



## »» Diagnóstico de las competencias docentes en el marco de los aprendizajes clave. Un estudio de caso

*Diagnosis of teaching competencies in the framework of key learning.  
A case study*

Florentino López-Piza<sup>1</sup>

Recibido: 5 de marzo de 2021  
Aceptado: 23 de marzo de 2021

### Resumen

El presente estudio con enfoque descriptivo-cualitativo se propuso diagnosticar las competencias que 40 maestros de primaria de la Zona Escolar N.º 1 en Chilpancingo, Guerrero poseen respecto a coordinar su proceso de enseñanza en el marco de los aprendizajes clave para la educación integral a partir de la aplicación de una rúbrica basada en el cuestionario de prácticas pedagógicas para docentes SOCME-10. De dicha aplicación se obtuvo que los dos ítems mejor evaluados, es decir, donde los maestros reflejan altas competencias refieren a coordinar el aprendizaje bajo el enfoque de resolución de problemas, acorde con el planteamiento pedagógico de la socioformación, y capacidad para fortalecer las competencias socioemocionales; en contraparte, el ítem peor valorado se relaciona con la autogestión de información sobre la conceptualización y organización curricular de los aprendizajes clave.

**Palabras clave:** aprendizajes clave, competencias docentes, evaluación, educación integral, socioformación.

<sup>1</sup> Maestro en Formación y Práctica Docente. Línea de investigación: Transformación de los procesos de formación en educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9708-9520>>. Actualmente, director de la Escuela Primaria "Humberto Ochoa Campos". Contacto: mercurius\_60@hotmail.com

## Abstract

*The present study with a descriptive-qualitative approach has the purpose of diagnosing the teaching competences that educators have to coordinate the teaching process within the framework of key learning for integral education. In this regard, a rubric was applied to a sample of 40 teachers from school zone number 1 of primary education in the city of Chilpancingo, Guerrero. The rubric was adapted based on the questionnaire on pedagogical practices for teachers (SOCME-10). The results obtained are reflected in the two best evaluated items where it is expressed those teachers have high competencies to coordinate learning under the problem-solving approach, in accordance with the pedagogical approach of socioformation and the item referred to the ability to strengthen socio-emotional competencies; on the other hand, the worst evaluated item is related to the self-management of information on the conceptualization and curricular organization of key learning.*

**Keywords:** *key learning, competencies, teaching skills, comprehensive education, socioformation.*

## Introducción

Durante las recientes décadas el sistema educativo mexicano ha experimentado diversas reformas como respuestas a los vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos, científicos y culturales derivados de la globalización económica mundial, la diversificación de las nuevas tecnologías y el auge de la sociedad del conocimiento en pleno siglo XXI.

Ejemplo de lo anterior es la Reforma Educativa promulgada en 2013 y concretada en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017), misma que tanto ideaba mejorar la calidad y equidad de la educación para que todos los estudiantes se formaran integralmente y construyeran con éxito su proyecto de vida como su planteamiento

curricular suponía un reto y desafío de capacitación y actualización para el profesorado, a quienes les correspondía desarrollar competencias docentes idóneas con las cuales abordar los contenidos de aprendizaje establecidos en los respectivos programas de estudio.

En tal sentido, *Propuesta curricular para la educación obligatoria* (SEP, 2016b) implicaba un proceso de transformación de la práctica docente bajo una nueva pedagogía centrada en generar un aprendizaje activo, situado, autorregulado, colaborativo y dirigido a metas, al tiempo que promovía la construcción social del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello se publicó *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (SEP, 2016a), a fin de optimizar en un marco de inclusión y equidad la calidad de

la educación a partir de la mejora de la práctica profesional docente, cuyo avance también se trazaba a través de procesos de evaluación magisterial establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

Sin embargo, aunque el referido modelo educativo junto a su plan y programas de estudio proyectaban una vigencia de doce ciclos escolares (2018-2030), el cambio de Administración Federal automáticamente los canceló y, en su lugar, planteó un nuevo paradigma sustentado en la Nueva Escuela Mexicana, cuyo diseño curricular se proyecta iniciar en el periodo 2022-2023.

En este contexto, y dada la vigencia curricular del plan y programas de estudio de los aprendizajes clave, resulta pertinente diagnosticar las competencias profesionales con las cuales los educadores de la Zona Escolar N.º 1 de Chilpancingo de los Bravo, Guerrero enfrentan los procesos de enseñanza en el aula, específicamente, sus competencias de planificación didáctica, mediación y evaluación para concretar el currículo escolar vigente y lograr que sus alumnos construyan aprendizajes significativos y contextuales.

El diagnóstico de esas competencias se realizó a partir de la aplicación (previo diseño) de una rúbrica analítica a un grupo de 40 docentes frente a grupo de tres escuelas primarias –dos localizadas en áreas urbanas y la otra en un área urbana marginal de Chilpancingo de los Bravo, Guerrero– que conformaron la muestra de una población de 120 educadores en la mencionada zona escolar para el presente estudio de caso. Con ello se perseguía aprehender la reflexión y autoevaluación que

emiten los docentes acerca de sus competencias profesionales, al igual que el análisis e interpretación de los resultados, los cuales pueden marcar un referente de desempeño de las prácticas pedagógicas gestionadas al interior de las aulas en el marco de los aprendizajes clave para la educación integral.

Este estudio también tiene como objeto identificar necesidades formativas, a fin de gestionar procesos de actualización o capacitación pedagógica desde dicho marco, toda vez que los cambios actuales en la educación –de manera concreta, las transformaciones curriculares propiciadas por las reformas educativas– demandan del profesorado una actualización permanente fincada en aquellas competencias profesionales que respondan al nuevo perfil docente y a las necesidades de aprendizaje de los ambientes escolares contemporáneos (García y Castro, 2012).

Diversos estudios han abordado este tema de las competencias desde un enfoque educativo: Zabalza (2005) relaciona nueve competencias que debe observar un profesor para planificar y coordinar la enseñanza; Lomelí (2015) clasifica un conjunto de competencias según diversos autores y propone aquellas que atañe a un catedrático universitario considerar dentro del ámbito pedagógico, cognitivo, social y formativo, así como para usar las TIC. Aunado, Villarroel y Bruna (2017) describen el concepto de competencia y abordan tanto las competencias generales como específicas, estas últimas relacionadas con las habilidades didácticas de planificación, evaluación, manejo de ambientes del aula y reflexión pedagógica; finalmente, Fernández,

Rodríguez y Fernández (2016) realizan un análisis de las competencias docentes instrumentales e interpersonales para detectar las necesidades formativas de los maestros de educación primaria.

Para el caso del presente trabajo, se valoran las competencias profesionales, concretamente las referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje: las de planificación didáctica, las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, el dominio de contenido disciplinar y las transversales vinculadas a procesos reflexivos y metacognitivos orientados a la mejora de la práctica pedagógica, para de esa manera garantizar ambientes de aprendizaje interactivos y participativos (Villarroel y Bruna, 2017).

Esto es, la función de la tarea pedagógica recae en garantizar a los estudiantes y la sociedad una formación amplia, integral, relevante y de calidad, articulada con las necesidades del entorno y los fines de la educación en la práctica (España, 2014). En consecuencia, diagnosticar las competencias docentes como marco de referencia de la organización curricular de los aprendizajes clave y las estrategias didácticas puestas en juego para coordinar el proceso de enseñanza converge en promover la autorreflexión, el análisis y la acción de fortalecer los saberes docentes.

Competencias denota *saber* y *saber hacer*: teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y actuación; representa un cambio de enfoque del conocimiento: se transita del saber qué al saber cómo (Moreno, 2012). Por tanto, el saber disciplinar y pedagógico acoplado con actitudes y valores puede favorecer los

procesos de actuación y reflexión, y simultáneamente propiciar entornos de aprendizaje colaborativos e interactivos que promuevan la participación, inclusión y construcción de conocimientos significativos.

Tobón (2005) conceptualiza las competencias como procesos complejos puestos en acción-actuación-creación por las personas al momento de resolver problemas y desarrollar actividades en diversos contextos, incluido el profesional. Tales competencias a la par inciden en la transformación de la realidad a partir de la integración del *saber ser*, que incluye la automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo; el *saber conocer*, el cual propicia la acción de observar, explicar, comprender y analizar; y el *saber hacer*, mismo que refiere al desempeño durante la realización de los procedimientos y estrategias, y la atención de los requerimientos específicos del entorno y las necesidades personales con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto.

Relacionado con lo anterior, las competencias docentes pueden apreciarse como un conjunto de saberes integrados, pues se articulan el saber disciplinar y pedagógico: el *saber hacer* concatena las actitudes y valores con la práctica de enseñanza y la ética profesional; el *saber estar* entraña adaptarse al contexto y el *hacer saber* se vincula con la capacidad para reflexionar, investigar e innovar (Palacios, Núñez y Arnao, 2013). De ese modo, las competencias se expresan en actuaciones integrales; se enfocan en resolver problemas del contexto; tienden al mejoramiento continuo de la persona, pues se sustentan en

que el desempeño ético de la misma favorece el desarrollo de su talento humano (Tobón, 2013a).

De allí que este estudio se situó desde la docencia socioformativa, conceptualizada como la articulación de acciones efectuadas por el docente mediador para lograr una formación integral y desarrollar las competencias de sus alumnos mediante ambientes de aprendizaje encauzados en la resolución de problemas (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014).

La docencia socioformativa se enmarca dentro de la socioformación, una perspectiva educativa emergente que plantea trascender el énfasis en contenidos, el aprendizaje lineal y la fragmentación de las asignaturas (Parra, 2015), de modo consecuente, prioriza la formación de personas integrales para la sociedad del conocimiento por medio de un proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento, gestión del conocimiento y, sobre todo, competencias esenciales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas reales del contexto inmediato (Tobón, 2013b).

Es decir, busca prácticas pedagógicas flexibles, democráticas e inclusivas que promuevan la interacción, el diálogo, el consenso, la negociación, el respeto, la tolerancia, la empatía y la cooperación, ya que sólo con tales características de la docencia se pueden movilizar de forma integrada tanto el *saber ser*, el *saber conocer* como el *saber hacer* y el *saber convivir* en las diversas interacciones y contextos en los cuales se desempeñen las

personas, incluido el ámbito escolar (Rendón, 2015).

Lo anterior invita también a un cambio en las prácticas docentes, en las cuales los educadores refuten ser simples instructores, más bien asuman un papel de mediadores y facilitadores del aprendizaje; gestionen ambientes de formación flexibles, dinámicos, interactivos y creativos; promuevan la resolución de problemas reales del contexto y generen espacios de trabajo colaborativo para lograr el desarrollo integral de sus estudiantes. Acciones esenciales para promover la gestión de procesos metacognitivos porque fortalecen la comunicación asertiva, el desarrollo de la creatividad, la formación en valores, la construcción del proyecto ético de vida y la transversalidad.

## Metodología

Si bien la presente investigación busca ser un referente en la generación de procesos de análisis y reflexión, igual de acciones de capacitación y actualización docente sobre los conocimientos pedagógicos y didácticos que los educadores ponen en juego para gestionar tanto el currículo escolar en sus respectivas aulas como promover ambientes de aprendizaje colaborativos, interactivos y participativos, los cuales impliquen la resolución de problemas y forjen procesos metacognitivos en el marco de la transformación de la práctica docente y su vinculación con la sociedad del conocimiento; también es cierto que algunas de sus limitantes radican, principalmente, en la escasa literatura existente sobre cómo

valorar las competencias docentes desde el marco de los aprendizajes clave para la educación integral y la falta de generalidad respecto al grado de aplicabilidad de sus resultados a otros contextos y profesores con disímiles características culturales y sociales.

Tales dificultades se enfrentaron con la adaptación y aplicación de una rúbrica analítica sobre la ya descrita muestra de 40 docentes, con la finalidad de recabar información sobre aquellas competencias que ponen en práctica al momento de coordinar su particular proceso de enseñanza-aprendizaje desde un mapa curricular intersecado por la noción de los aprendizajes clave para la educación integral. De manera específica, con tal rúbrica se tiene como objeto conocer las percepciones de estos profesores guerrerenses de educación primaria acerca de las competencias profesionales que poseen para coordinar con eficiencia y eficacia sus procesos de enseñanza; valorar su nivel de dominio de aquellas competencias relacionadas con las estrategias de planificación didáctica, evaluación, mediación, manejo de contenidos disciplinares y gestión del conocimiento, así como determinar las necesidades de actualización que manifiesten para gestionarles acciones de capacitación desde el marco de los aprendizajes clave.

Igual vale precisar que se optó por desarrollar este estudio con un enfoque descriptivo-cualitativo, caracterizado por la recopilación de información sobre un determinado fenómeno social, porque permite sustentar la argumentación y describir las particularidades del grupo y tema de estudio elegido. Asimismo,

por su carácter de estudio de caso prepondera un análisis intensivo y profundo de los diversos aspectos del fenómeno examinado para obtener su máxima comprensión, en particular, a partir de la observación o uso de instrumentos que recaban información sin considerar un control extremo de variables ni hipótesis previas acerca de prácticas o comportamientos establecidos (Monje, 2011).

### Instrumentos

Ya mencionado con anterioridad, este estudio de caso se llevó a cabo gracias al empleo de un instrumento diseñado bajo la forma de rúbrica analítica que considera la propuesta de la socioformación (Hernández-Mosqueda, Tobón y Guerrero, 2016) y se basó en SOCME-10, un cuestionario de prácticas pedagógicas para docentes (CIFE, 2017) que examina el grado de aplicación de un conjunto de acciones con los estudiantes y evalúa las competencias docentes desde la perspectiva de los aprendizajes clave para la educación integral.

Tal instrumento se conformó de 10 indicadores enfocados en diagnosticar los saberes docentes respecto a la conceptualización de los aprendizajes clave, la planificación didáctica, las estrategias de enseñanza y evaluación socioformativa para promover el trabajo colaborativo y el desarrollo de procesos metacognitivos. En un primer momento tres expertos revisaron su estructura, enfocándose principalmente en los criterios de gramática de la rúbrica, la cohesión y coherencia de los ítems y el diseño de los descriptores de logro.

Posteriormente otros 13 especialistas validaron su grado de pertinencia y redacción

–prestando especial atención a la estructura gramatical de cada uno de los ítems y los descriptores de desempeño– con ponderaciones de aceptable derivadas de un coeficiente de validez de contenido en pertinencia y redacción satisfactorios (V de Aiken). Por último, un grupo piloto evaluó como satisfactoria la confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach de 0.87); calificación proveniente de valorar consistencia interna de los ítems, comprensión de las instrucciones y relevancia del instrumento.

De forma más puntual, en la evaluación de los indicadores de la rúbrica se consideraron cinco niveles de desempeño, según la

siguiente taxonomía socioformativa: preformal = nivel muy bajo; receptivo = nivel bajo; resolutivo = nivel medio; autónomo = nivel medio alto y estratégico = nivel muy alto (Tobón, 2017b).

Cabe destacar que a modo de complemento de la rúbrica principal se efectuó un cuestionario de factores sociodemográficos mediante el cual se valoraron aspectos sociales y demográficos de los 40 docentes participantes en la muestra, tales como edad, sexo, estado civil, condiciones económicas, nivel académico, lugar de residencia, años de experiencia laboral (CIFE, 2017), datos sociodemográficos que se describen en la tabla siguiente.

Tabla 1. Factores sociodemográficos de los docentes

| Muestra: 40 docentes        |  |
|-----------------------------|--|
| Mujeres                     | 80%  |
| Hombres                     | 20%  |
| Estado civil                | 77.5% casado; 12.5% soltero; 5% divorciado; 5% viudo |
| Edad                        | 42.5 (±17.5)   |
| Residencia                  | 82.5% urbana; 17.5% semiurbana                       |
| Nivel académico             | 66.7% licenciatura; 33.3% maestría                   |
| Institución donde estudió   | 77.5% pública; 22.5% privada                         |
| Años de experiencia laboral | 18.5 (±15.5)   |
| Nivel económico             | 87.2% medio; 12.8% bajo                              |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior puede observarse que al interior del campo magisterial existe una mayoría femenina, pues la muestra la integran 32 (80%) mujeres y sólo 8 (20%) hombres, cuya edad promedio es de 42 años aproximadamente y su experiencia laboral oscila entre los 18 años. Estos últimos datos podrían indicar que los maestros han consolidado y diversificado sus prácticas pedagógicas a partir de la participación en procesos de actualización y capacitación docente, intercambio de experiencias y amplios conocimientos sobre las reformas educativas y organización curricular de los aprendizajes; situación que concatenada con su preparación académica, donde 66.7% posee estudios de licenciatura y 33.3% de maestría, puede deducirse que los educadores cuentan con perfiles profesionales idóneos para la docencia.

### **Rúbrica aplicada: análisis estadístico de sus resultados**

Ahora bien, la rúbrica aplicada a los docentes para valorar sus competencias respecto a los aprendizajes clave demostró que son altamente competentes durante sus prácticas pedagógicas, especialmente cuando planifican sus actividades educativas, diseñan diversas estrategias de evaluación y coordinan el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, además de congruentes con el enfoque de los aprendizajes clave para la educación integral.

Lo anterior se refleja en los resultados del análisis estadístico efectuado a las respuestas de los ítems del instrumento. Análisis basado en el método de estadística descriptiva, lo

cual permite recopilar, organizar y resumir información a partir de un conjunto de datos que establecen consecuencias o conclusiones procedentes de las medidas de dispersión (Borrego, 2008). En el estudio en cuestión se emplearon dos criterios de análisis: 1) los valores más altos se estimaron a través de la media +1 desviación estándar y los valores más bajos mediante la media -1 desviación estándar (Rendón, Villasís y Miranda, 2016); 2) análisis de la frecuencia de respuesta de cada nivel de desempeño por ítem.

El análisis de la media junto a la desviación estándar reveló que los ítems 7 y 8 registraron las mayores puntuaciones, las cuales indican que el proceso-enseñanza-aprendizaje sí se realizó bajo el enfoque de la resolución de problemas del contexto, además que el desempeño de la práctica pedagógica puede ser calificado como favorable al brindar especial atención al desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos, dadas las altas competencias de sus maestros para coordinar la construcción del conocimiento y favorecer la mejora de las mismas.

En contraste, el ítem 1 (Tabla 2) resultó el peor evaluado, su nivel de desempeño fue resolutivo; aspecto que vislumbra lo necesario de emprender acciones de fortalecimiento de estas competencias, pues conceptualizar los aprendizajes clave y efectuar una organización curricular es esencial para que los educadores organicen su planificación didáctica y diseñen los aprendizajes esperados que abordarán con sus alumnos, así como consideren sus saberes previos y necesidades educativas.



Tabla 2. Resultados del análisis de los ítems del instrumento

| Ítems  | Media $\pm$ desviación estándar |
|--|---------------------------------|
| 1 ¿Autogestiona información sobre la conceptualización y organización curricular de los aprendizajes clave?                  | 3.7 $\pm$ 0.9273 (#)            |
| 2 ¿Planifica actividades de aprendizaje acorde con las necesidades educativas y derivadas de los aprendizajes clave?         | 4.525 $\pm$ 0.7411              |
| 3 ¿Implementa estrategias de enseñanza para favorecer el logro de los aprendizajes clave en los alumnos?                     | 4.55 $\pm$ 0.66895              |
| 4 ¿Diseña y aplica estrategias de evaluación socioformativas para valorar el logro de los aprendizajes clave en los alumnos? | 4.45 $\pm$ 0.66895              |
| 5 ¿Promueve el trabajo colaborativo para el logro de los aprendizajes clave?   | 4.46 $\pm$ 0.48989              |
| 6 ¿Promueve la construcción de los aprendizajes clave en los alumnos?  | 4.57 $\pm$ 0.7378               |
| 7 ¿Fomenta durante la intervención docente que los alumnos resuelvan problemas del contexto?                                 | 4.72 $\pm$ 0.59107 (*)          |
| 8 ¿Favorece en los alumnos el desarrollo de competencias socioemocionales?   | 4.62 $\pm$ 0.62449 (*)          |
| 9 ¿Promueve durante la práctica docente que los alumnos construyan su proyecto ético de vida?                                | 4.4 $\pm$ 0.76811               |
| 10 ¿Planifica acciones pedagógicas para que los alumnos desarrollen procesos metacognitivos?                                 | 4.5 $\pm$ 0.54772               |

<sup>i</sup> Notas: \* = media +1 desviación estándar; # = media -1 desviación estándar.

Fuente: elaboración propia.

Todos los ítems (a excepción del 1) en el presente análisis se ubicaron en el nivel estratégico, lo cual connota la existencia de docentes con competencias idóneas para planificar actividades de aprendizaje, acordes a las necesidades educativas de sus alumnos y congruentes con los aprendizajes esperados trazados en los programas de estudio (ítem 2).

Asimismo, señala educadores quienes diseñan e implementan estrategias didácticas a favor del logro de aprendizajes significativos en sus alumnos (ítem 3); crean y aplican estrategias de evaluación socioformativa mediante las cuales valorar de forma objetiva y formativa el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (ítem 4); promueven y favorecen el trabajo

colaborativo en el aula para construir socialmente el conocimiento (ítem 5); motivan a sus pupilos para que cimienten los aprendizajes relevantes de su propio currículo (ítem 6); en cada una de sus respectivas gestiones pedagógicas acompañan a sus educandos para que forjen su proyecto ético de vida (ítem 9) y, por último, con sus intervenciones y acompañamientos promueven el desarrollo de procesos metacognitivos en sus estudiantes (ítem 10).

En cuanto al análisis de frecuencia de respuesta de cada nivel de desempeño por ítem, el 1 obtuvo el mayor número de respuestas de tipo resolutivo; ello habla de la falta de docentes con consolidadas competencias curriculares sobre los enfoques, los ámbitos y la organización de

los aprendizajes esperados en el plan y programas de estudio (Tabla 3).

En tal tenor, los ítems 7 y 8 lograron las mejores evaluaciones, pues obtuvieron el mayor número de respuestas en el nivel de desempeño estratégico; hecho que denota las altas competencias que poseen los docentes para coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la metodología de resolución de problemas del contexto (ítem 7), inclusive atendiendo el enfoque de la socioformación (Tobón *et al.*, 2015b).

De modo particular, el ítem 8 alcanzó una alta frecuencia de respuestas en el nivel estratégico, lo que implica maestros desempeñando su práctica pedagógica con atención en el

Tabla 3. Frecuencias porcentuales de respuesta en cada nivel de desempeño por ítem

| Ítem | Nivel 1<br>Preformal | Nivel 2<br>Receptivo | Nivel 3<br>Resolutivo | Nivel 4<br>Autónomo | Nivel 5<br>Estratégico |
|------|----------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| 1    | 0%                   | 7.5%                 | 40%                   | 27.5%               | 25%                    |
| 2    | 2.5%                 | 0%                   | 0%                    | 37.5%               | 60%                    |
| 3    | 0%                   | 0%                   | 10%                   | 25%                 | 65%                    |
| 4    | 0%                   | 2.5%                 | 2.5%                  | 42.5%               | 52.5%                  |
| 5    | 0%                   | 0%                   | 0%                    | 40%                 | 60%                    |
| 6    | 2.5%                 | 0%                   | 0%                    | 32.5%               | 65%                    |
| 7    | 0%                   | 0%                   | 7.5%                  | 12.5%               | 80%                    |
| 8    | 0%                   | 0%                   | 7.5%                  | 25%                 | 67.5%                  |
| 9    | 0%                   | 0%                   | 17.5%                 | 25%                 | 57.5%                  |
| 10   | 0%                   | 0%                   | 2.5%                  | 45%                 | 52.5%                  |

Fuente: elaboración propia.

enfoque de la educación socioemocional para fortalecer el desarrollo de las habilidades de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017).

Otro aspecto valorado en el nivel estratégico concernió a cuando los docentes incluyen la asignatura Educación Socioemocional en el eje de desarrollo personal y social, éste localizado dentro del ámbito Autonomía curricular de los *Aprendizajes clave...* (2017), pues ello refleja que favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes, es decir, implementan actividades con miras a fortalecer, acrecentar o impulsar capacidades de autogestión del conocimiento, empatía, autorregulación de emociones, trabajo colaborativo y de relaciones interpersonales en sus alumnos, mismas que les ayudan a aprender a convivir (Ortega, 2017).

También se ubicaron en el nivel estratégico los maestros cuya planificación de actividades de aprendizaje la idearon considerando los saberes previos de sus estudiantes, sus necesidades educativas, los aprendizajes esperados que se pretenden lograr, las estrategias de mediación, los recursos didácticos a emplear y los procesos de evaluación formativa, en términos de niveles de dominio, a fin de ponderar el desarrollo de habilidades metacognitivas (Tobón, Pimienta y García, 2010).

La planeación didáctica es una herramienta metodológica medular en todo proceso educativo, ya que allí se diseñan de forma organizada las actividades de aprendizaje que los educadores pondrán en práctica con sus

alumnos; su relevancia recae en desarrollar un proceso educativo con sentido y significado, direccionar un plan de acción integral y describir el andamiaje gradual que los alumnos deberán transitar para construir sus conocimientos en forma estructural y secuencial (Ascencio, 2016).

Igual de fundamentales son las estrategias de enseñanza, caracterizadas como el conjunto de métodos, técnicas, instrumentos, recursos o procedimientos empleados por los educadores con la finalidad de favorecer en sus alumnos aprendizajes significativos (Acosta y Andrade, 2014). Son recursos metodológicos que facilitan su proceso de enseñanza, sobre todo cuando el profesorado persigue que sus alumnos construyan sus conocimientos en ambientes interactivos, organizados y participativos, motivados por el diseño de actividades creativas e instrumentos planificados.

Las respuestas de los docentes en el presente estudio respecto a lo anterior los ubicaron también en nivel de desempeño estratégico, razón por la cual se comprende que implementan diferentes estrategias para la construcción de aprendizajes significativos en sus alumnos, a saber: lluvia de ideas para el rescate de saberes previos; cuadro sinóptico cuando organizan y clasifican información; cuadros comparativos en la identificación de semejanzas y diferencias de objetos o hechos; diagramas para organizar la información y establecer las ideas principales de un texto; mapas mentales y conceptuales al buscar esquematizar la información y determinar ideas clave de un texto y así lograr su

comprensión y promover un pensamiento lógico; resumen y síntesis para desarrollar la capacidad de comprensión; ensayos con la finalidad de perfeccionar el pensamiento crítico y la metacognición; estrategias grupales, a fin de favorecer la indagación y análisis de la información, entre otros mecanismos de búsqueda, análisis e interpretación de la información para fortalecer las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, así como el aprendizaje basado en problemas (Pimienta, 2012).

El rubro sobre la evaluación socioformativa también obtuvo resultados del nivel estratégico, consecuentemente, se infiere docentes con planificación y aplicación de tal evaluación desde un enfoque socioformativo, en otras palabras, privilegian que sus estudiantes identifiquen sus potencialidades, consoliden su proyecto ético de vida y asuman la retroalimentación que la evaluación les aporta, sin dejar de atender los procesos continuos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y socioevaluación (Hernández *et al.*, 2015).

Bajo el enfoque socioformativo la rúbrica usada como instrumento permite determinar el nivel de logro o desempeño del alumno en la resolución de problemas del contexto a través de indicadores y niveles de dominio originados por evidencias concretas con los cuales, a la vez, se identifican avances y aspectos a mejorar, al igual que se genera una evaluación integral que promueve la metacognición (Hernández, Tobón y Guerrero, 2016).

Al respecto, Berlanga y Juárez-Hernández (2020) destacan tres rasgos elementales de la evaluación socioformativa: la retroalimentación asertiva, la metaevaluación y la metacognición, procesos esenciales en la búsqueda de mejora del aprendizaje, ya que allí se establecen metas claras y pertinentes a partir del planteamiento de problemas relevantes, uso de instrumentos confiables, evaluación y socialización de productos y procesos, así como construcción de conocimientos significativos.

El trabajo colaborativo es definido como un proceso de construcción social del conocimiento en el cual cada sujeto aprende más de lo que aprendería por sí solo, dada la interactividad establecida allí con los otros miembros del grupo (García, Herrera y Guevara, 2015). Lograr que los estudiantes se involucren en el trabajo colaborativo es también un aspecto de esta investigación cuyos resultados lo ubican en el nivel estratégico, lo cual implica que los docentes promueven procesos de reflexión en sus alumnos, a fin de integrarlos al trabajo de manera responsable, así como les ayudan a desarrollar habilidades de trabajo en grupo, de autorregulación de emociones y comunicación asertiva para que aporten ideas y opiniones en un marco de respeto y participación.

Tobón (2013b) describe el trabajo colaborativo como el proceso a través del cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para lograr una meta acordada, uniendo fortalezas y colaborando de forma asertiva. Plantea como sus elementos clave

establecer una meta común, definir un plan de acción, trabajar en sinergia, interactuar con una comunicación asertiva, asumir una responsabilidad personal y lograr la metacognición para favorecer el mejoramiento continuo de los participantes. De esta forma, el trabajo colaborativo busca esencialmente la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

Igual que los hasta ahora mencionados aspectos, los relativos al fortalecimiento del proyecto ético de vida y los procesos metacognitivos recibieron ponderaciones del nivel estratégico, por ende, expresan que los docentes impulsan la realización personal de sus alumnos a partir de la práctica e internalización de valores como responsabilidad, honestidad, solidaridad, equidad, autonomía, respeto y libertad para auspiciarles un desarrollo integral, así como gestionan procesos de retroalimentación para propiciar la reflexión y mejora continua del desempeño orientado hacia metas establecidas (Tobón *et al.*, 2015a).

Totalmente contrastante calificación obtuvo el aspecto relacionado con autogestionar información sobre la conceptualización y organización curricular de los aprendizajes clave, el cual fue valorado con nivel resolutorio;

ello indica que aproximadamente 50% de los docentes no son autodidactas, no indagaron información sobre la organización y estructura curricular de los aprendizajes clave. Situación que abre una oportunidad para diseñar e implementar procesos de capacitación y actualización docente orientados hacia el fortalecimiento de sus competencias sobre el mapa curricular de los aprendizajes clave para la educación integral. El conocimiento y dominio de la organización y estructura curricular del modelo educativo facilita a los educadores diseñar y adaptar su planificación didáctica según las necesidades educativas de sus alumnos y, paralelamente, favorecer aprendizajes significativos bajo ambientes lúdicos, interactivos y participativos (Ortega, 2017).

Finalmente, se aplicó a los docentes participantes una encuesta de satisfacción para valorar el grado de comprensión de las instrucciones, y preguntas o ítems del instrumento empleado; el grado de aceptación del mismo y el grado de relevancia que le otorgaron a sus preguntas. De manera general, la mayoría de los docentes adjetivó con un “bueno” y “excelente” los rubros preguntados (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados de la encuesta de satisfacción del instrumento

| Ítem  | Bajo | Aceptable | Bueno | Excelente |
|---|------|-----------|-------|-----------|
| 1. ¿Cuál fue su grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?      |      | 15%       | 40%   | 45%       |
| 2. ¿Cuál fue su grado de comprensión de las preguntas o ítems del instrumento?  |      | 10%       | 45%   | 45%       |
| 3. ¿Cómo calificaría su grado de aceptación del instrumento?                    |      | 15%       | 35%   | 50%       |
| 4. ¿Cuál fue el grado de relevancia que otorgó a las preguntas del instrumento? |      | 10%       | 35%   | 55%       |

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en el instrumento aplicado, se podría afirmar que la mayoría de los maestros participantes posee altas competencias profesionales para desempeñar su práctica pedagógica; sin embargo, un análisis minucioso y exhaustivo de los hallazgos individualizados evidencia ciertas áreas de oportunidad en los indicadores empleados en este instrumento. Además, exhibe que no todos los docentes asumen el mismo nivel de competencia para coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de allí lo imperativo de gestionar procesos de capacitación y actualización pedagógica y disciplinar.

De manera puntual, los docentes participantes en este estudio cuentan con un nivel de desempeño estratégico en 9 de los 10 aspectos evaluados. Además, dos de sus aspectos con mayor valoración fueron aquellos

que atendieron desde el enfoque de la resolución de problemas del contexto, lo cual indica que sus alumnos construyen conocimiento de manera más óptima a partir del planteamiento y solución de situaciones vinculadas a su realidad.

Los resultados obtenidos superan las estimaciones empíricas planteadas al inicio de esta investigación, en especial los relativos al desconocimiento de la organización curricular y el enfoque del plan y programas de los aprendizajes clave para la educación integral; demuestran que los educadores disponen y gestionan de forma asertiva sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, en sí, sus competencias docentes a partir de planificaciones didácticas contextualizadas y funcionales, prácticas pedagógicas democráticas, flexibles e inclusivas, sustentadas bajo el enfoque de la resolución de problemas y el trabajo colaborativo para concretar el currículo

escolar y, ante todo, promover en sus alumnos la construcción social de un saber propio.

Estos mismos docentes reflejan en sus respuestas que implementan diversas estrategias, por ejemplo, la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, con las cuales buscan impulsar los procesos de evaluación formativa, valorar de forma sistemática, planificada y compartida el desempeño académico de sus estudiantes, y diseñar espacios de retroalimentación para favorecer los aprendizajes significativos, colaborativos y metacognitivos de los mismos.

No obstante, algunos profesores de la muestra (minoría, pero no menos digno de examinar) presentan ciertas limitaciones en el desarrollo de estrategias de planificación didáctica, enseñanza y evaluación para promover la construcción de aprendizajes significativos, así como en el uso de metodologías para gestionar el desarrollo de habilidades socioemocionales y coordinar la enseñanza bajo el enfoque de la resolución de problemas. Esta circunstancia tanto denota que el manejo de las competencias profesionales no es homogénea en todos los educadores

participantes en el estudio como manifiesta la necesidad de ofertar procesos de formación continua orientados a fortalecer las competencias docentes de los educadores en el marco de los aprendizajes clave para la educación integral.

Algunos aspectos que no se abordan en este estudio es la estructura curricular de los aprendizajes clave, las técnicas e instrumentos de mediación y evaluación específicas que los docentes emplean para coordinar y evaluar el proceso de aprendizaje, así como la evaluación externa realizada por otros agentes de las prácticas pedagógicas para corroborar la autoevaluación docente.

Faltan más estudios como el presente, incluso con sus limitantes y vacíos, pues el fin mayor es obtener referentes concretos de las competencias de los educadores frente al currículo escolar y su transposición didáctica para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos en un ambiente de trabajo colaborativo y bajo un enfoque de resolución de problemas reales del contexto inmediato. ♦

## Referencias

- Acosta, S. y Andrade, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación. *Multiciencias*, 14(1), 67-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90430816010.pdf>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>

- Berlanga, M. y Juárez-Hernández, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre Educación*, 21, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Borrego del Pino, S. (2008). Estadística Descriptiva e Inferencial. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-12. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/SILVIA\\_BORREGO\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/SILVIA_BORREGO_2.pdf)
- España, C. (2014). Las competencias docentes. Un estudio de caso realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA. *Reflexiones*, 93(1), 207-222. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v93n1/a16v93n1.pdf>
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. y Fernández, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231>
- García, Y., Herrera, J., García, M. D. y Guevara, G. E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n1/GME06115.pdf>
- Hernández, J. S., Tobón, S., González, L. y Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art03.pdf>
- Hernández, J., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: Las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Hernández, J., Tobón, S. y Vázquez, J. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>
- Lomelí, C. (2015). Competencias docentes del profesorado universitario. En J. I. Peña-González, A. Zea-Verdín y A. Pastrana-Martínez (eds.), *La función de la Universidad ante los retos de la sociedad del conocimiento* (Volumen V, pp. 83-91). México: Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de [https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_V/TOMO\\_V.pdf](https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/TOMO_V.pdf)
- Monje A., C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>



- Palacios, P., Núñez, N. y Arnao, M. (2013). Formación universitaria basada en competencias. *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7(1), 1-13. Recuperado de <http://www.usat.edu.pe/files/revista/flumen/2014-I/ponencia6.pdf>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Parra, H. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art04.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias*. Recuperado de [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimienta\\_O.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimienta_O.pdf)
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>
- Rendón, M., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). Estadística Descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755026009.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2016a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/319310793\\_Formacion\\_integral\\_y\\_competencias\\_Pensamiento\\_complejo\\_curriculo\\_didactica\\_y\\_evaluacion/links/59a2ed9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2ed9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2013b). *Trabajo colaborativo e interaprendizaje*. Recuperado de [https://issuu.com/cife/docs/e-book\\_aprendizaje\\_colaborativo\\_3.6](https://issuu.com/cife/docs/e-book_aprendizaje_colaborativo_3.6)
- \_\_\_\_\_. (2017a). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora, EE.UU.: Kresearch. DOI: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- \_\_\_\_\_. (2017b). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora, EE.UU.: Kresearch. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>

- Tobón, S., Gonzáles, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. M. (2015a). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf>
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015b). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art02.pdf>
- Tobón, S., Pimiento, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2014/08/aprendizaje-y-evaluacion-de-competencias.pdf>
- Villarreal, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Recuperado de <https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/Competencias.pdf>