





Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

LA EVALUACIÓN DOCENTE POR COMPETENCIAS:  
ESTUDIO DE CASO DE LA ZONA 27, CUERNAVACA, MORELOS.

TESIS

Que para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

María Úrsula González Cadenas

Directora de tesis:

Dra. Janette Góngora Soberanes

México 2014

Directora de tesis:

Dra. Janette Góngora Soberanes

Sinodales:

Mtra. Wendy Jazmín Monroy Jiménez

Mtra. Carolina I. Crowley Rabette

Dr. Walter Beller Taboada

PARA TAMARA, QUE ME LLENA DE ORGULLO, ALEGRÍA Y AMOR; A MI MADRE Y HERMANAS POR SU  
COMPRESIÓN EN CADA MOMENTO DE MI VIDA.

PARA MI ABUELA Y ABUELO, PILARES DE MI FAMILIA; A MIS TÍAS Y TÍOS POR COMPARTIRME LO MEJOR  
DE SÍ.

A MELY POR LA INOCENCIA Y HERMANDAD BRINDADA.

UN SINCERO AGRADECIMIENTO A WENDY, POR CREER SIEMPRE EN MÍ, POR DARME PAZ Y ESPERANZA.

A TODOS Y CADA UNO DE MIS PROFESORES Y GRANDES MAESTRAS DE LA VIDA.

## Contenido

<b>Siglas y acrónimos</b> .....	1
<b>Resumen</b> .....	3
<b>Introducción</b> .....	4
<b>Capítulo I. En el marco de las competencias</b> .....	8
1.1. Antecedentes.....	8
1.2. La modernización de la educación en México.....	11
1.2.1. Alianza y calidad.....	14
1.3. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.....	19
<b>Capítulo II. El docente del siglo XXI</b> .....	26
2.1. Competencias.....	26
2.2. Partir de lo conocido.....	31
2.3. Competencias en el Plan y Programas de estudio.....	35
2.4. Competencias docentes.....	38
<b>Capítulo III. Etnografía y diseño cualitativo</b> .....	48
3.1. Etnografía educativa.....	49
3.1.1. Selección basada en criterios.....	52
3.1.2. Estrategias de obtención de datos.....	55
<b>Capítulo IV. Análisis e interpretación</b> .....	57
4.1. Formación por competencias.....	57
4.2. Práctica docente.....	61
4.3. Evaluación de competencias docentes.....	65
4.4. Hallazgos.....	71
<b>Conclusiones</b> .....	74
<b>Referencias</b> .....	79
<b>Anexos</b> .....	84
Anexo 1.....	85
Anexo 2.....	86

## **SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

---

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación

AGE: Apoyo a la Gestión Escolar

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

BM: Banco Mundial

CACD: Cuaderno de Autoevaluación de Competencias Docentes

CAM: Centro de Actualización del Magisterio

CEE: Consejo de Especialistas para la Educación

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPS: Consejo Escolar de Participación Social

CTE: Consejos Técnicos Escolares

DEGOSE: Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

EpT: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Excale: Examen de la Calidad y el Logro Educativo

FPC: Formación por Competencias

FPO: Formación por Objetivos

GBE: School Based Management

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

LGE: Ley General de Educación

LINEE: Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

NGP: Nueva Gestión Pública

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PAT: Plan Anual de Trabajo

PE: Proyecto escolar

PEC: Programa de Escuelas de Calidad

PETE: Plan Estratégico de Transformación Escolar

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

PNCM: Programa Nacional de Carrera Magisterial

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PP: Preparación Profesional

PRIEB: Programa de la Reforma Integral de Educación Básica

PSE: Programa Sectorial de Educación 2007-2012

PRONAE: Programa Nacional de Educación

RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica

SEN: Sistema Educativo Nacional

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

UAM-X: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

### **Abstract**

The objective of this thesis is to highlight the importance of self-assessment in the context of current educational approach, its relationship to the concept of competence and the role of the teacher in the classroom. It reflects on the challenge of teaching, to promote education that deals with how to teach and how to learn, a lesson in learning skills, knowledge, abilities, attitudes and aptitudes. Which involve a number of changes in school life, wich correspond to the notion of competition competence, the design of meaningful experiences, the content of educational programs, the teaching, assessment of learning and teaching practice coordinator of permanent building skills.

**Keywords:** Competence, training, practice, teaching, assessment and self-assessment.

### **Resumen**

El objetivo de la presente tesis, es destacar la importancia de la autoevaluación en el marco del enfoque educativo vigente, su relación con el concepto de competencia y el rol del docente en el aula escolar. Se reflexiona sobre el reto del docente, de propiciar una educación que se ocupe por cómo enseñar y cómo aprender, una enseñanza en el aprendizaje de conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y aptitudes. Los cuales implican una serie de cambios en la vida escolar, mismos que se corresponden con la noción de competencia, el diseño de las experiencias significativas, los contenidos de los programas educativos, la didáctica, la evaluación de los aprendizajes y la práctica docente, coordinador de la construcción permanente de las competencias.

**Palabras clave:** *Competencia, formación, práctica, docente, evaluación y autoevaluación.*



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación en todos sus niveles está asumiendo el reto y el compromiso de construir una educación integral y de calidad. Que se concentre en los conocimientos, la conveniencia y uso de éstos. Una educación que trascienda al conocer para hacer y ser, que permita a cada individuo explorar, despertar y aumentar sus oportunidades creativas echando mano de bagaje y en consecuencia al desarrollo humano. Una educación que responda a la demanda de la sociedad del siglo XXI, en constante movimiento, y por ende requiere de aprendices competentes, autónomos, capaces de colaborar y reconocer la diversidad humana.

En México, en 1992 se planteó la relevancia de la formación de los docentes, como requisito para un modelo educativo por competencias. Las reformas educativas que se han realizado desde entonces, han apuntalado a una formación por competencias.

En los últimos doce años, la educación básica se ha incrementado de forma gradual. De los primeros seis años que comprendía, pasó a doce años y en fechas recientes, se agregó la educación media superior, completando quince años de formación obligatoria. En cuanto a la cobertura, vamos avanzando, pero la incógnita está en la calidad de esta educación que se ofrece. El camino para llegar a una educación de calidad, ha sido truncado en varias ocasiones y representa una problemática que es inevitable no abordar como investigadora educativa.

Cierto es que, los argumentos sobre el uso de competencias han sido contrastantes. Por un lado, está la concepción de que las competencias pretenden alinear el sistema educativo a las exigencias del sector productivo, y por otro, la idea de que contribuyan a la formación de individuos con habilidades para la vida, haciendo de ésta, una vía pedagógica para la transformación de la educación en una sociedad del conocimiento, además de ser este un medio para la formación integral y equitativa (Rueda, M. 2009).

El constructo utilizado de competencia, en este documento es la de considerarla como un proceso significativo de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y actitudes que se despliegan por medio de experiencias de aprendizaje. Una competencia incorpora el aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. El proceso de una competencia supone aprendizajes integradores que implican la metacognición y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Es un hecho entonces que la pretensión del desarrollo de competencias básicas en los alumnos, implica que el docente tenga herramientas intelectuales y métodos pedagógicos para el desarrollo de éstas. Pero ¿qué herramientas tiene el docente para desarrollar sus propias competencias?

Considero que una formación por competencias, implica un binomio, donde se enseña aprendiendo y se aprende enseñando. Es en el aula, en el proceso de construcción de aprendizajes, cuando se movilizan los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y actitudes para trascender en una competencia ¿Qué pasaría si la autoevaluación docente fuera tomada en cuenta como una parte importante del proceso de desarrollo de las competencias? La formación por competencias, ofrece la posibilidad de analizar las funciones de la docencia, y apostarle a la formación permanente y desarrollo profesional, frente a esto retomo ¿cómo puede el docente ser portavoz de su propia evaluación?

En la presente tesis, resultado de un largo proceso de construcción de mis propias competencias, explico brevemente lo que algunos autores claves han expuesto respecto a las competencias, su contextualización en el ámbito educativo en México y la perspectiva de la docencia sobre su práctica y frente a la evaluación. El objetivo es identificar a la autoevaluación como parte del enfoque por competencias y la conveniencia de contar con los instrumentos para realizarla, su relación con el concepto de competencia y la práctica docente relacionada en primarias de la zona escolar 27, en Cuernavaca, Morelos.

En mi práctica docente, desde un inicio me cuestioné sobre las competencias, qué implicaba su formación, cuál es el rol del profesor y cómo se le evaluaría. Lo anterior, originado por la conjunción de mi experiencia y formación, que despertó en mí la intuición de partir de un cambio interior, acompañado de la reflexión y la correspondiente autoevaluación de mi parte; para ello me resultó indispensable cuestionarme con mayor profundidad en torno a las competencias, su desarrollo, y otras interrogantes que presento a lo largo del desarrollo de este texto.

En este sentido, el primer capítulo se titula, “En el marco de las competencias”. Expone el contexto internacional y nacional en torno a un modelo educativo por competencias; los eventos internacionales que contribuyeron a su formalización y las reformas y alianzas en pro de éstas surgidas en el país a partir de modernización educativa.

“El docente del siglo XXI”, es el segundo capítulo; se enfoca al acervo de las diferentes concepciones de competencia y la que se emplea en esta tesis; ofrece un ejercicio comparativo de dos formaciones bajo distintas metas, una por objetivos que corresponde a la tradicional enseñanza y la otra basada en competencias. Al manejo de éstas en el Plan y Programas de estudios 2011. Y cierra con desarrollo de las competencias docentes y su evaluación.

En el tercer capítulo, incursiono en la etnografía y el diseño cualitativo; se describe la metodología desde la etnografía educativa, se explica la selección basada en criterios de la población encuestada, la manera en que tenía que intervenir en el campo y las estrategias de obtención de datos.

“Análisis e interpretación de datos”, es el último y cuarto capítulo. Las categorías encontradas ofrecen el constructo de una formación por competencias de la población considerada; su práctica docente en torno al desarrollo de sus competencias y se concluye con un bosquejo de propuesta de evaluación docente.

“Conclusiones”, como en toda investigación a lo largo de ésta se han venido asomando algunas certezas, pero no podían ser concluyentes. Fue pertinente contar con el panorama completo, información útil y la determinación para fijar mi postura y concluir con firmeza. Por lo cual postulo que, cualquier cambio en el escenario educativo, debe partir de los principales actores de la escena, el docente y el alumno. Estas ideas van para conclusiones, para que no sea *a priori*.

## **Capítulo I. En el marco de las competencias.**

A finales del siglo XX, algunos países colocaron a la educación como el recurso primordial para su desarrollo. Fueron distintos encuentros internacionales los responsables de darle este impulso a la educación como motor de cambio para el crecimiento económico y social. Éste debía ser acorde a las demandas que se veían venir en el siguiente milenio o incluso que ya estaban presentes; con los objetivos de cobertura y calidad, se delineó la vía hacia el desarrollo humano. Se debatió sobre lo que implica la calidad educativa y cómo educar en y para los retos inminentes. A partir de ese momento y en el cambio de siglo, la educación pasó a ser el hito para la transformación de los países, y detrás de ésta las competencias para la vida.

La educación ha tenido la misión de enseñar a lo largo de la historia, pero ¿ha cumplido con esta misión? En definitiva, es cuestionable. Lo cierto es que ha tenido diferentes matices, generado diversas y nuevas contradicciones, un ejemplo de esto es lo que por años se ha venido haciendo con un enfoque constructivista pero con una práctica memorística o la saturación de alumnos sin la infraestructura para construir los aprendizajes.

### **1.1. Antecedentes**

En la Conferencia sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia; se dieron cita representantes de 155 países y de 150 organizaciones, para firmar la Declaración Mundial sobre Educación. Se definió una educación de calidad integrada por tres dimensiones: el respeto a los derechos, la equidad y la pertinencia. Así como el logro de indicadores de los resultados de aprendizaje.

En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI; encabezado por Jacques Delors (1996), de una manera clara, fina e incluso literaria, plasmó una visión del proceso de aprendizaje y de la calidad de la educación por medio

de cuatro principios básicos: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en 2000, en Dakar, Senegal; la comunidad internacional se comprometió a lograr una educación primaria de alta calidad para el año 2015. La importancia de este acuerdo residió en consolidar la educación como una herramienta vital, bajo el argumento de que ésta, no sólo debía satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, sino también enriquecer la vida del alumno y su experiencia general en la vida. Se definió primero, el perfil deseado del aprendiz, “personas sanas y motivadas”; después, las características de los procesos que comprende a “docentes competentes y pedagogías activas”; los contenidos que hacen referencia a los planes de estudio, los cuales deben “ser adecuados a la exigencia”; y finalmente, los sistemas, que comprenden el ideal de una “buena administración y distribución equitativa de los recursos” (UNESCO, 2000).

Más adelante, Delors (2005) aportaría una perspectiva sobre la función de los contenidos educativos de la educación, donde éstos deben fomentar el “deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida” (UNESCO, 2005).

En 2009, en el informe del seguimiento del EpT, titulado *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*; se desarrolló una estrategia integral de la calidad educativa a través de un trinomio que comenzaba por la calidad-equidad-gobernanza: “En su sentido más amplio, la gobernanza hace referencia a los procesos, las políticas y el entramado institucional que conectan entre sí a los diferentes actores de la educación” (UNESCO, 2009, p.6).

Para alcanzar las metas de EpT, la OREALC por medio del documento titulado *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, propuso que la calidad hace

alusión “a un concepto con gran diversidad de significados...pues implica un juicio de valor”, y por ser cambiantes y dinámicos, el concepto también cambia en diferentes periodos de la historia, “de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros”, pero no debe perder su carácter universal (OREALC-UNESCO, 2007, p.25).

Desde mi punto de vista, se le da importancia al contexto, al lugar donde se desenvuelve la comunidad escolar, porque la calidad debe responder a las singularidades de estas realidades, sin perder de vista la trascendencia de educar con calidad.

De forma gradual, las recomendaciones internacionales mutaron a políticas públicas. Se emplearon estrategias como la planeación y la evaluación; cuyos objetivos finales convergen en el desarrollo profesional, además de contribuir a la transparencia y la rendición de cuentas. También se planteó a nivel mundial la figura de la inversión dedicada a la educación, por lo que, a mediados de los noventa, once de quince países de la región incrementó el porcentaje de gasto destinado a la educación primaria (CEPAL, 1997).

Los organismos internacionales financieros, como el BM, recomendaron priorizar “la construcción, mantenimiento y equipamiento de escuelas”; y continuar con “la distribución de textos y materiales, capacitación de profesores y desarrollo curricular”. Dentro del rubro de capacitación de docentes, imperó la “necesidad de diseñar e implementar mecanismos de evaluación...”, que debían abarcar a los actores implicados en la educación (Del Castillo y Azuma, 2009, p. 67).

Como consecuencia, en la administración pública, se originó la denominada NGP. La cual se caracterizó, por supuesto, en fomentar un “enfoque gerencial de la administración pública para hacerla más eficiente, ante la creciente demanda de servicios públicos de calidad”. Otro movimiento fue el denominado GBE, que perseguía “la descentralización del sistema educativo”, a partir de la escuela misma. De igual forma, la GBE recurre a

otros movimientos como “escuelas eficaces” (*Effective School*), y “mejora de la escuela” (*Improvement School*) (Del Castillo et al., 2009 p.79).

Esto no representa una garantía de calidad en términos del logro académico, en México la prueba ENLACE 2012, arrojó que “más de 9 millones de niños y jóvenes desde la educación básica hasta el nivel medio superior se ubicaron en los últimos niveles de desempeño académico” (Avilés, K. 2012, p.42). Sin embargo, de no priorizar el gasto en educación, sí corremos el riesgo de sufrir un retroceso de lo que hasta ahora se ha logrado.

## **1.2 . La modernización de la educación en México.**

Nuestro país siguió la tendencia global y en la última década del siglo XX, México inició la modernización de la administración pública encaminada hacia un modelo de gestión eficaz, eficiente y de calidad. El último elemento, se convertiría en el eje transversal de las políticas, reformas, programas y alianzas que vendrían en los siguientes años.

En 1992, se firmó ANMEB<sup>1</sup>, y se reformó el artículo tercero constitucional, para descentralizar la educación. Se ponderó la función del magisterio, por medio de dos políticas: la actualización, capacitación y superación del magisterio; y la de impulsar la carrera magisterial. Se creó el PNCM, en adelante me referiré a éste como CM.

El Acuerdo tenía como base el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994. El cual definió la calidad de la educación como “suficiente (cobertura), pertinente, relevante que garantice permanencia del educando, evite su deserción y la reprobación” (PME, 1989).

En 1993, se promulgó la LGE, en su artículo 7o. se lee que los fines de la educación es aportar “al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente

---

<sup>1</sup> En adelante me referiré a éste como el Acuerdo, acuñado por Carlos Ornelas.



sus capacidades humanas”. En el artículo 21, se encuentra el rol del educador como “promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo” (LGE, 1993).

Una visión crítica de los eventos anteriores, es la de Carlos Ornelas, expone la transición de la educación, contextualiza los logros y las “deficiencias” que aún persistían en ese entonces. Entre éstas, seguir reproduciendo en la práctica educativa “rasgos autoritarios”, y seguir trabajando con libros de texto que no responden a la demanda de la sociedad para enfrentar el futuro. El autor consideraba que recompensar mejor al maestro y “exigirle más”, incrementaría la calidad, a través de su actualización constante, que representan un reto ante los eventos “a nivel local, nacional y global” (Ornelas, 1995, p. 24).

En el PDE 1995-2000, la calidad se consideró como “una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación” (SEP, PDE 1995-2000:13). En el PRONAE, se abordó la educación básica como generadora de “escuelas y aulas en buenas condiciones que favorezcan el logro de los aprendizajes”, y como consecuencia de la calidad (SEP, PRONAE 2001-2006).

En el ciclo escolar 2001-2002, surgió el PEC; su objetivo general fue “contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa” (SEP, 2001).

En 2002 se creó el INEE, que se pronunció por una educación de calidad que cumpla con su relevancia, que sea eficaz interna y externa, y que impacte de manera positiva a largo plazo, así como la eficiencia de sus recursos (INEE, 2002).

Se afianzaron grupos de expertos y analistas entorno a la calidad de la educación. Por ejemplo, en 2005 se conformó el CEE, que ofreció una visión en éste ámbito y los retos

que enfrentaría en el futuro. Utilizó como criterio conductor en su análisis, la calidad. La cual debía ser vista desde diferentes proporciones, ya que obedece a un sin número de componentes y diferencias de los servicios básicos.

Entre sus recomendaciones, consideró que la “búsqueda de la calidad con equidad” debe ser eje de las políticas del SEN. Refirió a los niveles de educación básica, la necesidad de un currículo con “objetivos y contenidos comunes a todas las escuelas”; evitar el exceso de conocimientos específicos a adquirir y que se enfoque mejor a las “habilidades a desarrollar”. Una reforma que apoye a las escuelas y la actualización de los maestros, y por consecuencia “la mejora de las estrategias pedagógicas y de los modelos de gestión” en los planteles. La extinción del manejo de la reprobación de los estudiantes y el empoderamiento de los docentes en ser los autores de su currículo de aula, por medio de su profesionalización. Continuar con los programas de lectura, matemáticas y ciencias; así como el fomento de actitudes y valores. Y los programas que consolidan la autonomía de las escuelas y su capacidad de autogestión. (SEP, CEE, 2006, p. 14).

El CEE, identifica que la planeación educativa no retoma “la información ya existente”; y argumentan que existen dos factores que se deben atender con urgencia la profesionalización del magisterio y la gobernabilidad (SEP, CEE, 2006, p. 26).

El primer factor, la profesionalización del magisterio, está basado en cuatro elementos: dominio sobre temas específicos de su área de conocimiento; autoevaluación e innovación diaria desde una motivación intrínseca; ética profesional que respalde la actuación docente y el compromiso organizacional con calidad en la educación. Los focos rojos detectados por el CEE, no han sido atendidos a la cabalidad.

Por ello, mi interés de dar énfasis a las recomendaciones en el momento de iniciar cualquier reforma educativa.

El PSE 2007-2012, retomó los avances en cuanto a tecnología, considerando “una educación de calidad con equidad a la que aspiramos, debe tener como soporte el uso de las tecnologías de información y la comunicación”, por lo que se hacía necesario contar con “dimensiones de la calidad”, y por ende indicadores de eficacia (SEP, PSE 2007, p.7).

A la par de la calidad, el gobierno mexicano impulsó la gestión escolar; el programa de AGE en 1996; el proyecto de investigación e innovación “La Gestión en la Escuela Primaria” en 1997. Éste último, empleó apoyo técnico y financiero del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, el cual se había consolidado un año antes, en 1996, con el fin de apoyar el desarrollo de proyectos de innovación y mejoramiento en áreas de interés para ambos países. Tanto el AGE y las escuelas de calidad han recibido apoyo técnico y financiero del BM, por lo que se establecieron las reglas de operación (ROP), para impulsar la planeación educativa, que delimitó también el presupuesto público asignado.

### **1.2.1. Alianza y calidad**

En 2008 se firmó la ACE<sup>2</sup>, 2008, entre el gobierno federal y el magisterio del SNTE. La Alianza estableció el compromiso de realizar una reforma curricular orientada al desarrollo de las competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques pedagógicos, las asignaturas, los contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.

Asimismo, abordó la función de la escuela, la cual debe construir ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que los aprendices puedan desarrollar todo su potencial, y por ende el cambio educativo. Éste sería vigilado por la sociedad comprometida en su demanda de una transformación. Siendo así, la escuela ofrece una educación de calidad y forma con base a valores universales.

---

<sup>2</sup> Me referiré a la ACE, a partir de este momento como Alianza.

La Alianza contempló diez estrategias, entre ellas la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, llamó mi interés porque, contribuyó a reformar tres ámbitos estratégicos para la calidad: ingreso y promoción; profesionalización e incentivos; y la evaluación del sistema y de todos los personajes del proceso educativo (ACE, 2008).

Dentro de sus compromisos, acordó fomentar mecanismos participativos de gestión escolar, dando pie a los CEPS. Se reformaron los lineamientos de CM, entre éstos el aprovechamiento escolar, medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el SNEE; y los cursos de actualización, certificados de manera independiente así como se enfatizó el desempeño profesional. Se creó un Programa de Estímulos a la Calidad Docente, que tomó en cuenta el mérito individual de los maestros en función de los resultados del logro de sus alumnos. La Alianza agregó que los maestros cuyos estudiantes mostrarán bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas como ENLACE, tendrían que asistir a cursos orientados en especial en los aspectos de bajo rendimiento académico de sus alumnos (ACE, 2008).

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio; el 80% de los cursos nacionales y estatales de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética. Tuvo la participación de instituciones de educación superior, y se evaluó la calidad de los cursos.

Del Castillo y Azuma afirman que, algunos de los programas no se basaron en un diagnóstico de la situación del SEN, sino en lo urgente, “los problemas educativos (rezago, deserción, reprobación, desigualdad)”, y sin contextualizarla. Las autoras, proponen una política de red, donde los esfuerzos se centran “en la evaluación integral, que debe contemplar varias técnicas e instrumentos para evaluar al SEN”. Tomando en cuenta el PE, como eje articulador, se puede “identificar debilidades y soluciones en la toma de decisiones, tanto a nivel escolar como de las autoridades educativas. Así la política de gestión escolar, el enfoque pedagógico por competencias y el PE, se convierten en

herramientas de la política educativa para gestionar el PETE y alcanzar la calidad” (Del Castillo y Azuma, 2009, p.93)<sup>3</sup>. Estos programas parten del componente financiero y las recomendaciones internacionales para mantener el equilibrio entre los ingresos y el gasto público, para sentar las bases en una gestión de calidad, y ofrecer servicios que satisfagan a los usuarios o consumidores.

La SEP estableció exámenes de oposición para contratar a profesores, para no continuar con el camino tradicional del ascenso escalafonario, cuestión difícil de calificar, ya que la aplicación de los exámenes carecen de legitimidad (Del Castillo et. al., 2009).

Y como se mencionó, la Alianza se pronunció a favor de la evaluación para elevar la calidad, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas. Todas las acciones arrancaron en el ciclo escolar 2008-2009. Se modernizaron algunos centros escolares, en infraestructura y equipamiento; se amplió el horario escolar en algunas escuelas. Pero no todos los estados aceptaron el programa de estudios y las reformas curriculares de la Alianza, en particular en el rubro de la evaluación universal.

Desde ésta perspectiva se dio pie a la RIEB. El encuadre de la RIEB se centró en los alumnos e impuso retos a los docentes de educación básica. Impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, del desempeño docente y de la gestión escolar.

La RIEB, consideró a la escuela como una construcción que “responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal,

---

<sup>3</sup> Un diseño de políticas en red, da lugar a un conjunto de acciones estratégicas articuladas entre sí y que respondan a las problemáticas que inciden en una baja calidad.

socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar” (SEP, 2009, p. 10).

En mi opinión, la escuela es un espacio de derechos para todos los niños y niñas, no un lugar de oportunidades. La diferencia radica en que oportunidades son por así decirlo “volubles”, debido a que pueden ser o no aprovechadas, el que no la obtenga es excluido a una educación; mientras que un derecho es imparcial, se despliega para todos los niños y niñas sin importar raza, condición, etnia, religión o país, por lo que es universal y obligatoria.

Finaliza con reformas curriculares en los tres niveles que integran la educación básica, que se inició en 2004 con la Reforma de Educación Prescolar, siguió en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la de educación primaria. Fortalece el proceso orientado al desarrollo de competencias, enfocada en el aprendizaje del alumnado, teniendo como base el logro del perfil de egreso, aprendizajes esperados, el establecimiento de estándares curriculares, el desempeño docente y la gestión escolar (SEP, 2011 p. 16).

Cabe recordar que con la promulgación de la LGE en 1993, con el acuerdo 181 se estableció el nuevo Plan y programas de estudio para Educación Primaria; en 2004 el acuerdo 348 determina el Programa de Educación Preescolar y el acuerdo 384, establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria publicados en el *Diario Oficial de la Federación* (Diario Oficial, 2004).

En cuanto a la elaboración de los libros de texto, en 2004 se estableció un nuevo currículo para la educación preescolar; para secundaria en 2006; y la actualización de los programas de 1º, 2º, 5º y 6º grados de primaria, se modificaron mediante los acuerdos números 494 y 540, publicados en el *Diario* 2009 y 2010, respectivamente.

Para empezar a cerrar este apartado, debo señalar que la firma del Acuerdo, es parteaguas en las reformas educativas de las dos últimas décadas, que ha generado tensiones políticas y dificultado la construcción de consensos y acuerdos políticos para mantener la gobernabilidad del SEN. Para Zorrilla, M. (2008), la gobernabilidad en los distintos ámbitos y en los estados, depende en su mayoría, de disminuir la burocracia federal, debido a que las competencias locales para la conducción y gestión de los servicios educativos se han postergado.

La calidad ha sido y sigue siendo un término discutible, de hecho la diversidad de opiniones, hace difícil esclarecerla. Para Carlos Ornelas (2008, p.38), el debate sobre la calidad educativa deriva en “multiplicar la confusión”; incluso la tendencia de confundir el término, y por lo tanto de “confundir la calidad con los resultados de aprendizaje entre quienes aprenden más (o saben responder mejor) y otros que no asimilan lo que se espera de ellos”.

Mi postura frente a la calidad educativa, la concibió como una educación que proporciona todo lo necesario para formar seres ávidos de aprendizajes y audaces para resolver las problemáticas actuales. Por ejemplo, revertir el daño ecológico, ejercer la igualdad social, exigir la igualdad de género, enfocarse a una práctica de valores y actitudes proactivas, aplicar conocimientos, aprender saberes, desarrollar habilidades, destrezas y reaccionar con asertividad, entre algunos.

Hasta el momento las políticas estratégicas para la calidad están centralizadas, como el diseño curricular, los libros de texto, la formación continua y la evaluación del sistema educativo; debido a esto, los servicios educativos no han logrado desarrollar capacidades locales, responsables del sistema educativo estatal, en particular, de los recursos humanos en las entidades federativas; debido a una gestión centralizada del SEN. Hasta el día de hoy, la calidad considero que no ha impactado a las escuelas y la política no ha impulsado la gestión escolar de manera eficaz.

### **1.3 La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.**

La evaluación de los actores que se origina desde la Alianza, es una parte crucial, porque en su inicio surgió el conflicto entre el SNTE y la SEP. Más tarde, la CNTE, tomó fuerza con el cambio de líderes del SNTE. Cualquiera que sea el actor, lo que se pone en juego es el poder en la toma de decisiones entorno a la evaluación de la educación, lo que se traduce en evaluar la enseñanza y el aprendizaje, a los docentes y alumnos.

Es difícil la claridad de las funciones de los actores del SEN, en relación a la calidad educativa, así mismo de los instrumentos de seguimiento y de las consecuencias por incumplimiento. La evaluación de la educación, se encuentra centrada en los resultados del logro académico de los estudiantes, basada en exámenes estandarizados nacionales e internacionales.

Por ejemplo, la prueba PISA, aplicada por la OCDE cada tres años, evalúa a estudiantes de entre 15 y 16 años de educación básica, con el objetivo de medir los conocimientos y habilidades para la vida. En español se enfoca en la producción oral y escrita, las prácticas de búsqueda de información en fuentes diversas y la construcción de opiniones y valoraciones; en matemáticas, la creación de unidades arbitrarias de medida, el uso de instrumentos de geometría, la creación y exploración de objetos tridimensionales.

Los resultados de PISA 2009, indicaron que México, entre los 65 países participantes, ocupó el lugar 49 en lectura, en matemáticas 51 y en ciencias en el lugar 46. Sin mejores resultados y por el contrario con retrocesos. En 2012, los datos arrojados tampoco fueron alentadores, el 55% de los alumnos del país no alcanzó el nivel de competencia básico en matemáticas, así como el 41% no lo logró en lectura y el 47% en ciencias. La OCDE concluyó que México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países que la conforman en cuestión de matemáticas y más de 65 años en lectura.



Ahora bien, en el ámbito nacional está ENLACE, que mide el nivel del dominio de tres procesos cognitivos: extracción de información, interpretación, reflexión y evaluación. Las habilidades matemáticas con cuatro contenidos: cantidad, espacio y forma, cambios y relaciones, matemáticas básicas, la reproducción, conexión y la reflexión. Se aplicó por primera vez en 2006, a ocho millones de alumnos, sólo el 3% obtuvo una calificación excelente en matemáticas para primaria y apenas el 1% en secundaria. En 2008 se agregó una tercera asignatura Ciencias, ésta se rotará cada año; en 2009 fue la asignatura de Formación Cívica y Ética; en 2010, Historia y en 2011 Geografía. Los resultados obtenidos en 2010, mostraron que en primaria, el 60% de los alumnos estaba entre los niveles "insuficiente" y "elemental" en matemáticas y español. De este número, siete de cada 10 alumnos de escuelas privadas lograron resultados buenos o excelentes en español, matemáticas e historia y la misma proporción de estudiantes de escuelas públicas obtuvo calificaciones de insuficiente o elemental.<sup>4</sup>

Esto prueba que el docente se consideró secundario y poco o nada se aprovecharon los resultados para contrastarlos con las evaluaciones hechas a los docentes. Este elemento es muy importante para tu trabajo.

Para tratar tan malos resultados, en 2011 el gobierno federal repartió incentivos de hasta 900 millones de pesos a los maestros y directivos, para que contribuyeran a que los alumnos mejoren sustancialmente; sin embargo, ese año la mayoría el examen volvió a sacar a la luz, que los estudiantes estaban entre "elemental" e "insuficiente"; siendo por supuesto más crítico en las escuelas públicas que en las privadas.

Al parecer entonces, la calidad de la enseñanza ha sido calificada para emitir una opinión de los aprendizajes de los estudiantes y del trabajo de los profesores. Han buscado generar trayectos de formación y tomar decisiones sobre la permanencia de los profesores en su trabajo. Las directrices de la OCDE han determinado que los maestros

---

<sup>4</sup> Se aplicó a 13 millones 772, 359 estudiantes.

para ser considerados eficaces, sus alumnos deberán mostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje, por lo que ningún docente deberá ser considerado ineficaz si sus alumnos muestran niveles satisfactorios de crecimiento. Sin embargo, “los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2011, p. 43).

En efecto, la OCDE habla de “crecimiento del aprendizaje”, en ésta lógica el docente también tiene su propio crecimiento de aprendizaje, y así como al alumno se le proveen de andamiajes para alcanzar los estándares marcados, también considero que ha de proveerse andamios al docente para dicha eficacia.

Una visión crítica sobre los resultados de ambas pruebas, es el de la autora Frade (2011, p. 3), “lo que tenemos es que cada sector pide resultados diferentes, muy diferentes, no hay consensos sobre lo que se pide y lo que se quiere, pero además en el fondo, todos siguen pensando y partiendo del supuesto de que cuando se sabe mucho se puede hacer lo que sea y esto no necesariamente es cierto, existen dificultades cuando el conocimiento es adquirido sin pensarse, pero también cuando no se le memoriza de manera que se encuentre disponible cuando se le necesita”.

En mi opinión, tanto la prueba de PISA y la de ENLACE, son útiles cuando se emplean tomando como base el contexto escolar y por lo tanto, a una sola escuela, y por supuesto, teniendo como preámbulo el consenso de qué se quiere medir. Es por ello que considero que los resultados no deben ser utilizados para repercusiones académicas ni para seleccionar a los estudiantes que ingresarán a las secundarias o a la educación media superior, y aunque sus resultados ofrecen información valiosa, no pueden ser el único dato para sacar conclusiones sobre la calidad de la educación básica de las escuelas, debido a que no está evaluando todo lo que han aprendido los estudiantes ni todo el trabajo de los docentes, por el simple hecho que se enfoca a la medición de los conocimientos obtenidos bajo estándares establecidos sin tomar en cuenta el contexto donde se desarrolla el alumno, centro de reformas educativas.

En 2011, el SNTE y la SEP firmaron el Acuerdo para la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. Este examen, evaluó a docentes frente a grupo directivos y apoyo técnico pedagógico de educación básica; con el propósito de proporcionarles un diagnóstico integral de sus competencias profesionales y el logro educativo de sus alumnos, con el fin de identificar las áreas de oportunidad en su formación continua.

Así mismo, ha servido "...para orientar y afianzar la calidad y pertinencia, tanto de la oferta de los programas académicos de educación básica y normal, como del diseño y desarrollo de políticas educativas para que tengan el efecto deseable en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad del sistema educativo" (Sánchez, M.H. 2012, p. 31).

La Evaluación Universal se aplicó ese mismo año a educación primaria, ciclo escolar 2011-2012, a secundaria en 2012-2013 y se pretende que sea este año 2014, que se aplique a preescolar. Pero ¿En qué se basa esta evaluación?

Lo que se toma en cuenta en este examen son dos aspectos, el primero es el Aprovechamiento Escolar (AE), con base en los resultados de ENLACE, o de los instrumentos estandarizados y/o de las estrategias que correspondan. Esto representa un puntaje: 50 de un total de 100.

El segundo aspecto de la evaluación, son las Competencias profesionales (CP), con un puntaje: 50 de un total de 100, y se trata de la siguiente manera:

1. La preparación profesional (PP), que se aplicará cada tres años de acuerdo al nivel educativo. Medida con exámenes estandarizados, la primera se aplicó junio de 2012, y valoró los conocimientos de legislación educativa, Plan y programas de estudio y contenidos programáticos. Esta representa 5 de los 50 puntos.

2. Desempeño Profesional (DP). Con base en los estándares o los instrumentos y estrategias que para el efecto emita la SEP. Hasta 25 de los 50 puntos.
3. La formación continua (FC), con valor de 20 puntos, son los trayectos formativos para cada profesor, a partir de los resultados de su evaluación de PP, competencias en matemáticas, español, ciencias, tecnologías de la información e inglés.

Hasta ahora, la evaluación se ha aplicado dos veces. Los resultados de la primera prueba en 2011, fueron catastróficos, el promedio alcanzado por los profesores que asistieron a la evaluación universal fue de 5.8. La SEP sólo logró evaluar a 264 mil 379 docentes y directivos, debido a que varias fracciones rechazaron ser evaluadas. En 2012, la SEP se negó dar a conocer los resultados, en voz del secretario en turno, la justificación para no proporcionarlos era evitar “incentivar o potenciar disturbios sociales” (Avilés, K. 2013, p.41).

La última reforma educativa en 2013, dotó de autonomía al INEE, el cual será el responsable de evaluar a los docentes de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Los resultados serán la base para que los maestros mantengan su plaza o accedan a puestos de directivos. Se pretende que el INEE cuente con las facultades y estructura necesaria para poder realizar las funciones que le corresponde.

Sin embargo, para algunos expertos y profesores disidentes, “la reforma es un proyecto neoliberal de educación”, desde la concepción de ésta como una competencia para “competir”. Argumentan éstos que se deja un lado el carácter humano y científico de la formación académica. Durante el foro “México y el mundo actual”, organizado por *La Jornada* y Casa Lamm, se tocó el tema “La educación popular para un México justo, soberano y democrático”; los especialistas enfatizaron que con el pretexto de la evaluación, las autoridades federales controlarán, cercarán y terminarán de arrebatar a los profesores su materia de trabajo. Por ejemplo, César Navarro, de la UPN, subrayó que en México no hay grupo más atacado que los docentes, por encima de partidos,

empresarios, legisladores y organismos internacionales como el Banco Mundial. Raquel Sosa, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, indicó que la reforma educativa emprendida en la actual administración gubernamental, tiene un objetivo político y no educativo, al buscar flexibilidad laboral para erradicar los derechos de los maestros, y con ello terminar con el sindicato más grande del país.

Desde esta perspectiva, es que se analiza el rechazo de los docentes a la reforma educativa. A mi parecer, al ser el docente un actor necesario, es indispensable generar propuestas de evaluación de forma integral, que evalúen todo el sistema educativo y que se consoliden las competencias a lo largo de la vida. Es decir, que se aborden al menos los cuatro pilares de la educación a los que alude la UNESCO (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. La pregunta obligada es, cómo se logra esto.

La SEP asegura una búsqueda de calidad educativa y que será el próximo año 2015, que se aplique la primera evaluación a los maestros que estén frente a grupo. Ésta será acudiendo a las aulas, hablando con los padres de familia, los alumnos y directivos del desempeño de los docentes. Se afirma que este proceso de evaluación se construirá con la participación de los profesores, enfatizando su diseño mismo (Martínez, N. 2013).

Desde mi perspectiva, poco se ha logrado de las metas que dieron pie a la modernización educativa, del rumbo de ésta entre reformas y alianzas, de la calidad y de una evaluación que esté acorde al modelo educativo por competencias. La formación de hábitos, actitudes, disposiciones y valores éticos y estéticos, vinculados a la integración de las niñas, niños y jóvenes mexicanos como personas responsables, reflexivas y autónomas, conscientes de sus responsabilidades y sus derechos, permite ante el panorama, una relevancia de la persona, que puede iniciar con sólo una mirada interior de los anhelos y expectativas de la profesión docente, saber quiénes somos, qué estamos logrando y qué nos falta por aprender.

De la misma manera que el alumnado, los docentes se transforman día con día, y la escuela le brinda oportunidades para adquirir, desarrollar, revisar y emplear conocimientos, habilidades, actitudes y valores para participar activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática, pero sobre todo más justa. Y he aquí la necesidad de un docente competente.

El siguiente capítulo trata justamente de la construcción del ideal de un docente acorde al cambio educativo. Un profesor consumado en las competencias y dispuesto a ser aprendiz a lo largo de la vida.

## Capítulo II. El docente del siglo XXI

Los desafíos de la educación en el siglo XXI han generado innovar en la investigación educativa. La enseñanza de conocimientos de forma mecánica y repetitiva ha quedado atrás, y bajo las condiciones del mundo actual, se fomenta una educación para favorecer el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento, acorde con los retos que nos exigen las sociedades contemporáneas.

El enfoque de formación por competencias ha tomado fuerza en este ámbito y de forma contundente, además de ser una recomendación en los informes de la UNESCO, la cual señaló cuatro acciones que necesita desarrollar la educación en sus estudiantes: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO, 1997).

Los argumentos sobre el uso del enfoque por competencias ha sido contrastante. Por un lado, está la idea de que las competencias pretenden alinear el sistema educativo a las exigencias del sector productivo, y por otro, la idea de que contribuyan a la formación de individuos con habilidades para la vida, haciendo de esta, una vía pedagógica para la transformación de la educación en una sociedad del conocimiento, además de ser éste un medio para la formación integral y equitativa (Rueda, M. 2009). Idea por la cual me inclino.

En este meollo, está el docente, el individuo de quien se espera forme esas competencias en los alumnos. Pero antes de entrar de lleno, a ese ideal de maestro del presente siglo, entremos primero al tema de las competencias.

### 2.1. Competencias.

Los antecedentes de las competencias, tal como señaló Coll (2007), surgió del análisis de la “funcionalidad del aprendizaje”, para distinguirse en un aprendizaje significativo. Esto

fue la antesala de las teorías constructivistas; y se consideró también como “una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, que describe el saber y cómo se llega a él” (Álvarez-Gayou J., 2010 p. 15).

Cabe recordar que, en nuestro país desde los noventa, se adoptó una perspectiva constructivista en los programas de estudio de 1993. El autor más representativo de la anterior teoría, fue Jean Piaget quien en 1979, formuló tres dimensiones de integración en relación a las disciplinas. Es importante retomarlo porque la interacción de éstas propicia la transversalidad, la cual permite la conformación de las competencias. Estas dimensiones son:

- La multidisciplinariedad, ocurre cuando existe una interrogante, se busca información y se constituye un equipo de trabajo.
- La interdisciplinariedad, que resalta la cooperación, la reciprocidad y se logra una transformación de conceptos, de metodología de investigación y de enseñanza.
- La transdisciplinariedad, es la etapa superior de integración, se llega a la construcción de sistemas teóricos (Piaget, 1979).

Desde la pedagogía, se puede recordar a John Dewey, quien refirió que el proceso pedagógico es como una “reflexión en la acción”, un trinomio más: pensar-actuar-pensar (Dewey, 1989). Considerando esto, la práctica docente es una reflexión en acción, por ende, la introspección adquiere relevancia.

En sí, el concepto de competencia surgió en el ámbito laboral, de donde pasó al ámbito educativo. Diferentes autores (Pérez, 2007; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Tobón et al., 2006; Simone y Hersh, 2005; Amparo Escamilla, 2009, entre ellos), coinciden en resaltar el problema de polisemia que afecta a este vocablo, por la simple razón de que, la palabra tal cual tiene diversas acepciones y lecturas.



Debo dejar claro que, el enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, la visión de Cecilia Braslavsky (1999, p. 36), aporta al respecto lo siguiente, al afirmar que no se trata de formar personas competitivas, sino de formar personas competentes, y por supuesto que no es lo mismo; la diferencia está en que “las primeras se diferencian en la capacidad de resolver de manera satisfactoria para el colectivo; por lo contrario, las personas competitivas su capacidad es ser mejores que otros”.

Por ejemplo, hace seis años cuando escuché tal palabra en el ámbito educativo, lo que me vino a la mente fue el de una “competencia de carreras”, e individual; nada de trabajo en equipo asocié en aquel entonces. Y por el contrario, también he escuchado decir con asombro en las últimas fechas que, “todo tiene cara de competencia”.

No existe una definición única y consensuada sobre este concepto, debido a que hay quien le tribuye más peso a los conocimientos, o a las habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores. El cuadro 1 muestra la postura de algunos autores respecto a este término.

Cuadro 1. Variaciones de la definición de competencia.

Autor	Definición de competencia...
Le Boterf (2000)	“Es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones”.
Perrenoud (2001)	“Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.
Maldonado (2001)	“Es una opción de vida consideradas en un “conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades que faculta a las personas para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y al trabajo”.
La unidad española de Eurydice-CIDE (2002)	Son...“las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad”.
Monereo (2005)	“Es el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo”.

Tobón (Tobón et al, 2006).	Señala que el término viene del latín <i>cum</i> y <i>petere</i> , capacidad para concurrir, coincidir en la dirección. Esto quiere decir que, es seguir el paso o la capacidad de seguir en una trayectoria definida.
Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008)	“La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”.
Plan de Estudios 2011	“Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.

Ninguna de estas definiciones cambia la esencia del concepto mismo. Los denominadores comunes de los diversos conceptos de competencia están relacionados con el saber-hacer. Y un rasgo común, es que la competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen, parafraseando a Perrenoud; movilizando una red de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Las competencias deben fomentar la disposición de aprender y construir.

Incluso, podemos hacer un símil con lo que plantea Gardner (2001, p. 59), sobre las inteligencias/capacidades o inteligencias múltiples; en sus propias palabras éstas son “un potencial biopsicológico que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas que tienen valor para una cultura”.

En 2004, este autor postuló que las representaciones mentales no están dadas al nacer ni se “congelan”<sup>5</sup>. Éstas se pueden “reformular, recrear, reconstruir, transformar, combinar, alterar y desautorizar” (Gardner, 2004, p. 65); es decir, están en nuestra mente y también en nuestras manos. Por lo tanto, alguien se considera competente cuando, al resolver un

---

<sup>5</sup> Representación mental, es entendida como un punto donde convergen dimensiones emocionales, sociales y culturales.

problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación determinada. Sin embargo, ante las bondades de las competencias, y retomando a Coll (2007) este enfoque no soluciona el problema de cómo evaluarlas, y si bien es cierto que tiene sus aportaciones, no es “un remedio milagroso”, pero de forma contundente puedo decir que es un reto. En mi opinión, lo que resulta prometedor de este enfoque por competencias, es que retoma diversos aspectos de la filosofía, la economía, las ciencias, la lingüística, la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología educativa, para lograr una formación integral de los niños y jóvenes.

Así que, las diferentes acepciones que se le pueden atribuir al concepto de competencia, también dependen del contexto en el cual se utilice. Y también encontramos una vasta literatura sobre distintos tipos de competencias. Lo relevante sería también que se considere, no sólo el aprendizaje *persé*, sino el “tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación” (Coll, 2007, p. 92).

Sobre una tipología o clasificación de las competencias, está la propuesta de Escamilla (2009), quien expone tres variantes:

- Desde el ámbito o dominio de referencia
- Del sentido o carácter
- Del grado o nivel de generalidad-concreción

En cuanto a las competencias del ámbito o dominio de referencia, identifica ocho competencias claves para el aprendizaje permanente, emanadas de las recomendaciones del Parlamento y Consejo Europeo en 2006: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor y expresión cultural.

Las competencias de sentido o carácter, son producto del proyecto DeSeCo (2005), por parte de la OCDE; la autora seleccionó las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad; entre que las que contempla: utilizar instrumentos de forma interactiva, actuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. En comparación con el proyecto Tuning (2003), a nivel superior, donde se observan similitudes, ya que éste identifica también tres categorías competenciales: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Por último, las competencias en función de su nivel o grado de generalidad-concreción, donde la autora afirma que desde este análisis, se integran las anteriores: competencias esenciales, básicas o claves, generales, específicas y operativas (Escamilla, 2009).

En conclusión, en un mundo en el que la globalización afecta a la cultura, a la economía y al trabajo, se hace necesario contar con algunos ejes o puntos de referencia comunes. Por lo que, la identificación de competencias básicas o claves como marco de referencia para diversos contextos (centros escolares, comunidades, estados, etc.), constituye un reto para los organismos e instituciones que trazan directrices en políticas educativas, y qué decir para quienes deben ejecutarlas o ponerlas en práctica.

Si bien podemos terminar con que las competencias son la capacidad para recuperar conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico, ¿cómo se educa o se forma por competencias?

## **2.2. Partir de lo conocido.**

En mi experiencia, es importante identificar los puntos compartidos y las diferencias entre una formación tradicional, por objetivos y una por competencias. Aunque también se introdujo una formación por procesos de corte constructivista a partir de la reforma en 1993, decidí tomar la tradicional para marcar más diferencias.

Para este zoom, un trabajo relevante es el que realizó Lasnier (2000), quien traza un puente, al llevar a cabo una comparación entre una FPO y una FPC, en el sentido de clarificar y diferenciar una de la otra.

Una de las problemáticas es la falta de comprensión por parte de las personas que habrán de poner en práctica lo que pretende este enfoque; es decir, los maestros. Y una consecuencia de esta confusión es que, se piense que es lo mismo, “la misma puerca revolcada”; y por ende la manera de enseñar se preserva, sin lograrse cambio alguno. No dudo que algunos docentes pongan todo de sí para formar por competencias a sus pupilos, pero también tengo la experiencia de que muchos continúan sin modificación en la práctica.

Lasnier, expone que la FPC, se asemeja a un modelo sistémico, es decir, contar con una corresponsabilidad con “la distinción, construcción, integración, transferencia, la iteración, aplicación, alternancia y globalidad”, nada más y nada menos (Lasnier, 2000, p. 123). En este sentido, opino que un modelo sistémico tiene varios actores en el ámbito escolar, y cada uno de éstos tiene una función y la responsabilidad de una formación por competencias, no sólo son responsables los docentes y alumnos, sino que también involucra a los directivos, apoyos técnicos, supervisores, entre algunos. Es por ello que el autor hace referencia a la corresponsabilidad.

Para llevar a cabo la diferenciación entre una formación y otra, tomó como punto referencial el aprendizaje, el alumno, el docente y la evaluación, cuatro elementos que ambas formaciones consideran. El cuadro 2 muestra estas características:

Cuadro 2. Características de la FPO y FPC (Lasnier, 2000).

Tema	FPO	FPC
Aprendizaje	Centrado en los conocimientos. Aprendizaje fragmentado. Ejercicios teóricos. Blancos de aprendizaje precisos.	Centrado en los “savoir-faire”. Aprendizaje integrado (conocimientos, habilidades, capacidades). Influencia de la psicología cognitiva. Ejercicios prácticos. Blancos de aprendizaje globales.

Alumno	Ve lo que alcanzará (preciso). Motivación extrínseca. Sentimientos de seguridad.	Los resultados globales los ve con menos facilidad. Motivación intrínseca. Sentimientos que favorecen la iniciativa.
Docente	Centrado en la docencia magisterial. Enfoque analítico. Planificación de actividades en función de los objetivos y luego del contenido disciplinario.	Centrado en la enseñanza interactiva (actividades de aprendizaje y evaluación formativa). Enfoque global. Planificación de actividades en función de competencias y después del contenido disciplinario.
Evaluación	Fácil. Medición objetiva. A veces hay rupturas entre lo aprendido y la evaluación. Evaluación por medio de preguntas. Normativa. Comparativa entre alumnos. Cuantitativa. Valida el contenido. Informa sobre los resultados en función de los objetivos.	Exigente. Medición subjetiva (conlleva un juicio). Integración entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Evaluación por medio de tareas integradoras. Evaluación de criterios. Cualitativa. Selección de contenido, integración de capacidades. Informa sobre el grado de dominio de las competencias y sobre las estrategias de aprendizaje.

En efecto, los antecedentes de una FPC, como lo mencioné, se encuentran en el cognitivismo y el constructivismo. Esto permite una visión del conjunto de las capacidades a activar, es decir, globalidad. Así también, la construcción de diferentes memorias para la información, en función de las competencias según sea el contexto.

Una FPC responde a la demanda del siglo XXI, alumnos autónomos, proactivos, con valores y colaborativos, entre algunos atributos. Además de que coloca al maestro frente a grupo, como conductor de la construcción del aprendizaje que realiza el alumno. El docente juega un rol de guía que de manera simultánea, moviliza su propio conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y valores; es decir, sus propias competencias.

Cabe hacer mención que para Lasnier, las capacidades son la habilidad de ejecutar un conocimiento, y esto implicará una estrategia. Donde las habilidades están relacionadas a un saber-hacer que contiene conocimientos declarativos como cognitivos, afectivos, sociales y psicomotores (es de llamar la atención que este autor emplee los conocimientos declarativos sin su relación a hechos y conceptos). Las habilidades adquiridas, son capaces de integrarse a partir de una selección y su grado de exigencia evoluciona. Expone las competencias transversales intelectuales, metodológicas,

personales y sociales, además de herramientas de comunicación, entre otras; que contribuyen a un aprendizaje por competencias en un ambiente armónico (Lasnier, 2000).

Para Estebaranz (2001), los roles del profesorado en los modelos de enseñanza están centrados en el aprendizaje. Los cuales tienen en común la organización del escenario de enseñanza (espacio, contenido, interacción, ambiente de aula y tiempo), uso de estrategias de enseñanza, estímulo al desarrollo individual, promoción del aprendizaje autorregulado (andamiaje, diálogo, reciprocidad, recursos, reflexión, etc.), y fomento del aprendizaje cooperativo.

Otro reconocido autor, Tobón (2006), postula la relevancia de la diferenciación de tres conceptos como andamiaje para el docente, objetivos, propósitos y competencias. A partir de ésta, la planificación puede potenciar el aprendizaje, porque se organizarían actividades a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas, proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes en afán que formulen alternativas de solución. Para diseñar, afirma el autor, se necesita una planificación que reconozca que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y que involucren en el proceso de aprendizaje. El cuadro 3 muestra las diferencias entre estos conceptos:

Cuadro 3. Diferencias útiles.

Concepto	Descripción	Ejemplo
Objetivos	Planeación de los procesos de aprendizaje en cada uno de los diferentes saberes, enfatizando en asumirlos como conductas observables.	Identificar los componentes de la comunicación oral.
Propósitos	Son las metas que se propone el docente en la actividad didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje.	Que el estudiante comprenda qué es la comunicación asertiva para que la aplique en la vida cotidiana.
Competencias	Son actuaciones integrales ante problemas del contexto social, laboral-profesional y disciplinar con idoneidad y mejoramiento continuo.	Se comunica de forma efectiva para interactuar en su contexto social, con base en los principios de las teorías de la comunicación.

Vistas las diferencias, en el cuadro 4 se describen los elementos que son considerados para redactar una competencia (Tobón, 2006, p. 45):

Cuadro 4. Consideraciones para redactar una competencia.

<b>Verbo</b>	<b>Contenido</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Referencia</b>
Acción concreta y observable de una actividad que pueda evidenciarse en forma de desempeño.	El objeto que referirá la actuación y el desempeño. Es el ¿qué?	El fin que persigue la actuación referida siempre a un campo de aplicación del desempeño. Es el ¿para qué? Y ¿En dónde?	El indicador con el cual se expresará la calidad del logro del desempeño. Es el ¿con base en qué parámetros?
<b>Tiempo</b>		<b>Recursos</b>	<b>Recursos</b>
<i>Verbo en presente, 3ª persona en singular.</i>		<i>Para; con ello; con la finalidad de; con la meta de; así como.</i>	<i>Con base en; de acuerdo a; tomando en cuenta; en función de; según...</i>
<b>EJEMPLO</b>			
Realiza...	...entrevistas a personas que desarrollan labores de vigilancia...	...en su localidad, para conocer el trabajo que realizan...	...con base en la estructura de una entrevista dirigida.

En definitiva, el sentido de las competencias está en la formación de aprendizajes permanentes y el trabajo diario que realiza el maestro en el aula, es imprescindible. En esta lógica se entiende que, unos alumnos competentes, requieren profesores competentes.

Sin embargo, las competencias del alumno no reflejan en su totalidad, las competencias del docente. Es decir, no se pueden medir las competencias del docente a través de las competencias del alumno, porque desde ambos roles se están re-significando, construyendo, definiendo, moviendo, confirmando las competencias.

### 2.3 Las competencias en el Plan y Programas de estudio.

El Plan y Programas de estudio son los documentos que establecen los propósitos educativos, enfoques metodológicos, criterios y orientaciones para la planeación y evaluación que se pretende lograr en los alumnos de los diferentes niveles educativos. A






partir de la RIEB, los programas de estudio están orientados por cuatros campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Los anteriores campos formativos que conforman los tres niveles de educación básica, se organizaron de forma vertical y horizontal. La perspectiva transversal, supone trabajar un conjunto de temas ligados entre sí, que potencie la reflexión y el juicio de los alumnos, sin perder de vista el sentido formativo de cada asignatura, es decir, el currículo propio de la materia. Por ende, la ubicación de los campos formativos y las asignaturas se centra en la vinculación que lleve a cabo el maestro.<sup>6</sup>

La transversalidad propone una metodología de trabajo basada en proyectos; a través de éstos se favorece la formación de competencias en interacción con el contexto en donde los alumnos organizados por grupos, parejas o equipos, apliquen el bagaje adquirido a lo largo del trabajo cotidiano en el aula.

Asimismo, al recurrir a esta metodología, se necesita que se realice un diagnóstico, determinar un problema, planear actividades de resolución, ejecutarlas y evaluarlas; en cada una de estas fases se integran algunos o todos los contenidos del curso y de otras asignaturas (transversalidad). En el Plan y el Programa de estudio de educación primaria, se abarcan tres elementos:

-  La diversidad y la interculturalidad
-  El énfasis en el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados
-  La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura

---

<sup>6</sup> En el anexo 1, se puede ver el mapa curricular de la educación básica 2011.

El Plan de estudios 2011, se elaboró con la finalidad de definir las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y por lo tanto, que la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo. Vale agregar que, los aprendizajes esperados son un referente para mejorar la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia (SEP, 2011).

Los principios pedagógicos que contiene el Plan de Estudios 2011, se relacionan con mi tesis, porque enuncian elementos necesarios para ejercer una FPC y toca un punto clave *“Evaluar para aprender”*. Los principios pedagógicos del Plan son:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- Planificar para potenciar el aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- Generar ambientes de aprendizaje
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social y renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

Hasta ahora he puesto énfasis en las competencias y su enfoque desde una visión internacional, lo mismo que en nuestro marco normativo. No obstante, es relevante reconocer que el docente y su práctica cotidiana son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de los alumnos, como lo menciona Tedesco (2002, p.15): “...el

alumno es el actor central del proceso, pero requiere de una guía experta y un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer”.

En el Plan Estudios (2011, p.42), se lee que las competencias se “deberán desarrollar en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida...” y que son las “...competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad”.

Por lo anterior, me enfoco a la evaluación docente por competencias, qué necesita saber el docente, qué requiere saber hacer, cómo se está haciendo y cómo se debe hacer para responder a las demandas del siglo XXI, por lo que presento una visión del docente “prototipo” para formar alumnos competentes.

#### **2.4 Competencias docentes**

Para una formación integral de los estudiantes que les permitan ser competentes para la vida, la sociedad actual exige que los profesores desarrollen competencias, para responder a las demandas educativas del presente siglo. Uno de los principales retos que se presenta, es romper con las prácticas tradicionales basadas en la enseñanza de contenidos sin su aplicación práctica, o viceversa. Pongo sobre la mesa, la necesidad de un docente capaz de asumir una actitud crítica, reflexiva y abierta ante las propuestas y cambios educativos.

El enfoque por competencias implica como lo vimos, cambios en la metodología didáctica y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y el docente debe partir del diagnóstico de las necesidades características del alumnado para entonces estar en posibilidad de definir las acciones encaminadas a desarrollar las competencias. En este sentido, el profesor debe planificar, impartir, supervisar y evaluar sus intervenciones, elaborando y empleando medios y recursos didácticos, fomentando la calidad de la formación y su propia actualización.

¿Cuáles son las competencias básicas que debe tener un docente de educación primaria para ofrecer educación de calidad? Existen diferentes opiniones sobre el tema, por ejemplo; la clasificación de Scriven (2005), realizada desde ocho responsabilidades que pueden ser evaluadas, debido a que determinan el quehacer de un profesor: conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, planificación y organización de la enseñanza; comunicación, organización de la clase, eficacia en la instrucción, evaluación, profesionalidad y otros servicios individualizados al centro y a su comunidad (Scriven, 1998; en Cano 2005).

Sin embargo, dos años antes, ya Perrenoud (1996), había postulado diez dominios de competencias fundamentales en la formación continua del profesorado:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

El último dominio profesional, este autor lo planteó como una prioridad, porque “condiciona la puesta al día y el desarrollo de todas las otras”. En otras palabras, todas las anteriores competencias enunciadas por Perrenoud, se mantienen con la práctica permanente tal como si fuera un músculo de nuestro cuerpo, y lo mismo pienso del

cerebro, aunque no sea tal; sino se moviliza o ejercita se atrofia o se pierden ciertas cualidades:

*Las competencias son de la misma familia. No son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecerían intactas, a la espera del día en que tendríamos necesidad de ellas... Las competencias se conservan gracias a un ejercicio constante (Perrenoud, 1999; en SEP, 2004, p. 133).*

Por lo que, los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar adaptados al medio de trabajo en evolución, aunque la estructura física se mantenga inmóvil como dice este autor, siguiendo por supuesto el símil de que las competencias estén contenidas en un cuerpo o recipiente.

En este dominio, retomó cinco componentes principales que lo identifican:

- *Saber explicitar sus prácticas*
- *Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios*
- *Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)*
- *Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo*
- *Acoger y participar en la formación de los compañeros*

Un punto clave para esta ICR, son los dos primeros elementos del anterior dominio, que abordan el tema de mi interés. El primer elemento, *Saber explicitar sus prácticas*, argumenta que los maestros que sean capaces de “explicitar y analizar sus prácticas sacarán más partido de las nuevas modalidades de formación continua”. Porque si los profesores, están interesados en “saber analizar y explicitar sus prácticas”, construyen la base de una “autoformación”. Aquí es muy enfático este autor, al aclarar que no es para “mantener su papel en los dispositivos de formación continua”, o “una visión burocrática- ir a seguir cursos (incluso de forma activa)”; sino lo que más adelante, denominaría “práctica reflexiva”, retomando a Schön (Perrenoud, 1999; en SEP, 2004, p. 137).

Puede ser que el adjetivo despierte confusión, debido a que una parte de nuestra vida, implica pensar lo que vamos hacer, o esta acción en distintos tiempos verbales. La insistencia del autor, y el interés de esta tesis, es para gestionar una reflexión “más metódica”, aprendiendo de la experiencia individual como colectiva, una forma de “sabiduría”. La puesta en práctica de la reflexión, representa un “ejercicio de lucidez profesional” y es infinito, debido a que también como docentes tenemos esa necesidad de “contarnos historias” (Perrenoud, 1999; en SEP, 2004, p. 141).

El segundo elemento de mi interés, *Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propio*, afirma que, cuando no es obligatoria la formación continua, muchos maestros no asisten a ésta. Aunque existan algunos que desarrollen de forma autodidáctica sus propias competencias, “más que una minoría, viven con los conocimientos de su formación inicial y su experiencia personal”. Perrenoud pregunta: “¿Por qué depender de expertos del diagnóstico si uno puede volverse experto de sí mismo?” Lo que de forma coloquial se conoce como autoevaluación, ésta “debería ser una práctica voluntaria, en el marco de la autonomía de un profesional”, y coincido en ello (Perrenoud, 1999; en SEP, 2004, p. 147).

En el cierre de estas aportaciones Perrenoud, tal cual nos hubiera llevado como Dante en un viaje, sólo que en vez de Beatriz nos acompañan las competencias, y en lugar del infierno y sus nueve círculos; viajamos hacia un lugar común, ¿cuál es ese lugar común?

Para mi es el momento donde se llevan a cabo la movilización de las competencias en el aula y se tienen aprendizajes significativos y permanentes. El autor concluye con que es “preferible ser perspicaz, que no lanzarse en prácticas alternativas sin tener en cuenta que se chocará con *obstáculos*, que únicamente se podrán superar a costa de una reflexión, de un trabajo sobre uno mismo, la construcción de nuevos conocimientos y nuevas competencias... El hecho de que los interesados se encarguen de su propia

formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio” (Perrenoud, 1999; en SEP, 2004, p. 153-154).

Pero no es el único en abordar la autoevaluación de la docencia, en el cuadro 5 se pueden ver posturas de otros autores:

Cuadro 5. Variantes de concepciones de autoevaluación.

<b>María Antonia Casanova (1998)</b> Se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida.	<b>Myriam Fuentes y Jesús Herrero (1999)</b> Señalan que permite desarrollar en el docente el sentido de la autocrítica, tener mayor compromiso con la mejora de la educación, ser más flexible y abierto al cambio y tener mayor posibilidad de apertura a los juicios externos.
<b>María Amparo Calatayud (2002)</b> La define como la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por la persona.	<b>Hugo Cerda (2003)</b> Considera que es fundamental una evaluación de tipo formativa que ayude a los profesores a mejorar su propio trabajo, puede constituirse en una herramienta muy útil para consolidar o modificar las acciones de los docentes.
<b>Javier Murillo y Marcela Román (2008)</b> Opinan que las mejoras sólo serán posibles si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación.	

De acuerdo con lo anterior, la autoevaluación constituye un proceso personal e introspectivo de adquisición de conciencia de las actuaciones y los desempeños propios, con el propósito de tomar decisiones responsables y pertinentes, y en el caso de los maestros para mejorar su intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La manera de concebir a la escuela y del rol de los docentes no es acorde. Por ende, los enfrentamientos sobre la formación de los docentes puede ocultar divergencias; “no se puede que todos los Estados quieren formar profesores reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas” (Perrenoud, 2001, p.5)

Perrenoud (2001) sería más preciso en su artículo titulado “La formación de los docentes en el siglo XXI”, quienes deben cohabitar con lo que predomina en este siglo, la incertidumbre. Bajo la incertidumbre, se despliega la imaginación y los ideales, es el

mismo diseño para alcanzar aquello que deseamos. El autor desarrolla diez principios básicos para una formación de docentes:

- a) Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones
- b) Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos
- c) Un plan de formación organizado en torno a competencias
- d) Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico <sup>7</sup>
- e) Una verdadera articulación entre teoría y práctica
- f) Una organización modular y diferenciada
- g) Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo
- h) Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido
- i) Una asociación negociada con los profesionales
- j) Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo

Lo novedoso en la propuesta de formación por competencias profesionales es la autoevaluación, enunciada en una evaluación formativa basada en el análisis del trabajo: “No se construyen competencias sin evaluarlas... es importante que los formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones” (Perrenoud, 2001, p. 21).

Con esta visión se ubica la profesionalización como un proceso inacabado y al que cada uno accede por alternativa propia. Esta independencia hace necesario el compromiso del docente por experimentar en modalidades de actualización y superación, recursos que posibiliten su formación.

---

<sup>7</sup> Un proceso clínico de formación, construye parcialmente la teoría a partir de casos, se organiza en torno a situaciones singulares que sirven para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.



La práctica educativa no es una actividad repetitiva ni homogénea, motivo por el cual las competencias debe integrar conocimientos y habilidades que podrán ser utilizados conforme se vayan necesitando al resolver una problemática dentro del grupo, por lo que el desempeño resulta tan relevante para los mismos profesores. Por ello se habla de un proceso de un aprendizaje permanente, tanto para el docente como para el alumno.

El concepto de profesión docente, como bien se sabe, se encuentra determinado por las características de la sociedad en la cual se encuentra inmerso, de tal forma que su desarrollo estará en función de las necesidades educativas de dicha sociedad. Al día de hoy, los docentes se enfrentan a nuevas demandas que no podrán ser resueltas desde su papel tradicional, sino desde el ejercicio de un trabajo profesional que debe ejercer la autonomía en la toma de decisiones, la reflexión sobre la propia práctica, la crítica y la autocrítica. Cabe hacer mención que en la actualidad no se tiene considerada la autoevaluación y desafortunadamente todo se determina a partir de la evaluación externa, siendo éstas más notorias en el sexenio anterior, por lo que se puede decir que la evaluación se encuentra concentrada en el poder del control.

La autoevaluación se planteó de manera oficial, como ya se mencionó, la RIEB, a través de los programas articulados en campos formativos y orientados hacia el desarrollo de competencias. Al articularse los contenidos de las diferentes asignaturas en campos formativos se fomenta la integración, que exige del docente un mayor esfuerzo para vincular los temas de estudio y, por ende, hacer reflexiones más profundas en torno a sus prácticas cotidianas.

No existe algún resultado sobre cómo evalúan los docentes su práctica, cómo identifican sus fortalezas y áreas de oportunidad en una formación por competencias. No obstante, los diez criterios planteados por Perrenoud (1996), son retomados en un instrumento de autoevaluación, creado por DGOSEDF (2003) en el marco del programa de “Capacitación didáctica para educación primaria” (2005-2006).

El CACD, es una propuesta que enuncia las competencias que describen al docente en el aula, donde se ponen en juego componentes cognoscitivos, afectivos y sociales. En pro de una reflexión cotidiana en su labor educativa y que sea útil para identificar sus logros y áreas de oportunidad. Las competencias en el CACD, están organizadas en seis ejes que representan diferentes aspectos para describir y evaluar la función docente (DEGOSEDF, 2003):

- ❖ Saberes pedagógicos
- ❖ Organización de la enseñanza
- ❖ Comunicación
- ❖ Interacción social
- ❖ Intervención psicopedagógica
- ❖ Desarrollo profesional

Sin fortuna, el CACD no fue lo suficientemente fomentado por las autoridades de las escuelas públicas del D.F. Más adelante, profundizaré sobre esta afirmación. Por lo pronto, cabe señalar que en cada inicio de ciclo escolar ha refrendado la SEP, a través de los cursos de actualización docente, la reflexión sobre la práctica docente y la movilización de sus competencias: “El Curso Básico de Formación para Maestros en Servicio 2011, Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, fue diseñado en función de la necesidad de que los maestros de educación básica reconozcan la importancia de transformar su práctica docente, tomando en consideración que esto constituye una condición indispensable para elevar la calidad de la educación... es una propuesta que tiene como eje fundamental el papel del maestro en el desarrollo de competencias tanto de los alumnos como de los docentes” (Plan de Estudios, 2011, p. 5).

No obstante, no se ha dado el énfasis en las políticas educativas de utilizar en el proceso de evaluación la autoevaluación, que no es otra cosa que la reflexión de la práctica docente para fortalecer sus áreas de oportunidad. Si bien es cierto que el docente requiere ser autodidáctica para tal tarea, también es bien sabido que una FPC, busca

sujetos autónomos y aprendices de por vida, por lo que estamos hablando de formar docentes autodidactas, de la misma manera que buscamos estudiantes ávidos de aprender.<sup>8</sup>

Es interesante lo que Enebral (2006), desarrolla sobre un estilo de estudio donde el estudiante es autodidacta, éste es generador de oportunidades, disfruta el aprender y recibe como pago conocimientos y habilidades, de tal manera que “... el individuo no aprende para aprobar ningún examen, ni para lucir sus conocimientos. Se aprende por el simple placer de aprender, donde el conocimiento o habilidad adquiridos son su mayor recompensa. Por lo tanto, podemos afirmar que el autodidactismo es el método que mejor demuestra que el aprendizaje es posible” (Enebral, 2006, p. 37).

Desde mi punto de vista, una bondad de una FPC es que busca forjar en el aprendiz, sea alumno o docente, la autonomía y capacidad de aprender a lo largo de su vida, despertar una sed de aprendizajes y enseñanzas, de habilidades y destrezas que lo lleven a reinventarse día con día. Pero al final de cuentas, si este estilo de estudio, el “autodidactismo” o el propio constructivismo, abonan a la movilización de competencias entonces hay que echar mano de éstos.

Hasta la fecha se ha calificado a los docentes a partir de los resultados de aprendizaje de los niños y la “evaluación universal”. En una encuesta reciente realizada por IFIE (2013, p. 22), confirma que “...uno de cada tres maestros mexicanos reportó nunca haber recibido retroalimentación de las autoridades en el año anterior a la encuesta”.

Podría decirse coloquialmente que México está en “pañales” en programas para de evaluación docente, lo cual se debe tomar como una oportunidad para hacer propuestas

---

<sup>8</sup> Laura Frade (2007), ha desarrollado la importancia del autodidactismo colectivo, como la manera que tiene uno para hacerse de información y aprender por sí mismo. El autodidactismo hace referencia a la persona que se convierte en su propio maestro y adquiere los conocimientos por interés, a partir de los estímulos disponibles. Se relaciona directamente con la educación de adultos o con la no formal.

asertivas a partir de la experiencia de los últimos años y de las competencias ya adquiridas. Estoy convencida de que, el cambio en el docente respecto a su manera de enseñar, debe partir de sí mismo a través del conocimiento y la experiencia, de lo contrario es una labor titánica lograr el perfil de egreso de los niños de educación básica desde un enfoque por competencias.

### **CAPÍTULO III. Etnografía y diseño cualitativo.**

En las anteriores páginas se planteó el marco de las competencias y el rol del docente en éstas. Todo esto con el fin de profundizar y dar respuesta a las interrogantes que me motivan a realizar esta investigación, cómo enseñar por competencias, qué docente se requiere para dicha enseñanza, qué recursos tiene éste para lograr tal encomienda y cómo evaluar este proceso.

Para lograr acercarme a dar respuesta a lo planteado, en este apartado aborda cuestiones relativas al método cualitativo elegido para la adquisición y análisis de datos.

Como ya se sabe, la metodología cualitativa estudia la realidad en su ambiente tal como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los individuos. Implica la utilización y obtención de una gran variedad de materiales y herramientas que describen la cotidianidad, las situaciones conflictivas y las interpretaciones en la vida de las personas (Goetz y LeCompte, 1988).

Entre las técnicas de obtención de datos de la metodología cualitativa está el estudio de caso, la etnografía, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación, los análisis históricos o de fuentes documentales. Todas persiguen un fin común: describir realidades complejas en su totalidad y en su medio natural.

Para algunos autores, no existe una unicidad de cualidades o variables, que puedan ser analizadas empleando “...*técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones*” (Rodríguez et.al., 1996, p. 72). Coincido con ello, por la sencilla razón que la realidad tiene la característica de ser una red compleja y tratada ésta bajo un esquema cuantitativo, las singularidades no son relevantes.

Ahora bien, dentro de los métodos cualitativos, me incliné por la etnografía educativa por dos razones, la primera por ser interdisciplinaria; la segunda, porque toma en cuenta las experiencias del investigador. Es interdisciplinaria porque en ella converge la antropología, la psicología, la sociología de la educación y la investigación evaluativa y permite abordar temas de evaluación, la investigación descriptiva o la investigación teórica.

### **3.1 Etnografía educativa**

Los hallazgos de la etnografía educativa contribuyen *per sé* a la investigación en general, en la que se apoyan numerosos cambios y políticas. Influye de distintas maneras en la mejora de las prácticas educativas y escolares. En esencia ofrece valiosos datos descriptivos de los escenarios, prácticas y creencias de los participantes en un contexto educativo.

La etnografía educativa los datos se relacionan con los procesos tal cómo suceden, ya sea para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los actores del fenómeno educativo o las formas que adquiere la educación en las distintas culturas. Puede centrarse en diversos subgrupos de una sociedad, en actividades mostradas y ocultas, o en los conflictos que resultan cuando los actores se enfrentan a un proceso de giros sociales vertiginosos.

Cada diseño etnográfico dista mucho en cuanto a su enfoque, logros y acciones. Sin embargo, tienen rasgos comunes muy distintivos, para E. Erickson (1973) el investigador etnográfico inicia explorando grupos y procesos a veces muy usuales, como si fueran auténticos o exclusivos, lo cual le permite apreciar los elementos, tanto generales como particulares. Y puede elegir estudiar un mismo fenómeno en distintos lugares, con el fin de reconstruir las cualidades de éste. Para Goetz y LeCompte (1988, p.87), una característica más de la etnografía, es la “flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de

selección y muestreo, así como su integración en las distintas fases del proceso de investigación...”.

La etnografía utiliza cuatro dimensiones para desarrollar sus conceptos: la inducción, generación, construcción y la subjetividad. La inducción, refiere el inicio de la obtención de datos, por medio de la observación empírica o mediciones de alguna clase, y posteriormente se construyen las categorías y proposiciones teóricas. La generación se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes; puede comenzar sin ningún marco teórico, o estar orientada hacia la teoría.

Desde la dimensión de la construcción, se exploraran los constructos analíticos o categorías que se obtienen de un continuo comportamental; es decir, las unidades de análisis salen a la luz en el proceso de la observación y la descripción. Por último, la subjetividad, aquí se puntualizan las pautas culturales y de comportamiento tal como son apreciadas por el grupo estudiado y se emplean técnicas para obtener y analizar datos de tipo subjetivo, con la finalidad de elaborar las categorías particulares que los participantes utilizan en la percepción de sus propias experiencias y en su manera de ver el mundo.

La experiencia de L. Smith y W. Geoffrey (1968), es un ejemplo de este tipo de investigación, donde se reflejan las dimensiones citadas. Su estudio estuvo enfocado a la interacción de los maestros y estudiantes en el salón de clases. Progresó a partir de la experiencia docente de Geoffrey.

En su inicio Smith dedicó meses a la observación, intentando separar los componentes de las estrategias de la gestión de la clase practicadas por Geoffrey. Su banco de datos estuvo integrado por notas observacionales de campo, registros de la actividad docente de Geoffrey, resúmenes reconstructivos de los acontecimientos de cada día realizados por él y archivos de los documentos descubiertos en la clase durante el período de

observación. Clasificaron cantidades de estos datos, para elaborar los constructos y categorías. Estas categorías empleadas por Smith para abordar las actividades de Geoffrey en el aula tenían sentido para el mismo Geoffrey, y las identificaba. El desarrollo de las categorías y el propósito de designarlas surgieron durante las conversaciones entre Geoffrey, quien era el observador participante, y Smith, el observador no participante. El marco teórico que emplearon, se cimentó en teorías definidas, sin embargo al término de la investigación habían empleado elementos importantes de otras teorías (Goetz y LeCompte, 1988).

La investigación etnográfica acepta los conocimientos subjetivos tanto del investigador como de los participantes, buscando la comprensión de su objeto de estudio. Para Goetz y LeCompte (1988), las interrogaciones que se formulan los investigadores están influidas por sus experiencias personales y orientaciones filosóficas. Su elasticidad, permite que la selección de la población varíe desde las estrictas estrategias aleatorias hasta las informales de selección, por medio de voluntarios o según la conveniencia del investigador.

Por lo general, los investigadores eligen las poblaciones o muestras que les resultan más conveniente, ya sea por su cercanía geográfica, por recursos, por viabilidad, entre algunas. Sin embargo, cualquiera que sea la selección de la unidad de estudio, el investigador debe determinar los perfiles relevantes de la población o del fenómeno, usando criterios teóricos o conceptuales, y podrá basarse en las cualidades empíricas de la población o guiarse por curiosidad personal u otras consideraciones.

Incluso los períodos de tiempo pueden ser conceptualizados como poblaciones y realizar estancias entre seis meses y tres años. Empleando una selección basada en criterios, se puede en su inicio identificar la población, y en el transcurso de la investigación, definir nuevos conjuntos como unidad de análisis. Una vez definida la población, el paso



siguiente consiste en ubicar grupos que posean las características adecuadas e intentar acceder al lugar donde se encuentran y decidir si obtener o no una muestra de ésta.

### **3.1.1. Selección basada en criterios.**

En la búsqueda de datos, llevé a cabo diversas técnicas para la obtención de éstos, que contribuyeron a la selección basada en criterios de la población.

Realicé una entrevista semi-abierta a una informante clave, que es la autora del instrumento de autoevaluación de competencias docentes; levanté una encuesta exploratoria de la población docente en la región oriente de la ciudad de México y conseguí una observación participante de la enseñanza por competencias en el aula en cuatro ciclos escolares.

A finales del 2007, efectué la entrevista a la Dra. Teresita Garduño Rubio, informante clave, por ser la autora del *Cuaderno de Autoevaluación de Competencias Docentes*. Este documento fue avalado por la Dirección General de Servicios Educativos en el D.F. (DGSE, D.F.), y la coordinación sectorial de educación primaria, durante la administración de 2001-2006. La finalidad de este instrumento fue apoyar a los docentes en las primarias para evaluar sus competencias, valiéndose de 255 indicadores. Posteriormente, al finalizar el ciclo escolar 2008- 2009, lleve a cabo entrevistas exploratorias sobre el conocimiento y empleo del CACD, por medio de mi participación de campo en el proyecto liderado por la Dra. Claudia Santizo Royall, de la UAM-Cuajimalpa, sobre la participación social en las escuelas. La población de estudio fueron escuelas PEC de la región oriente, que comprendía dos delegaciones, Venustiano Carranza e Iztacalco.

A mí me asignaron cinco de estas escuelas para llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas. El cuestionario guía había sido diseñado con anterioridad, para obtener la opinión sobre los problemas de la escuela en dos aspectos: aprendizaje de los niños y niñas; y el ambiente de la escuela en el ciclo escolar 2008-2009. Se levantaron tres guías

por cada escuela, y se entrevistó por separado a directores, docentes y padres de familia miembros del CEPS (Consejo Escolar de Participación Social).

Al término de cada entrevista de profesores y directivos, incluí dos preguntas más: si conocían el CACD y si lo utilizaban. De las cinco escuelas, sólo en una que era escuela piloto de la RIEB, el director asintió que lo conocía y que lo estaban trabajando. Sin embargo, la maestra de la misma escuela dijo desconocerlo.

Ante estos resultados desconcertantes, me aboqué al replanteamiento de mi investigación, porque supe entonces que la autoevaluación de competencias docentes no era algo viable a través de ese instrumento, por la sencilla razón que no lo conocían, lo cual me lleva a reflexionar el aspecto de burocratización señalado ya por Ornelas, y las dificultades que mencionan los maestros y que presento en el capítulo “Análisis e interpretación de datos”.

Durante ese lapso, 2009-2010, colaboré en la revisión de los libros de texto gratuitos de primaria, como parte del convenio entre la UAM-Xochimilco y la SEP. Éste consistía en propuestas de mejora en el desarrollo de competencias en los libros de texto. Una de mis encomiendas fue la autoevaluación para los alumnos, y una de mis observaciones fue plantearla en primera persona, para ser contestada también por uno mismo.

En el ciclo escolar 2011-2012, continué descifrando las competencias en el salón de clases, siendo una observadora participante, a través de la práctica docente. Planeaba y trabajaba con el Programa de Estudio 2011, regido por competencias y participaba en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Obtuve datos enriquecedores de las experiencias de otras maestras y del uso de los materiales para su práctica docente. Sin embargo, no oía mencionar nada sobre la autoevaluación de las propias competencias, tema que aún me seguía inquietando.

Incluso me cuestionaba ¿sí estaba evaluando mis propias competencias?, y ¿cómo las evaluaba? Sin herramientas oficiales para evaluar las competencias docentes, de manera autónoma me lancé a la indagación este modelo educativo, comparaba y buscaba semejanzas entre una perspectiva y otra, y calibraba mis coincidencias. Sin embargo, a veces me sentía como si anduviera a tientas en la penumbra de las competencias, pero con la firmeza que era importante reflexionar sobre mi quehacer cotidiano en clase. Además de que los resultados de los exámenes aplicados en los últimos años a los alumnos, poco me ayudaron para mejorar mi práctica docente.

En octubre de 2012, cambié mi residencia a Cuernavaca, Mor. Continúe como observadora participante en una escuela primaria privada. Pero con una significativa diferencia, el programa de estudio que tenía que manejar es el bachillerato internacional, por sus siglas en inglés se le identifica como IB; una formación para una mentalidad internacional. El Programa de Primaria, se maneja con unidades de indagación que giran en torno a una idea central, ésta facilita la transdisciplinariedad de los aprendizajes esperados del programa de estudio de la SEP y del uso de los materiales. La experiencia mencionada, me obligó a contrastar mi práctica docente desde un enfoque por competencias a una práctica docente IB. A partir de este proceso de diferenciación, concluí que era el momento justo para regresar al trabajo de campo, además el cambio sexenal de gobierno ameritaba una retrospectiva de lo que se ha hecho en el rubro de las competencias docentes.

En hora buena, busqué la población de mi interés y con base a la selección basada en criterios de un caso típico, enlisté los atributos esenciales que debía cumplir la unidad seleccionada:

- ✚ Pertener a la Zona Escolar 27, del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).
- ✚ Ser docente frente a grupo de primaria.

### **3.1.2. Estrategias de obtención de datos**

Dentro de la elección de los métodos de recogida de datos, me aboqué a un método interactivo, este hace referencia a cuatro estrategias: "...observación participante, entrevistas a informantes claves, historias profesionales y encuestas" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 125).

En la tipología de las encuestas, el cuestionario construido se aproximó a una denominación de encuesta de confirmación. El objetivo de ésta es definir la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten algunos constructos y ejecutan conductas comparables, es decir, cuáles son los constructos que comparten sobre una formación por competencias, qué creencias semejantes tienen sobre ésta y cuál es su práctica. La encuesta de confirmación, es una de las estrategias más utilizada en la investigación educativa, cuando está involucrado un gran número de participantes como profesores, directivos o alumnos, que no pueden ser investigados uno por uno. Y ésta no fue la excepción (Ver anexo 2.Cuestionario).

Las preguntas para la población considerada, se integró por nueve preguntas; según su diseño, las clasifiqué en preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas, proporcionaron una definición de una formación por competencias, las dificultades que ha tenido para enseñar desde este enfoque y cuál consideraría la mejor manera para evaluar las competencias docentes; las preguntas cerradas, tuvieron tres propósitos, saber cuál era su evaluación sobre la práctica del enfoque por competencias en la educación (muy mala, mala, buena o muy buena); si había tenido o no una retroalimentación personal de su práctica y si lo consideraba necesario. Las preguntas semi-abiertas se refirieron a si consideraban o no que habían desarrollado sus propias competencias (enunciadas por la SEP) y por qué, y si estaban de acuerdo o no, en que se tomen los instrumentos de evaluación mencionados en el cuestionario para evaluar las competencias docentes y por qué.

Los tipos de evaluación que proporcioné para su consideración son, de acuerdo a los agentes que la realizan (Casanova, 1998) de tipo heteroevaluación, coevaluación y/o la autoevaluación. Los planteé con elementos tipo Likert. Indagando las evaluaciones que han tenido desde 2011 hasta la fecha. Designé valores para cada respuesta, el número uno correspondía para el instrumento más útil, y el número cinco para el menos útil. Adjunté una sexta, como “Otros”, para otra posibilidad que yo no hubiese contemplado.

La encuesta se levantó en la Zona Escolar 27, en los días de actualización docente del ciclo escolar 2013-2014, del 13 al 15 de agosto en Cuernavaca, Mor. La Zona Escolar 27 es una de las cinco zonas que comprende el Sector 1. Está conformada por trece escuelas, seis escuelas públicas y siete escuelas privadas. La estimación de la población docente es de 129 profesores frente a grupo.<sup>9</sup>

La intervención fue informal, a los participantes se les invitó a colaborar en la encuesta, no sin antes darles a conocer el objetivo de la misma y sin reparar en su cargo. Sin embargo, en el momento de sistematizar los cuestionarios, excluí a directores, a los asistentes educativos, apoyos técnicos y los que no habían referido el puesto que desempeñan. Quedando una selección de 36 profesores que representan un poco más de un cuarto de la población de la plantilla docente de la zona.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Los datos de la plantilla docente me fue proporcionada por la supervisión de la zona de forma verbal y como un estimado.

<sup>10</sup> Un cuarto de la población lo representan 32 profesores.

## **Capítulo IV. Análisis e interpretación de datos.**

Al terminar la intervención de campo, me centré en convertir los datos duros en subconjuntos manejables, quiero compartir que fue ésta la faena más ardua durante todo el proceso de investigación y la más emocionante. Salieron a la luz, tres categorías:

- Formación por competencias.
- Práctica docente.
- Evaluación de competencias docentes.

La primera categoría, formación por competencias, se integró por dos subcategorías: definición de una formación por competencias y evaluación de la práctica. Cabe señalar que, esta última subcategoría, corresponde a la evaluación de la práctica del enfoque en sí mismo desde la perspectiva del docente, y no de la práctica del docente bajo este enfoque (Ver anexo 2. Clasificación de categorías).

De igual manera, la siguiente categoría, la práctica docente de las competencias, esta integrada por dos subcategorías: el desarrollo de las competencias docentes y las dificultades de la enseñanza desde los docentes en una formación por competencias.

La última categoría, que corresponde a la evaluación, englobó cinco subcategorías las cuáles más adelante especificaré.

### **4.1. Formación por competencias**

Como lo mencioné, esta categoría se conformó por dos subcategorías. La primera subcategoría, definición de una formación por competencias, el número de incidencias en las palabras empleadas, formaron el constructo compartido de los participantes (Ver anexo 2. Clasificación de categorías).

Siguiendo esta línea, la mayor incidencia se mostró en “habilidades”. **Una formación por competencias es una formación de habilidades.** Esta fue enunciada como parte de un conjunto, o algo que se posee o algo a desarrollar. A continuación se ofrecen ejemplos de las incidencias agregadas en esta subcategoría:

*“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu vida cotidiana, a través de habilidades, destrezas, actitudes, saber ser, hacer, etc.”* (Esc. Pública).

*“Una formación que te permita desarrollar tus habilidades en general”* (Esc. Privada).

*“El desarrollo de habilidades, destrezas, estilos, formas, etc.; para resolver problemas determinados”* (Esc. Privada).

*“Conjunto de actitudes, aptitudes, habilidades, conocimientos y desempeño”* (Esc. Privada).

Se observa con claridad que, una formación por competencias está relacionada con las habilidades y que se han de accionar. En ningún momento se dicen cuáles son éstas ni por asomo.

Cuestión que esperaba fuese así, porque hasta la fecha no existe en el programa de estudio vigente esta referencia de qué habilidades, qué destrezas o qué actitudes se han de trabajar para obtener tal o cual competencia. La complejidad de esto puede verse al tratar de diferenciar a una habilidad de una destreza y de una competencia. Por lo que me surge ahora la duda, si es necesario tener conocimiento de las habilidades a las que el docente puede recurrir para lograr determinada competencia.

**Una formación por competencias es para los alumnos.** La palabra alumno o alumnos fue la siguiente en frecuencia, incluyendo “niño” y la alusión de “...que los apliquen...” se refiere a éstos también. Acto continuo se muestran algunos ejemplos de las incidencias:

*“Que los alumnos logren ser independientes y autónomos en su vida cotidiana con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes”* (Esc. Pública).

*“Cuando el alumno sabe solucionar problemas comunes con la aplicación de habilidades y estrategias de forma ordenada, organizada y sistematizada”* (Esc. Privada).

*“El desarrollo de las potencialidades de cada niño” (Esc. Pública).*

Esta formación al parecer es exclusiva para el alumno, no es una formación para el docente, o en el que éste se vea involucrado. Va en contra de dicho enfoque educativo, donde los docentes se integran a esta formación desarrollando sus propias competencias.

**Una formación por competencias es desarrollar.** En tercer lugar de incidencia se ubicó “desarrollar” o “desarrollo”, ya sea para desarrollar algo en el alumno, o como parte de un conjunto, o para desarrollar habilidades. En seguida se ofrecen ejemplos de las incidencias integradas en esta subcategoría:

*“Desarrollo de habilidades” (Esc. Privada).*

*“Que el alumno aprenda a desarrollar su aprendizaje en el saber hacer” (Esc. Pública).*

*“Desarrollar cada área de los alumnos” (Esc. Privada).*

Considero que la anterior incidencia, cuando se emplea como verbo en lugar de sustantivo, llega a encerrar la idea de acción, de movimiento, de construcción o de proceso, lo que representa una característica más de las competencias. Sin embargo, no hay datos en que se haya utilizado para desarrollar competencias.

**Una formación por competencias son saberes.** Esta incidencia en “saberes” fue interesante, porque sólo se presentó en la población de docentes de escuelas públicas. Fue utilizada con mayor frecuencia como un conjunto, y en algunos se especificó el tipo de saber, “saber hacer” y “saber ser”. A continuación se proporcionan estos casos:

*“Las habilidades, destrezas, saberes que permiten seguir aprendiendo” (Esc. Pública).*

*“Que el alumno aprenda a desarrollar su aprendizaje en el saber hacer” (Esc. Pública).*

*“Saber hacer, saber ser” (Esc. Pública).*

*“Adquisición de saberes y preparación de las nuevas generaciones para la vida” (Esc. Pública).*



**Una formación por competencias es para la vida.** En este caso, la incidencia en “vida”, hace referencia a la vida diaria o cotidiana. También es de considerar encontrar, una sola incidencia por parte de las escuelas privadas, siendo el resto empleada por los docentes de las escuelas públicas. Ejemplos:

*“Que al niño se le den las herramientas para trasladarlas a la vida cotidiana” (Esc. Pública).*

*“Adquisición de saberes y preparación de las nuevas generaciones para la vida” (Esc. Pública).*

*“Favorecer el aprendizaje para que los apliquen a su vida diaria” (Esc. Pública).*

*“Cuando el alumno tiene habilidad de resolver problemas y producir en la escuela y vida personal” (Esc. Privada).*

Comparto la idea de que una formación por competencias se relaciona con la vida, en el sentido que se llevan a la vida o se practican en ella; sin embargo, percibo que es una formación para la vida inmediata, no encuentro ni implícitamente que las competencias sean un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Me cuestiono si resolviendo lo que se genera en la vida diaria, lo urgente, llegaremos a solucionar lo importante, una formación de pupilos aprendices de por vida.

Los conocimientos, ocupan el sexto lugar de incidencia para definir una formación por competencias: **Una formación por competencias son conocimientos.** A continuación se ofrecen ejemplos de las incidencias agregadas:

*“Saber hacer con conocimientos” (Esc. Pública).*

*“Capacidades para poner en operación diferentes conocimientos en un conjunto de saberes” (Esc. Pública).*

*“Conjunto de actitudes, aptitudes, habilidades, conocimientos y desempeño” (Esc. Privada).*

Encontrar a los conocimientos con menor incidencia, me dio a pensar dos razones; la inmediata fue que, se han dejado de tomar en cuenta los conocimientos o que no fueron lo suficientemente sólidos para mantenerse en la colectividad de la docencia. Desde otra perspectiva, se puede pensar como una plataforma para reflexionar la práctica docente y afianzar su formación por competencias. Porque si bien, el *bum* de la sociedad del

conocimiento captó los reflectores, ahora es el momento de estar a la vanguardia, requerimos de una sociedad de aprendices de por vida, sino es que era en realidad el fin común.

**Una formación por competencias son actitudes.** Con cinco incidencias, las “actitudes” parecen colarse, en seguida se muestran algunos ejemplos:

*“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu vida cotidiana, a través de habilidades, destrezas, actitudes, saber ser, hacer, etc.”* (Esc. Pública).

*“Conjunto de actitudes, aptitudes, habilidades, conocimientos y desempeño”* (Esc. Privada).

Me llama la atención, que las actitudes hayan tenido menor recurrencia dentro del conjunto de palabras para definir, ya que mucho se ha enfatizado en los valores y la carencia de éstos. Y dónde más los vamos a encontrar, sino son en las actitudes, en la manera de mostrarnos al mundo y actuar en él. Además de confirmar que con o sin competencias, los conocimientos o el saber sigue siendo lo más valorado en educación.

Se mostraron con menor incidencia “destrezas, aptitudes y conjunto”, pero tuvieron la misma frecuencia; y un escalón más abajo con la misma característica en frecuencia están “proceso, desempeño y herramientas”.

Por último, llamó mi interés que esta formación es para resolver un problema, hace palpable la urgencia de solucionar; sin embargo me pregunto si atender las urgencias nos ayuda a resolver lo importante; y si este modelo fue utilizado para solucionar realmente una urgencia o se consideró porque estaba de moda. En este sentido, una formación por competencias es para los problemas comunes, determinados o no, por ejemplo: “...la solución de problemas”; “...la habilidad de resolver problemas...”; “...solucionar problemas comunes...”; “...para resolver problemas determinados”. O para las necesidades actuales: “...poder convivir con los demás en cualquier situación de su vida” (Ver anexo 2. Clasificación de categorías).

En la segunda subcategoría, que corresponde a la evaluación de la práctica del enfoque por competencias, un 82% de la población encuestada la evaluó como buena; el 17% la calificó como muy buena. Desde esta perspectiva, se evalúa como buena la práctica del enfoque por competencias.

Para concluir esta categoría, el constructo común lo enuncio de esta manera: Una formación por competencias son habilidades, es para los alumnos, es desarrollar, son saberes, es para la vida, son conocimientos, son actitudes y una formación por competencias es para resolver los problemas. Desde esta perspectiva, se evalúa como buena la práctica del enfoque por competencias.

#### **4.2. Práctica docente.**

Esta categoría de igual manera que la precedente, se formó por dos subcategorías, las dificultades que enfrentan los docentes en la enseñanza de una formación por competencias y el desarrollo de sus propias competencias. La subcategoría, las dificultades para enseñar, saca a la luz dos elementos que entorpecen de la misma forma su práctica en el aula: los “alumnos” y todo lo relacionado con el currículo. La incidencia en “alumnos” se encuentra como la cantidad de éstos en el aula, su diversidad y actitud.

La cantidad de alumnos fue la más predominante en la población encuestada y es exclusiva de los profesores de las escuelas públicas, a continuación se muestran algunos ejemplos:

*“El número de alumnos con los que trabajamos”* (Esc. Pública).

*“El número exagerado de alumnos”* (Esc. Pública).

Posterior, se ubica la diversidad de los alumnos y la actitud de éstos como un impedimento:

*“Que son grupos muy heterogéneos”* (Esc. Privada).

*“...no todos los alumnos tienen las mismas capacidades”* (Esc. Pública).

La actitud de los alumnos como limitación, es una excepción de los docentes de las escuelas privadas, por ejemplo: *“La actitud de padres de familia y alumnos”, “Disponibilidad de padres, maestros y alumnos”, “La evaluación de actitudes”, etc.*

En la interpretación de lo mencionado, al parecer el hecho que sea una escuela particular, donde el dinero está de por medio, la actitud que tienen los alumnos es un impedimento para una formación por competencias. En mi experiencia como maestra, estas actitudes son generadas en casa y se reflejan en la escuela.

Ahora bien, con la misma frecuencia que la anterior, se localiza como obstáculo el currículo, en el sentido del fortalecimiento de algunas asignaturas o para referirse a la comprensión de los documentos oficiales por parte de los docentes, por ejemplo:

*“El dominio de los contenidos del programa de estudio”* (Esc. Privada).

*“...vincular algunos conceptos y la aplicación en situaciones reales.”* (Esc. Privada).

*“La falta de dominio de la habilidad de comprensión lectora”* (Esc. Pública).

Vale la pena mencionar que, la incidencia en el currículo se dio mayoritariamente en las maestras de las escuelas privadas y sobresale por encima de las actitudes de los alumnos como obstáculo. Por el contrario, para los docentes de las escuelas públicas la dificultad está en la cantidad de alumnos y la heterogeneidad de éstos.

En seguida de las anteriores incidencias predominantes, se encuentra “familia”, ya sea para referirse a la vinculación o participación de los padres de familia, o por la actitud de éstos. A continuación se muestran algunos ejemplos:

*“Disponibilidad de padres”* (Esc. Privada).

*“Convencimiento de los padres de familia”* (Esc. Pública)

*“...la participación de las familias”* (Esc. pública).

*“La vinculación familiar”* (Esc. Pública).

La repetición de los padres como un impedimento, se relaciona con la ausencia de éste en el seguimiento del aprendizaje de sus hijos. Cuestión que está siendo abordada desde los CEPS, el cual promueve la participación de la comunidad escolar, incluidos por supuesto los padres y madres de familia.

En menor medida, el tiempo se ve como una dificultad más para las maestras de las escuelas privadas que las de escuelas públicas. He aquí algunos ejemplos:

*“El tiempo”* (Esc. Privada).

*“Las actividades extras me quitan mucho tiempo”* (Esc. Pública).

*“Considero que los tiempos”* (Esc. Privada).

*“La actitud de padres de familia y alumnos; el tiempo y falta de continuidad fuera de la escuela”* (Esc. Privada).

En mi experiencia como maestra de escuela privada, el tiempo es oro y más cuando es un colegio bilingüe; porque las dos horas más cincuenta minutos que se disponen se tienen que compartir con especialistas de educación física, artísticas, natación y computación. Aunado a esto, se trabaja en los libros de texto y por lo menos dos más de apoyo. Por lo que comprendo, que el tiempo pueda ser visto como un obstáculo.

Para cerrar esta categoría, agregué una última incidencia, porque me llamó la atención que ésta fuera exclusiva de la docencia en las escuelas públicas, que representa el 11% de la población entrevistada y es el hecho de considerar que no existe dificultad alguna o que todo está bien. A mi juicio, hay que dejar cabida para un aprendizaje más, es decir, si todo está bien o no hay ninguna dificultad para enseñar desde las competencias, qué posibilidades tenemos de ser aprendices de por vida.

Segunda subcategoría, el 100% considera que sí ha desarrollado sus propias competencias. Lo interesante es que, en el cuestionario aplicado, esta pregunta tiene la opción para explicar por qué no creen que las han desarrollado, pero un 41 %, obsequió el por qué consideran que sí las han desplegado.

De este numeral, dos terceras partes son proporcionadas por los docentes de escuelas públicas. A continuación se muestran algunos ejemplos:

*“Si”, porque trato de saber ser, hacer y conocer” (Esc. Pública).*

*“Si, porque las he tenido que adaptar” (Esc. Pública).*

*“Si, porque he desarrollado competencias que no tenía” (Esc. Pública).*

*“Si, por las necesidades del grupo” (Esc. Privada).*

Cuando diseñé la pregunta, di por hecho que sería afirmativa, no obstante si se daba el caso de una negación, me interesaba saber el por qué.

Bajo esa perspectiva y desde la psicología, una explicación no pedida es una justificación y la pregunta obligada es por qué; esto representa un hilo suelto para seguir jalando hebra por esa línea e implica una observación más profunda para poder evidenciar el despliegue de sus competencias docentes en el aula.

Debo confesar que, me simpatizan las “justificaciones” que hacen referencia a que están en proceso o que sólo han conseguido algunas de éstas, porque refleja el movimiento de las competencias, su constante construcción para vivir siendo aprendiz de por vida.

#### **4.3. Evaluación de competencias docentes.**

La siguiente categoría cierra este capítulo con el mismo tratamiento empleado en las precedentes, primero se expone la perspectiva global de los docentes, para continuar con algunas coincidencias y otros contrastes sobre cómo y con qué evaluarlo. Enseguida se enuncian las cinco subcategorías que la integran:

1. Utilidad de los instrumentos de evaluación docente
2. Instrumentos para evaluar las competencias docentes
3. Retroalimentación personal de su práctica
4. Retroalimentación necesaria para su práctica
5. La mejor manera de evaluar las competencias docente

La primera subcategoría, instrumentos de evaluación, corresponde a la utilidad de las evaluaciones que han tenido desde 2011, para mejorar sus competencias docentes. Para jerarquizarlos, contaron con cinco numerales, el uno para el más útil y el cinco para el menos útil. Los instrumentos que tomaron a consideración fueron heteroevaluación (por autoridades y por estudiantes), coevaluación y autoevaluación.

Algunos docentes de la zona 27, consideran que uno de los instrumentos de evaluación más útil, es la autoevaluación. Lo anterior, confirma la importancia de la introspección para evaluar la práctica de las competencias docentes, porque tomar en cuenta la propia evaluación que hace de sí mismo y su labor docente, nos da la posibilidad de desarrollar competencias; esta formación conlleva a cambios, a otras maneras de concebir la educación y practicarla, a ser aprendices y formar aprendices de por vida.

En segundo lugar en utilidad, está la heteroevaluación desde la opinión estudiantil. Coincidió con esta perspectiva de reciprocidad, donde el alumno adquiere valía para decidir sobre su educación, por lo tanto, mejor que sean los aprendices quienes evalúen al docente, sin considerar que éste permanentemente está evaluándolo.

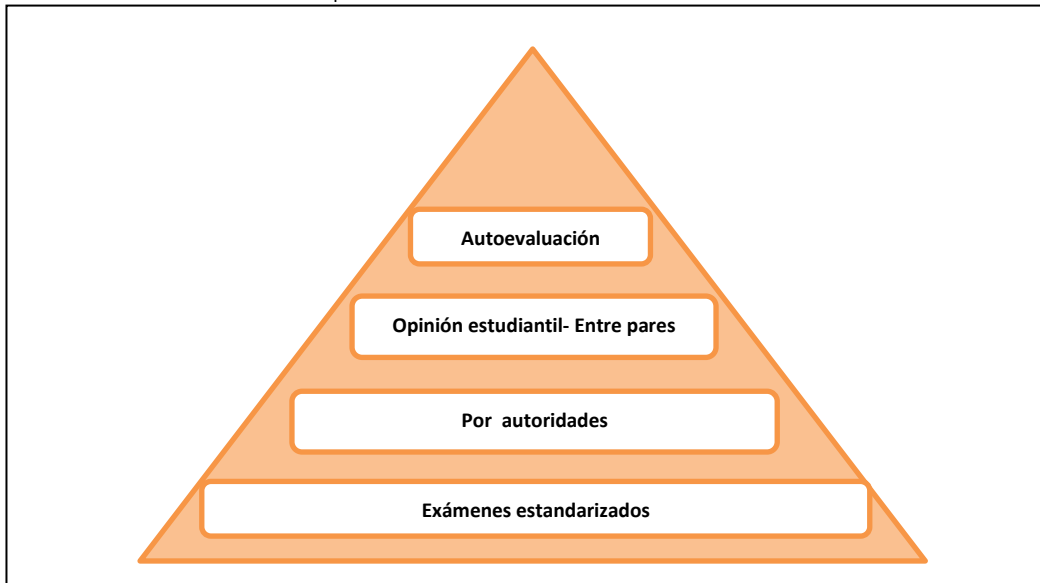
Después, hay un brinco en la frecuencia, ya que no existe la ponderación para un tercer lugar. El valor de tres, no alcanzó la incidencia para pertenecer a la subcategoría, debido a que sólo tomé las dos frecuencias más altas y este numeral fue excluido. Sin embargo, este valor es una constante en los instrumentos de evaluación.

En cuarto lugar de utilidad, ubicaron también la heteroevaluación pero desde las autoridades. En mi experiencia, la supervisión de las zonas escolares, está más cercana a las escuelas públicas que a las privadas. Sin embargo, no deja de reflejarse la estructura vertical de organización de ambas escuelas. Finalmente, para la población docente, como los instrumentos menos útiles están los exámenes estandarizados. Estos, se refieren a los

exámenes aplicados, ya sean internos o externos (por organizaciones internacionales), que en mi opinión, no toman en cuenta el contexto regional y cultural de la población.

El cuadro 6 ilustra la perspectiva de la docencia seleccionada:

Cuadro 6. Utilidad de instrumentos por la docencia.



Ahora bien, como es de esperarse salen a la luz los contrastes de opinión entre las profesoras de escuelas públicas y las maestras de privadas. Por ejemplo, las maestras de las escuelas públicas utilizaron cuatro numerales para jerarquizar los instrumentos de evaluación (uno, dos, cuatro y cinco); mientras que las profesoras de las escuelas privadas, emplearon sólo tres (uno, dos, cinco).

Para el primer caso, las profesoras de escuelas públicas, el primer lugar lo ocupan tres instrumentos: la autoevaluación con rubros específicos, la heteroevaluación desde la opinión estudiantil y la coevaluación.

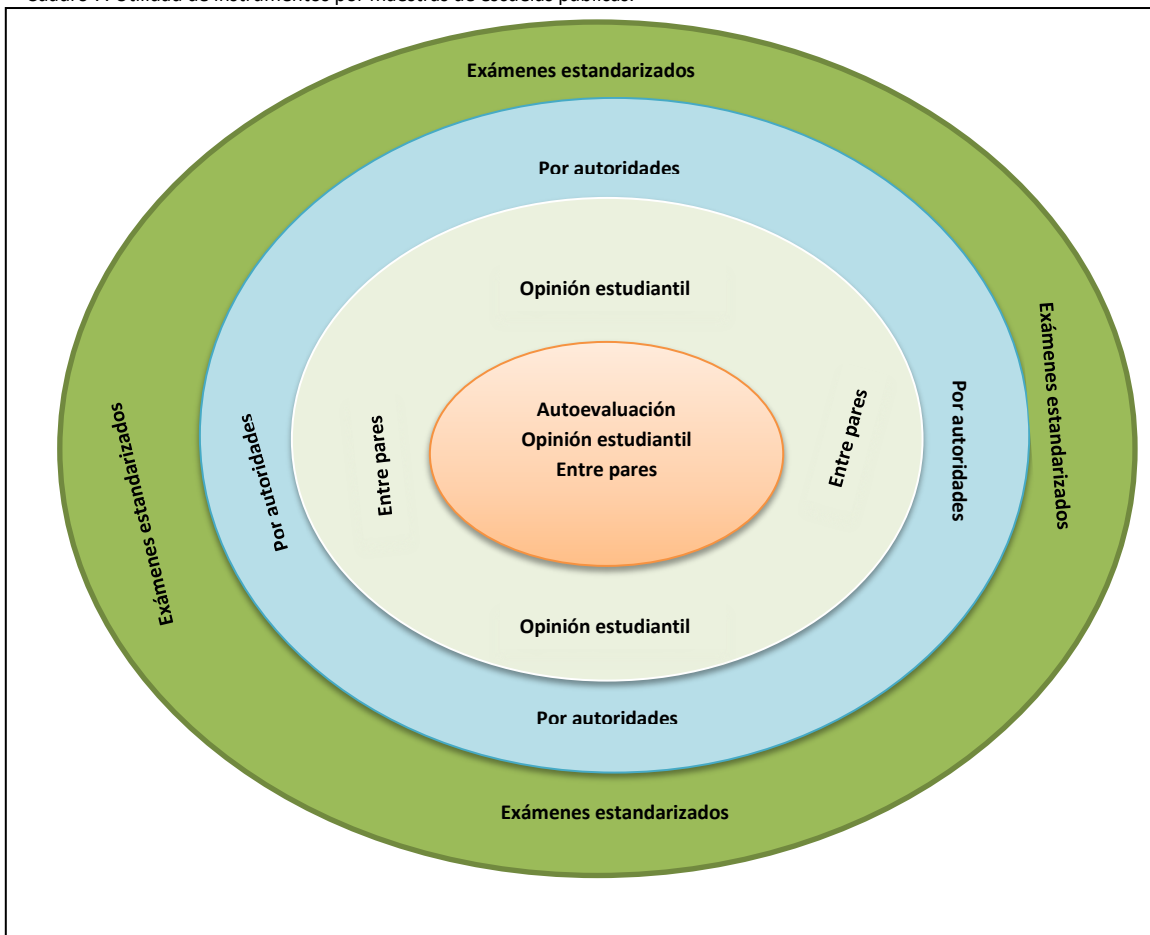
Como lo mencioné, el tercer lugar no se consideró. Por lo que, con un valor de cuatro, está la heteroevaluación por autoridades, para dejar como el instrumento menos útil, los exámenes estandarizados. Para el segundo caso, las maestras de los colegios



consideraron dos instrumentos como los más útiles, la autoevaluación y la opinión estudiantil. Quiero agregar, que fueron éstas quienes marcaron la tendencia en los resultados.

El cuadro 7 representa la visión de las maestras de las escuelas públicas:

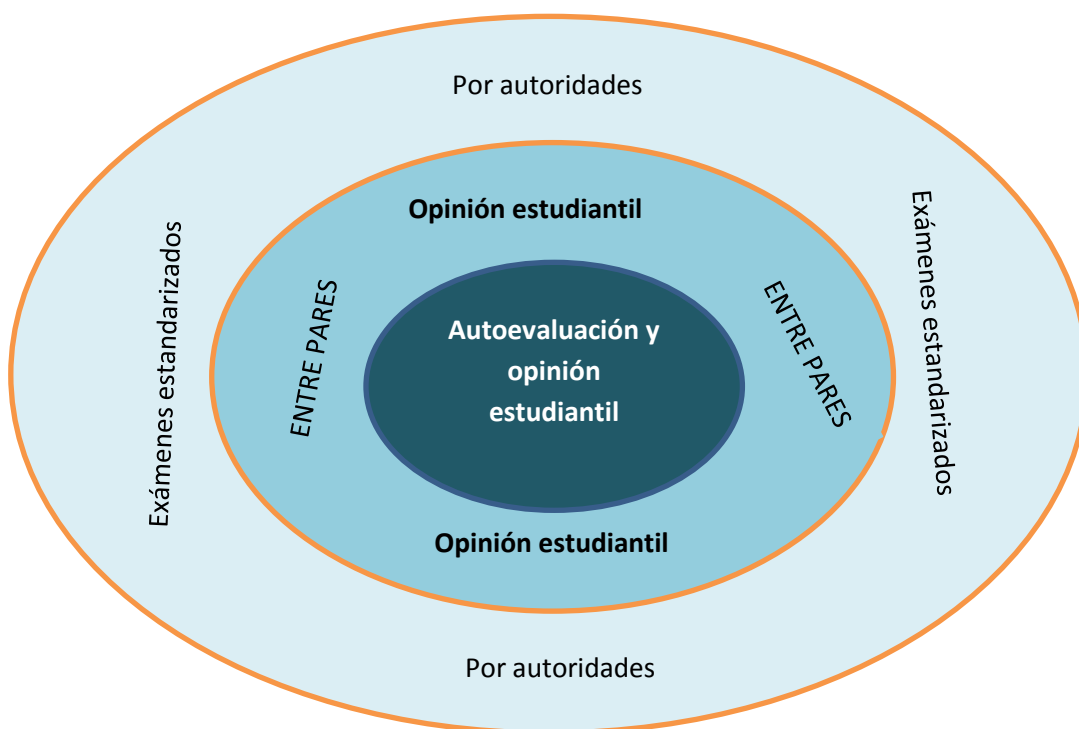
Cuadro 7. Utilidad de instrumentos por maestras de escuelas públicas.



Con el valor de dos, están los instrumentos de heteroevaluación desde la opinión estudiantil y la coevaluación entre pares, que es la misma ponderación que le otorgaron las anteriores profesoras. Y me parece entendible que aparezca la coevaluación, debido a que se le ha dado fuerza a los CTE, estableciendo el último viernes de cada mes para el trabajo colectivo.

Ahora bien, para la escasa presencia del valor cuatro, aunque se presenta en algunos instrumentos, sólo en dos alcanza a ser una segunda opción, y es en las evaluaciones por autoridades y los exámenes estandarizados. Y los instrumentos menos útiles para evaluar las competencias docentes, desde la perspectiva de las maestras de las escuelas privadas, es la heteroevaluación por autoridades y los exámenes estandarizados. Ambos instrumentos comparten la misma ponderación de cinco. A continuación en el cuadro 8 se ilustra lo mencionado:

Cuadro 8. Utilidad de instrumentos por maestras de escuelas privadas.



La segunda subcategoría, instrumentos para evaluar, hace alusión a la ponderación de los anteriores instrumentos para ser tomados en cuenta en el momento de evaluar las competencias docentes. Desde la perspectiva de la docencia, un 88% está de acuerdo en que se utilicen estos instrumentos. De éstos, el 47% corresponde a la opini3n de las maestras de las escuelas privadas y es un sí contundente. Sin embargo, en la poblaci3n de las profesoras de las escuelas p3blicas, un 5% de éstas no respondieron, el 2% afirmó que

no, y otro 2% excluyó la heteroevaluación desde las autoridades; por lo que sólo el 41% de los docentes subrayó que sí deben tomarse en cuenta.

La tercera subcategoría, retroalimentación personal de su práctica, se refiere a saber si han tenido críticas constructivas sobre su labor, que le permitan continuar puliendo su práctica. Ante esta interrogante, sólo el 77% afirmó que sí, contra un 21% que respondió que no la han tenido. De esta negativa, el 17% lo evidenciaron las maestras de las escuelas privadas.

La antepenúltima categoría, se enmarca en la valoración de la retroalimentación como necesaria para su práctica. En este sentido, tenemos que un 97%, opina que es necesaria. De este resultado, el 50% corresponde a la opinión de las maestras de las escuelas públicas y el 47% a las profesoras de los colegios. El porcentaje restante, 3% es la población que no contestó.

Para finalizar, la quinta subcategoría que corresponde a la mejor manera de evaluar las competencias docentes, su característica heterogénea proporcionó un universo de información. Decidí aproximarme lo más posible al constructo colectivo.

Para las maestras de las escuelas públicas, la mejor manera de evaluar es que ésta sea una “...evaluación objetiva”, “consciente y justamente”. Es de llamar la atención que, sólo en este caso se puso énfasis a una evaluación equitativa de su labor. En su opinión entre los instrumentos que se deben considerar esta “...la autoevaluación personal, de forma individual y de grupo”. Sobre grupo se mencionó “los colegiados”, como un medio para esto. La metodología propuesta versa en diseños sólo cualitativos, por ejemplo, “con instrumentos cualitativos y de observación”. Respecto a la observación, puede ser ésta “...del desempeño en la clase y la forma en la que desarrolla las actividades”, “por clases muestra y abiertas”, “con listas de cotejo, portafolios, etc.”

Para las profesoras de los colegios, la mejor manera de evaluar es por medio de la: *“Autoevaluación, es decir tener un punto de partida y saber que tanto quieres llegar”*. También es a través de la práctica una buena manera de evaluar: *“Mediante su práctica docente, comportamiento y estilo de vida”, “por medio de clases y aplicación de las mismas en el grupo”*. A diferencia de las anteriores maestras, éstas si consideran una metodología tanto cualitativa como cuantitativa, *“...tomar en cuenta lo cualitativo, cuantitativo; el uso de diversas herramientas de evaluación”*. Coinciden en la observación de las *“clases abiertas, logros académicos y evaluaciones”, “con el trabajo cotidiano, observación y resultados de los alumnos”*, entre algunas.

#### **4.4. Hallazgos**

Los docentes encuestados, comparten algunos constructos respecto a la definición de formación por competencias. Y ésta es para los alumnos y es desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas para su vida cotidiana. La definición no dista mucho de las manejadas en el capítulo 2 y se empata con la que ofrece el Programa de Estudios 2011. Por lo que puedo afirmar que, el discurso sobre una formación por competencias ha sido asimilado por la población docente de primaria. Pero ¿las competencias son la panacea?, ¿puedo anticipar cuáles competencias emplearán de por vida mis alumnos, independientemente de sus situaciones e historias de vida?, ¿alguien externo puede desarrollar las competencias en el alumno o en su caso en el docente? O cada persona debe trabajar para desarrollar sus propias competencias, con la participación directa o indirecta de otros.

Lo inesperado es que no comparten en su constructo los saberes y las aptitudes. Los saberes están presentes sólo en la concepción de las maestras de las escuelas públicas, mientras que las aptitudes se arraigan en las profesoras de los colegios. En mi experiencia, la inclusividad en los colegios ha sido frecuente; en la actualidad, en mi escuela tenemos niños autistas, Asperger y los ya comunes con trastornos de déficit de

atención con o sin hiperactividad; por lo que cabe la posibilidad que, las aptitudes sean parte de este constructo.

En el pensamiento colectivo de las profesoras, la práctica del enfoque por competencias es buena; sin embargo, percibo con esta respuesta cierta aceptación y ambigüedad a la vez. En mi marco referencial, esta opción de “Buena”, significa que aún no se ha llegado a la cúspide del tema tratado. También considero que es una postura mezquina, porque existe la expectativa y esto puede representar la posibilidad de seguir por este camino de competencias y fortalecer la formación; pero de la misma manera puede virar en cualquier momento caóticamente y regresar a una educación tradicional.

Los docentes ejecutan conductas comparables en el aula, partiendo del entendido de que todos consideran haber desarrollado sus competencias; por ejemplo la cantidad de alumnos es determinante, pues se presenta como una dificultad para una formación por competencias en las escuelas públicas, mientras que en los colegios esto no es un obstáculo; pero si la actitud de éstos. Algunos datos sobre el número por grupo en las escuelas públicas, refieren entre 40 y 45 alumnos, contra un máximo de 25 alumnos por grupo de las escuelas privadas.

Otro elemento que permite comparar las conductas de los docentes en el aula es el tiempo; para las maestras de los colegios es un impedimento, mas no para las maestras de las escuelas públicas. Respecto al tiempo, no hay una vertiente que seguir, excepto que en los colegios se trabajan entre 2 a 4 libros de apoyo, aparte de los libros de texto.

Las creencias similares de las maestras es considerar a la autoevaluación como uno de los instrumentos más útiles para evaluar las competencias docentes, colocando en el otro extremo a los exámenes estandarizados. A lo largo de los últimos meses, se ha expresado por parte del magisterio, el rechazo a ser evaluados por exámenes estandarizados; cuando me refiero a estandarizados, hago alusión a que son aplicados sin tomar en

cuenta el contexto o la población a la que se le aplica. Cuando siempre se hablado de la necesidad de contextualizar la educación, para el caso de la evaluación esta premisa está ausente.

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del decir de los maestros sobre las dificultades, afirmo que las cargas administrativas, las tareas de planificación, evaluación, elaboración de materiales, entre otras, que los maestros realizan fuera del horario escolar, se contraponen con este tipo de ejercicios (autoevaluación), que si bien se supone que son una opción de mejora de la práctica docente, acaban siendo un elemento más a cumplir como carga administrativa, pues difícilmente se cuenta con el tiempo y espacio necesario para la difusión y comprensión de los mismos, para su resolución desde una postura crítica y autoreflexiva y para poder convertirlo en una fuente de retroalimentación y a partir de ello, modificar la práctica docente.

Al ver la realidad del CACD, a través de mi participación en las entrevistas, caí en cuenta de por qué se vive como una burocratización la evaluación de las competencias docentes, y más que abandonar lo ya propuesto por el CACD, partí de la experiencia e investigación a un ejercicio por sus diferentes características. Al fin y al cabo lo importante es la mejora de la calidad de la educación, evaluada a través de la FPC desde la práctica docente. Si un instrumento no logra lo que se pretende con él, entonces se afina el ejercicio de autoevaluación y es aquí donde entra la capacidad de rectificar por medio de la introspección, es decir, aprender de las experiencias y mejorar.

Las estrategias para el aprendizaje deben ser fomentadas desde el aula. La mejora educativa requiere que las escuelas, sean lugares donde se formen no sólo alumnos, sino también docentes. Considero que la escuela es el espacio en donde los docentes deben consolidar su formación, por lo que también deben recibir un andamiaje previo a su práctica docente, al igual que cualquier otro profesionista.

Para que una mejora educativa incida de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos, tiene que afectar a todos los niveles del centro escolar, a la escuela como organización, al

desarrollo del profesorado y al del currículum. De igual forma, las innovaciones tienen que partir de la escuela y no desde afuera, porque cada escuela es única y los cambios no funcionan igual en todas, cada una tiene su propia cultura. A veces, esa cultura escolar actúa como “barrera” para iniciar cualquier cambio, lleva consigo la idiosincrasia de la resistencia; por ejemplo, el poco aprecio por la diversidad, pues ésta en el aula es vivida como una dificultad, siendo que es lo que vivimos todos en la vida cotidiana y se puede aprovechar en los ambientes de aprendizaje para enriquecer las experiencias, formar en valores y crear una cultura inclusiva para la vida, que no se reduzca sólo al salón de clase, ¿no es esto parte de las competencias que pretendemos como sociedad?

Esto demanda una escuela con autonomía y aunque parece difícil de instrumentar en México por su propia historia, no es imposible y seguramente requerirá tiempo. Si tomamos en cuenta a la cultura escolar, estaremos optimizando ese tiempo, y haciendo posible lo imposible. Se parte entonces del análisis del desarrollo institucional y la historia propia de cada escuela para asentar bien la planificación de los cambios educativos a partir de su nivel de desarrollo. Puedo acertar al decir que, la clave se origina en el centro escolar, situando al docente como agente fundamental y a su vez portavoz de su propia evaluación.

El ideal de los maestros como profesionales de la educación, fortalece las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencializa aprendizajes significativos, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y científico e interviene para la adquisición de nuevas formas de convivencia democrática en el aula multicultural y diversa. Por ende, el docente tiene la obligación histórica, no sólo de desarrollar competencias para el ámbito profesional y laboral, sino también para su desarrollo personal y ciudadano; lograr autonomía, autorrealización, comprensión y acción ante los problemas sociales. Una profunda reflexión de sus capacidades, valores, certezas y limitaciones como ser humano, permitirá al docente avanzar hacia el reconocimiento social, así como al crecimiento personal y profesional, por ello la importancia de la autoevaluación en el proceso de



desarrollo de las competencias. Debo aclarar, que este rubro ha de formar parte de un proceso de evaluación docente, donde lo primordial son las propias áreas de oportunidad que el mismo docente detecta.

Las acciones se han dirigido sólo a los centros en lugar de conducirse a los docentes, se precisa de una dimensión organizativa y de trabajo conjunto en la escuela. Por lo que es comprensible que los docentes no cuenten con herramientas para desarrollar sus propias competencias, y si han existido éstas no han sido promovidas. Para transformar las prácticas que realiza el docente es necesario construir puentes entre lo que hace en el aula y los nuevos retos educativos que se presentan y que responden a los enfoques educativos, cualesquiera que sean éstos. Asimismo, la incorporación de estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo de nuevas competencias, que implican una constante actualización.

Si bien es cierto que, a partir de la enseñanza del constructivismo, la educación favorece el aprendizaje en equipo y las comunidades de aprendizaje mediante el desarrollo de competencias para la convivencia y la resolución de problemas entre pares; pero reflexionar sobre la práctica docente permite comprender las diversas transformaciones que se viven y se convierte necesaria cuando se pretende la mejora permanente del quehacer del maestro, acción que se enfatiza al presentarse un cambio de paradigmas o un nuevo enfoque curricular. La práctica docente no se da en el vacío ni en la ilusión de improvisación y lucidez del maestro, sino en su *habitus* social.

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona, no puede cambiar sin transformaciones adjuntas de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción. Las cuales son las condiciones necesarias para el cambio de una práctica duradera. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como premisa una transformación de los docentes. Aumentar las competencias, los conocimientos o el saber hacer no es analizar la práctica docente; sin duda contribuye con

su ejercicio a construir o a consolidar competencias, empezando por saber analizar y las habilidades de comunicación; pero lo que hay de fondo es el desarrollo de las competencias docentes, porque sin éstas, todo lo anterior no podría ser posible.

Perrenoud, afirma que en la reflexión sobre la acción se pone en entredicho la parte de nosotros que conocemos y asumimos, en comparación con esquemas o representaciones prescritas, sobre lo que tendríamos que hacer o lo que otros han hecho, ya se para explicarlo, analizarlo o criticarlo. Hay que enfatizar la reflexión como una cualidad a desarrollar e impulsar, pues si las competencias son inacabadas y el aprendizaje es permanente, este es el punto de partida para generar el interés honesto de una mirada docente introspectiva que permita la autoevaluación de competencias para mejorar, no para cumplir con un requisito o marcar el logro de indicadores de supervisión escolar o de estándares internacionales.

Como mencioné con anterioridad, el capital cultural no se hereda en los genes ni se adquiere por osmosis, es el resultado de un complejo proceso de apropiación en el que la persona es introducida a la cultura por otras personas en una relación dialéctica de construcción del conocimiento. Pues bien, esto se aplica de igual manera al aprendizaje de la docencia.

Si la autoevaluación fuera tomada en cuenta como una parte importante del proceso de desarrollo de las competencias docentes, su práctica sería la construcción de éxitos. A los docentes se les debe hacer sentir que forman parte de los procesos educativos, que su profesión es respetada y valorada. El sentimiento de pertenencia a una colectividad contribuye a la autoestima y favorece seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Por eso, en las escuelas y centros de maestros, se tienen que emprender acciones para que los profesores se sientan orgullosos de su quehacer.

Por lo que es relevante y concluyente, que las evaluaciones bajo una formación por competencias incorporen instrumentos de autoevaluación, específicos para cada realidad escolar. Cualquiera que sea el enfoque educativo por emprender, las herramientas para la transición y el cambio deben partir desde el aula.

Los aspectos que se deben cuidar para contar con instrumentos de autoevaluación, ya sean propuestos por autoridades o elaborados por propio interés, docentes en colectivo o individualmente, es que tengan indicadores significativos a la realidad de la escuela en específico. Pues aunque el enfoque se propone de manera oficial a través de la SEP, también hay intereses individuales por mejorar la práctica docente y hay que respetar las particularidades de cada experiencia (me refiero a que es válido que un profesor tenga prioridades y necesidades diferentes de otro por la zona geográfica o contexto socio económico, político, cultural local, entre algunas).

Asimismo se debe reflexionar acerca de la formación docente, la cual debe propiciar la práctica de la autoevaluación autónoma, en todos sus niveles la formación del profesor debe incorporar la reflexión y la crítica. En la medida en que éste participe y sea consciente del desarrollo de sus propias competencias, hará más factible esta formación para una educación de calidad.

## REFERENCIAS

---

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós Educador.
- Avilés, K. (30 de agosto de 2012). En niveles insuficiente y elemental 75.5% de los alumnos: Enlace. *La Jornada*, pp. 42. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/08/30/sociedad/042n1soc>
- Avilés, K. (5 de agosto de 2013). Se ordena a la SEP dar a conocer resultados de la evaluación universal de maestros. *La Jornada*, pp. 31. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/05/sociedad/041n1soc>
- Ausubel, D.O. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- BID (2006). *Nota de política, un sexenio de oportunidad educativa, México 2007-2012*, con base en un informe de consultoría de Fernando Reimers y Sergio Cárdenas. Recuperado de [http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID\\_NotaPolitica\\_Educacion\\_06.pdf](http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID_NotaPolitica_Educacion_06.pdf)
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. España: Graó.
- Centro de Actualización del Magisterio, D.F. (2005a). Algunas consideraciones para la elaboración del plan institucional de formación continua del CAM D.F. *Revista actualizarte*, 8-11.
- Centro de Actualización del Magisterio, D.F. (2005b). *Diseño curricular de la capacitación didáctica para profesores de educación primaria*. México: CAM D.F.
- CEPAL (1997). *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 109-122.
- CLAD (2008). *Carta Iberoamericana de calidad en la gestión pública*, aprobada por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. El Salvador: 26-27 de Junio. Recuperado de <http://www.clad.org.ve/documentos/declaraciones/carta-iberoamericana-de-calidad-en-la-gestion-publica> .
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio> .
- Consejo de Especialistas para la Educación (CEE, 2006). *Los retos de México en el Futuro de la Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes (2004). México: SEP, SSED, DGOSE, CSEP.
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Reporte a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? En *Revista Perfiles Educativos*, pp.7-36. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_abstract)
- Enebral, J. (2006). *Formación Continua de Directivos-Autodidactismo*. Recuperado de [http://www.wikilearning.com/monografia/formacion\\_continua\\_de\\_directivos-autodidactismo\\_o\\_autodidaxia/15776-4](http://www.wikilearning.com/monografia/formacion_continua_de_directivos-autodidactismo_o_autodidaxia/15776-4)
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Graó.
- Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Recuperado de <http://zona71sector5.files.wordpress.com/2013/09/desarrollodecompetencias-laurafraderuboio1.pdf> .
- Frade, L. (2011). *Diseño de situaciones didácticas, Mediación de Calidad*. Recuperado de [http://seiem.gob.mx/webprueba/x1\\_docs/escri-viendo\\_17.pdf#page=22](http://seiem.gob.mx/webprueba/x1_docs/escri-viendo_17.pdf#page=22)
- Garduño, T. R. y Guerra, Ma. E. (2004). *Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal*. México: SEP, SSEDF, DGOSE, CSEP.
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation pas compétences*. Canadá: Guérin.
- Instituto de Fomento e Investigación Educativa (2011). *Resultados prueba ENLACE*. Recuperado de <http://www.ifie.edu.mx/2011/wp/?p=169>
- Martínez, N. (6 de noviembre de 2013). Evaluación hasta 2015, para no improvisar: SEP. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/evaluacion-a-maestros-para-el-2015-alba-martinez--963747.html>
- OCDE (2006). *PISA 2006: aptitudes para las ciencias para el mundo del mañana. Nota informativa para México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/54/39730555.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>
- OREALC-Unesco (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto

Regional de Educación. Recuperado de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>

- OREALC-Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE, CIDE, NF.
- Ornelas, C. (2008). *Política, Poder y Pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, en *Revista Tecnológica Educativa*, 6 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó. Editado por México: SEP.
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la Universidad*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- PISA (2006). *Science competencies for Tomorrow's World*. Recuperado de <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacqui/sdeselevespisa/pisa2006results.htm>
- Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2000-2006*. México: Presidencia de la República.
- PREAL (2008). Revalorización y nuevas prácticas de la supervisión escolar. En *Mejores prácticas*, 10(29).
- Quiles, M. y Alcántar, M. P.P (2012<sup>a</sup>). *Fichas de estudio hacia la evaluación universal*. México: Trabajos Manuales Escolares.
- Rodríguez, G.G., Gil F.J. y García J.E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En *REDIC*, 11 (2).
- Sánchez, M. H. (8 de junio de 2012). Evaluación universal del docente y prueba Enlace: lo que miden y lo que no. *La Jornada* pp. 31. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/08/opinion/027a1pol>
- Sandoval, Ma. A. (2006). Una forma diferente de capacitar: las estrategias son la clave. En *Revista de Maestros para maestros: Actualizarte*, 28, 2-37.
- Sandoval, Ma. A. (2006). Un reto para todos. La educación basada en competencias. En el 2o. *Encuentro Académico CAM's. 2007*. México: DEGOSE, SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 64.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Modernización de la Administración Pública (Promap) 1995-2000*. México: Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo, 1996.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación (2007-2012)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudio 2009. Quinto grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Programa de la Reforma Integral de Educación Básica (PRIEB). *Taller 3 de formación docente en el Distrito Federal. Docentes/Guía de trabajo*. Secretaría de Educación Pública. México: DEGOSE, SEP.
- SEP-SEB (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP-SEB.
- Silvestre, M. y Zilberstein J. (2003). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Cuba: Pueblo y Educación, pp.67-92.
- Simone, D. y Hersh L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, pp.47-133.
- Tedesco, J. C. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Argentina: IIPE-Unesco. Recuperado de
- Tobón, S. (2006<sup>2a</sup>). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE. En <http://es.scribd.com/doc/52209660/Libro-Formacion-Basada-en-Competencias>.
- UNESCO (2009). *Informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo 2009, Superar las desigualdades: Por qué es importante la gobernanza*. París: EFA Global Monitoring Report de <<http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2009-governance>>.
- UNESCO (2005). Tercer Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005. *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. París: EFA Global Monitoring Report, en <[http://unesco.org/education/efa/monitoring/monito-Ring\\_2005.shtml](http://unesco.org/education/efa/monitoring/monito-Ring_2005.shtml)>.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework For Action: Education for All-Meeting our Collective Commitments*, Dakar, Senegal, World Education Forum, 26-28 de Abril, en <[www.unesco.org/education/efa/](http://www.unesco.org/education/efa/)>.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2007). *11 ideas clave ¿Cómo aprender y enseñar competencias?* Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?id=2h08NJ4fDwgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=2h08NJ4fDwgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Zorrilla, M., Barba, B. (enero - junio, 2008) Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 30. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441\\_reforma\\_educativa\\_en\\_mexico\\_descentralizacion\\_y\\_nuevos\\_actores](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores)



## **ANEXOS**

**ANEXO 1. MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011.**

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA												
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad		La Entidad donde Vivo		Geografía <sup>3</sup>			Tecnología I, II y III	
								Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
								Asignatura Estatal				
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física <sup>4</sup>						Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

## **ANEXO 2**

### CUESTIONARIO

<p><b>Queremos saber tu opinión sobre tu práctica por competencias...</b> Escuela: Pública __ Privada__ Puesto: _____ Años de servicio: _____ Edad: _____ Sexo: _____</p> <p><b>1.-¿Cómo evalúas la práctica de las competencias en la educación?</b> Muy mala    Mala    Buena    Muy Buena</p> <p><b>2.-¿Cómo defines una formación por competencias?</b></p> <p><b>3.-¿Qué consideras que se te ha dificultado para enseñar por competencias?</b></p> <p><b>4.- ¿Consideras que has desarrollado tus propias competencias?</b> Si    No    No. ¿Por qué?</p> <p><b>5.- ¿Cuál consideras que es la mejor manera de evaluar las competencias docentes?</b></p>	<p><b>6.-Palomea los instrumentos de evaluación que has tenido desde 2011.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Coevaluación (encuesta estudiantil) <input type="checkbox"/> Heteroevaluación <input type="checkbox"/> Exámenes estandarizados <input type="checkbox"/> Autoevaluación (Rubros específicos) <input type="checkbox"/> Otro _____</p> <p><b>7.- ¿Estás de acuerdo en qué se tomen los anteriores aspectos para evaluar las competencias docentes?</b> Si    No    No. ¿Por qué?</p> <p><b>8.- ¿Has tenido una retroalimentación personal respecto a tu práctica?</b> Si    No</p> <p><b>9.-¿Consideras que es necesario?</b> Si    No</p> <p style="text-align: right;">GRACIAS ☺</p> <p>Comentarios:</p>
---	--

## CLASIFICACIÓN DE CATEGORÍAS: CATEGORÍA 1- FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

### SUBCATEGORÍA 1: DEFINICIÓN DE UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Una formación por competencias son habilidades.		Una formación por competencias es para los alumnos.		Una formación por competencias es desarrollar.	
Docentes de escuelas públicas	Docentes de escuelas privadas	Docentes de escuelas públicas	Docentes de escuelas privadas	Docentes de escuelas públicas	Docentes de escuelas privadas.
<b><i>“Las <u>habilidades</u>, destrezas, saberes que permiten seguir aprendiendo.”</i></b>	<i>“Conjunto de actitudes, aptitudes, <u>habilidades</u>, conocimientos y desempeño.”</i>	<i>“Una manera de generar y hacer que los <u>alumnos</u> se desarrollen y sean independientes; y donde apliquen sus conocimientos para su formación y la solución de problemas.”</i>	<i>“Hacer competentes a los <u>alumnos</u> y basada en habilidades.”</i>	<i>“El <u>desarrollo</u> de las potencialidades de cada niño.”</i>	<i>“El <u>desarrollo</u> de habilidades, destrezas, estilos, formas, etc.; para resolver problemas determinados.”</i>
<b><i>“Cuando un individuo moviliza sus saberes, pone en prácticas sus <u>habilidades</u> y utiliza sus valores para poder convivir con los demás en cualquier situación de su vida.”</i></b>	<i>“Una formación que te permita desarrollar tus <u>habilidades</u> en general.”</i>  <i>“Proceso en donde pones en práctica tus <u>habilidades</u>, actividades y acción.”</i>	<i>“Que el <u>alumno</u> aprenda a desarrollar su aprendizaje en el saber hacer.”</i>  <i>“El desarrollo de las potencialidades de cada <u>niño</u>.”</i>	<i>“Cuando el <u>alumno</u> tiene la habilidad de resolver problemas y producir en la escuela y vida personal.”</i>  <i>“La finalidad de las competencias es que los <u>alumnos</u> logren un aprendizaje significativo.”</i>	<i>“Que el alumno aprenda a <u>desarrollar</u> su aprendizaje en el saber hacer.”</i>  <i>“Una manera de generar y hacer que los alumnos se <u>desarrollen</u> y sean</i>	<i>“<u>Desarrollo</u> de habilidades.”</i>  <i>“<u>Desarrollar</u> en los alumnos al nivel más posibles todas las aptitudes-actitudes que cubran las y sus necesidades.”</i>
<b><i>“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu vida cotidiana, a través de <u>habilidades</u>, destrezas, actitudes, saber ser, hacer, etc.”</i></b>	<i>“El desarrollo de <u>habilidades</u>, destrezas, estilos, formas, etc.; para resolver problemas determinados.”</i>  <i>“Está basada en las <u>habilidades</u> para una sociabilidad.”</i>  <i>“Como la capacidad de desarrollarse exitosamente con <u>habilidad</u> de expresarse</i>	<i>“Que al <u>niño</u> se le den las herramientas para trasladarlas a la vida cotidiana.”</i>  <i>“Que los <u>alumnos</u> logren ser independientes y autónomos en su vida cotidiana con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.”</i>	<i>“Me parece completa porque abarca lo necesario a desarrollar considerando la globalidad de los <u>alumnos</u>.”</i>  <i>“Desarrollar cada área de los <u>alumnos</u>.”</i>  <i>“Cuando el <u>alumno</u> sabe solucionar</i>	<i>“Una manera de generar y hacer que los alumnos se <u>desarrollen</u> y sean independientes; y donde apliquen sus conocimientos para su formación y la solución de problemas.”</i>  <i>“Desarrollar en los alumnos al nivel más posibles todas las aptitudes-actitudes que cubran las y sus necesidades.”</i>  <i>“Como la capacidad de <u>desarrollarse</u> exitosamente con habilidad de expresarse y comunicar.”</i>  <i>“<u>Desarrollar</u> cada área de los alumnos.”</i>  <i>“Me parece completa porque abarca lo necesario a <u>desarrollar</u></i>	

<i>y comunicar.”</i>	<i>problemas comunes con la aplicación de habilidades y estrategias de forma ordenada, organizada y sistematizada.”</i>	<i>considerando la globalidad de los alumnos.”</i>  <i>“Una formación que te permita <u>desarrollar</u> tus habilidades en general.”</i>
----------------------	---	--

<b>CATEGORÍA 1- FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>				
<b>SUBCATEGORÍA: 1 DEFINICIÓN DE UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>				
<b>Una formación por competencias son saberes, saber hacer y saber ser.</b>	<b>Una formación por competencias es para la vida.</b>			<b>Una formación por competencias son conocimientos.</b>
<b>Docentes de escuelas públicas</b>	<b>Docentes de escuelas públicas</b>	Docentes de escuelas privadas	<b>Docentes de escuelas públicas</b>	Docentes de escuelas privadas.
<i><b>“Capacidades para poner en operación diferentes conocimientos en un conjunto de <u>saberes</u>”.</b></i>	<i>“Que los alumnos logren ser independientes y <u>autónomos en su vida cotidiana</u> con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes”.</i>	<i>“Cuando el alumno tiene habilidad de resolver problemas y producir en la escuela y <u>vida personal</u>”.</i>	<i>“Capacidades para poner en operación diferentes <u>conocimientos</u> en un conjunto de saberes”.</i>	<i>“Mejorar el <u>conocimiento</u>”.</i>  <i>“Proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que involucren las actitudes, aptitudes, habilidades, <u>conocimientos</u> y desempeño”.</i>  <i>“Conjunto de actitudes, aptitudes, habilidades, <u>conocimientos</u> y desempeño”.</i>
<i><b>“Cuando un individuo moviliza sus <u>saberes</u>, pone en prácticas sus habilidades y utiliza sus valores para poder convivir con los demás en cualquier situación de su vida”.</b></i>	<i>“Cuando un individuo moviliza sus saberes, pone en prácticas sus habilidades y utiliza sus valores para poder convivir con los demás</i>		<i>“Una manera de generar y hacer que los alumnos se desarrollen y sean independientes; y donde apliquen sus <u>conocimientos</u> para su formación</i>	
<i><b>“Las habilidades,</b></i>				

<b>destrezas, <u>saberes</u> que permiten seguir aprendiendo”.</b>	<i>en cualquier <u>situación de su vida</u>”.</i>	<i>y la solución de problemas”.</i>
<b>“Que el alumno aprenda a desarrollar su aprendizaje en el <u>saber hacer</u>”.</b>	<i>“Favorecer el aprendizaje para que los apliquen a <u>su vida diaria</u>”.</i>	<i>“Que los alumnos logren ser independientes y autónomos en su vida cotidiana con un conjunto de <u>conocimientos, habilidades y actitudes</u>”.</i>
<b>“Educación para ayudarte a <u>ser y hacer según tus cualidades</u>”.</b>	<i>“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu <u>vida cotidiana</u>, a través de habilidades, destrezas, actitudes, saber ser, hacer, etc”.</i>	<i>“Saber hacer con <u>conocimientos</u>”.</i>
<b>“<u>Saber hacer, saber ser</u>”.</b>		
<b>“Adquisición de <u>saberes</u> y preparación de las nuevas generaciones para la vida”.</b>	<i>“Adquisición de saberes y preparación de las nuevas generaciones para la <u>vida</u>”.</i>	
<b>“<u>Saber hacer con conocimientos</u>”.</b>	<i>“Que al niño se le den las herramientas para trasladarlas a la <u>vida cotidiana</u>”.</i>	
	<i>“Con más herramientas para la <u>vida</u>”.</i>	

<b>CATEGORÍA 1 - FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>				
<b>SUBCATEGORÍA 1: DEFINICIÓN DE UNA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>				
<b>Una formación por competencias son actitudes.</b>		<b>Una formación por competencias son destrezas.</b>		<b>Una formación por competencias son aptitudes.</b>
<b>Docentes de escuelas públicas</b>	<b>Docentes de escuelas privadas</b>	<b>Docentes de escuelas públicas</b>	<b>Docentes de escuelas privadas</b>	<b>Docentes de escuelas privadas.</b>
<b><i>“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu vida cotidiana, a través de habilidades, destrezas, <u>actitudes</u>, saber ser, hacer, etc”.</i></b>	<i>“Proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que involucren las <u>actitudes</u>, aptitudes, habilidades, conocimientos y desempeño”.</i>	<i>“Es una formación para saber actuar o reaccionar dentro de tu vida cotidiana, a través de habilidades, <u>destrezas</u>, actitudes, saber ser, hacer, etc”.</i>	<i>“El desarrollo de habilidades, <u>destrezas</u>, estilos, formas, etc.; para resolver problemas determinados”.</i>	<i>“Proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que involucren las actitudes, <u>aptitudes</u>, habilidades, conocimientos y desempeño”.</i>
<b><i>“Que los alumnos logren</i></b>	<i>“Conjunto de <u>actitudes</u>,</i>	<i>“Las habilidades, <u>destrezas</u>, saberes que permiten seguir</i>		<i>“Conjunto de actitudes, <u>aptitudes</u>, habilidades, conocimientos y desempeño”.</i>



<b><i>ser independientes y autónomos en su vida cotidiana con un conjunto de conocimientos, habilidades y <u>actitudes</u></i></b> .	<i>aptitudes, habilidades, conocimientos y desempeño</i> ".	<i>aprendiendo</i> ".	<i>"Desarrollar en los alumnos al nivel más posibles todas las <u>aptitudes-actitudes</u> que cubran las y sus necesidades".</i>
--	---	-----------------------	--

## CATEGORÍA 2- PRÁCTICA DOCENTE

SUBCATEGORÍA 1: DIFICULTADES PARA ENSEÑAR		SUBCATEGORÍA 2: DESARROLLO DE SUS PROPIAS COMPETENCIAS	
Docentes de escuelas públicas	Docentes de escuelas privadas	Docentes de esc. públicas	Docentes de esc. privadas.
<i>La vinculación familiar.</i>	<i>La evaluación de actitudes.</i>	<i>Si / Aplico las competencias.</i>	<i>Si / He desarrollado</i>
<i>La cantidad de alumnos por grupo.</i>	<i>Convencimiento de los padres de familia;</i>	<i>Si / En proceso falta definir</i>	<i>competencias que no tenía.</i>
<i>Todo bien.</i>	<i>vincular algunos conceptos y la aplicación</i>	<i>algunas.</i>	<i>Si</i>
<i>El apoyo de los padres de familia y que no todos</i>	<i>en situaciones reales.</i>	<i>Si</i>	<i>Si / He tenido una</i>
<i>los alumnos tienen las mismas capacidades.</i>	<i>Reconocer las que los alumnos tienen</i>	<i>Si</i>	<i>perspectiva de mi y los</i>
<i>Las actividades extras me quitan mucho tiempo.</i>	<i>desarrolladas y saber en cuáles mejorar.</i>	<i>Si / He leído bastante y en el</i>	<i>aprendizajes.</i>
<i>Las transversalidades</i>	<i>Vincular algunos conceptos y aplicarlos en</i>	<i>desarrollo de mis actividades.</i>	<i>Si</i>
<i>En el salón de clases se construyen cosas</i>	<i>contextos o situaciones reales.</i>	<i>Si / Todos los días se busca</i>	<i>Si</i>
<i>positivas, pero en casa destruyen lo que hiciste.</i>	<i>Considero que los tiempos y formas dentro</i>	<i>nuevas estrategias.</i>	<i>Si / He visto en avance en</i>
<i>Adquirir y asimilar la conceptualización.</i>	<i>de las clases.</i>	<i>Si / Llevo mis objetivos hasta</i>	<i>mis alumnos y como</i>
<i>Todo bien.</i>	<i>0</i>	<i>el final.</i>	<i>persona y como profesional.</i>
<i>Lograr la participación de las familias.</i>	<i>Los padres de familia piensan que no son</i>	<i>Si / Trato de saber ser, hacer y</i>	<i>Si</i>
<i>El número de alumnos del grado (40).</i>	<i>suficientes las evaluaciones y quieren lo</i>	<i>conocer.</i>	<i>Si</i>
<i>Que no todos los alumnos tienen las mismas</i>	<i>tradicional.</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>
<i>aptitudes para desarrollar sus competencias.</i>	<i>El dominio de los contenidos del programa</i>	<i>Si / Siempre se potencializa la</i>	<i>Si</i>
<i>El número exagerado de alumnos.</i>	<i>de estudio.</i>	<i>cualidad docente.</i>	<i>Si</i>
<i>La asignatura de matemáticas e historia.</i>	<i>Que son grupos muy heterogéneos.</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>
<i>La falta de dominio de la habilidad de</i>	<i>El tiempo.</i>	<i>Si</i>	<i>Si / Mi prioridad es que el</i>
<i>comprensión lectora.</i>	<i>Tiempo.</i>	<i>Si</i>	<i>alumno aprenda con</i>
<i>El número de alumnos con los que trabajamos; la</i>	<i>Conocer a fondo los planes y programas de</i>	<i>Si / Las he tenido que adaptar.</i>	<i>aprendizajes significativos.</i>
<i>infraestructura (malas condiciones), y los recursos</i>	<i>inglés primaria y adecuarlos al nivel de la</i>	<i>Si / Algunas.</i>	<i>Si/ Por las necesidades del</i>
<i>(insuficientes).</i>	<i>escuela.</i>	<i>Si</i>	<i>grupo.</i>
<i>Competencia ciudadana, la realización de ellas en</i>	<i>Disponibilidad de padres, maestros y</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>
<i>ciertas necesidades del individuo.</i>	<i>alumnos.</i>	<i>Si / Implementando e</i>	<i>Si</i>
<i>No hay dificultades, ya que enseñar por</i>	<i>Que el alumno lleve a la práctica lo que</i>	<i>innovando dentro del proceso</i>	
<i>competencias es partir de situaciones y</i>	<i>aprende en su entorno.</i>	<i>enseñanza-aprendizaje.</i>	
<i>problemas reales.</i>	<i>Tiempo.</i>	<i>Si</i>	
<i>No hay dificultad.</i>	<i>La actitud de padres de familia y alumnos; el</i>	<i>Si</i>	
	<i>tiempo y falta de continuidad fuera de la</i>		
	<i>escuela.</i>		
	<i>La motivación.</i>		

### CATEGORÍA 3- EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

SUBCATEGORÍA 1: LA MEJOR MANERA DE EVALUAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES.		SUBCATEGORÍA 2: UTILIDAD DE LAS EVALUACIONES DOCENTES (1 para el más útil y el 5 la menos útil).	
Docentes de escuelas públicas	Docentes de escuelas privadas	Docentes de esc. públicas.	Docentes de esc. privadas.
<i>Con el desarrollo profesional. Por clases muestra y abiertas. Por los resultados. Por la evaluación objetiva Lista de cotejo, portafolios, etc. Con la autoevaluación personal y de forma individual y de grupo. Actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas. A través de la observación del desenvolvimiento del educando. La observación del desempeño en la clase y la forma en la que desarrolla las actividades. Con instrumentos cualitativos y de observación; las cuantitativas son para observar la formalización de los aprendizajes Cualitativamente. Practicando la evaluación objetiva entre pares Que sea consecutiva y durante todo el año y no sólo por bloques Evaluando consciente y justamente Los productos de los proyectos En los colegiados, ahora CTE. Diferentes instrumentos de evaluación y tomar al educando como un individuo único. Valorando la evolución de las situaciones reales del alumnado; de acuerdo a su progresiva mejora En el proceso de los aprendizajes</i>	<i>Por medio de clases y aplicación de las mismas en el grupo. La heteroevaluación, tomar en cuenta lo cualitativo y cuantitativo. 0 La heteroevaluación, tomar en cuenta lo cualitativo, cuantitativo; el uso de diversas herramientas de eva. A través de las diferentes habilidades. En la práctica. Clases abiertas, logros académicos y evaluaciones. Mediante su práctica docente, comportamiento y estilo de vida. Autoevaluación. En la práctica. En la práctica. Con el trabajo cotidiano, observación y resultados de los alumnos. Autoevaluación, es decir tener un punto de partida y saber que tanto quieres llegar. Cuando el alumno se expresa con facilidad y flexibilidad en todos los contextos y él mismo se autoevalúa. Autoevaluación. A través de las estrategias, métodos, formas y dinámicas que realice para que los alumnos resuelvan un problema. Saber el comportamiento del alumno.</i>	<b>Opinión est.</b> 1 Y 2  <b>Por autorid.</b> 4, 5  <b>Ex. Estand.</b> 5,4  <b>Entre pares</b> 2,3  <b>Autoeva.</b> 1,2  <b>Otro...</b> 0	<b>Opinión est.</b> 2,1  <b>Por autorid.</b> 5, 4  <b>Ex. Estand.</b> 5,4  <b>Entre pares</b> 2,1  <b>Autoeva.</b> 1,2  <b>Otro...</b> 0

<b>CATEGORÍA 3 - EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES</b>			
<b>SUBCATEGORÍA 3: ESTA DE ACUERDO EN QUE SE TOMEN LOS ANTERIORES INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES.</b>		<b>SUBCATEGORÍA 4: RETROALIMENTACIÓN PERSONAL RESPECTO A SU PRÁCTICA.</b>	
<b>Docentes de escuelas públicas</b>	<b>Docentes de escuelas privadas</b>	<b>Docentes de esc. públicas.</b>	<b>Docentes de esc. privadas.</b>
<i>No / Porque los exámenes son cuanti.; no cuali.</i>	<i>Si/ Para que sea una evaluación completa.</i>	16 = SI	12= SI
<i>Si / Se debe tomar en cuenta a todos los participantes escolares.</i>		1= NO	5 =NO
<i>Si / Debe haber consenso con maestros.</i>	<i>Si/ Para mejorar.</i>		
<i>Si / No sólo se debe evaluar por un resultado o un examen.</i>		1= NO CONTESTÓ.	
<i>Sólo autoeva., exam. estandarizados, opinión estudiantil, entre pares.</i>	<i>Si/ El docente tiene que superarse siempre ante los cambios.</i>		
<i>15= Si vs 2= NO CONTESTÓ 1= No</i>	<i>17= Si</i>		
<b>SUBCATEGORÍA 5: CONSIDERA QUE ES NECESARIA LA RETROALIMENTACIÓN SOBRE SU PRÁCTICA.</b>			
<b>Docentes de escuelas públicas</b>		<b>Docentes de escuelas privadas</b>	
<i>18= SI</i>	<i>1= NO CONTESTÓ</i>	<i>17= SI</i>	