

La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente

The planning of the instruction-learning, competence that strengthens the educator profile

O planejamento do ensino-aprendizagem, a competência que fortalece o perfil de ensino

Rubí Estela Morales Salas

Universidad de Guadalajara, México

rubi.morales@suv.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4133-4712>

Resumen

Este trabajo de investigación muestra los resultados de la evaluación del desempeño docente a partir de la percepción que tienen del impacto de la planeación en su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque por competencias. El propósito de este estudio fue analizar si la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes de diferentes centros educativos de nivel medio superior, se basa en un enfoque por competencias, capaz de ubicar a los estudiantes en contextos disciplinares, curriculares y sociales que en estos momentos constituyen la tercera competencia del perfil docente que emana de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

En este sentido, se utilizó una metodología de tipo no experimental, descriptiva, con un Enfoque Mixto, con una muestra de 55 profesores, en la que, a partir de los resultados, se logró plasmar experiencias con relevancia significativa, las cuales contribuyeron a estudiar, comprender, investigar y desarrollar nuevas estrategias para aumentar la calidad, no sólo en la práctica docente, sino en un mejor perfil de egreso del estudiante. Los docentes, en su mayoría,

perciben que la planeación que realizan favorece el aprendizaje significativo. Sin embargo, es importante insertar aún más a los estudiantes en la vida práctica.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, percepción, planeación, proceso.

Abstract

This research article shows the outcomes of the assessment of teaching performance based on the perception they have about the impact of planning in their teaching-learning process, with a focus around competence. The purpose of this study was to analyze whether the planning of the teaching-learning processes carried out by teachers from different high school educational centers, it is grounded on a competency-based approach, capable of channeling students into broad disciplinary, curricular and social contexts, which currently constitute the third competence of the educator profile, stemming from the Integral Reform of Middle Superior Education (RMSE).

In this sense, a methodology of the non-Experimental, descriptive, mixed Focus kind was utilized; with a sample of 55 professors, thus achieving from the results the materialization of experiences with meaningful relevance that contribute to studying, comprehending, researching, and developing new strategies that will, in turn, contribute to the augmentation of quality; not only in educational practice, but also in an improved egress profile for the student. The teachers, mostly, perceive that the planning they develop favors the significant learning, nevertheless, it is important to introduce students further into practical life.

Keywords: instruction-learning, perception, planning, process.

Resumo

Este trabalho de pesquisa mostra os resultados da avaliação do desempenho do ensino com base na percepção que eles têm do impacto do planejamento em seu processo de ensino-aprendizagem sob uma abordagem baseada em competências. O objetivo deste estudo foi analisar se o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem realizados por professores de diferentes centros educacionais do ensino médio é baseado em uma abordagem baseada em competências, capaz de localizar estudantes em contextos disciplinares, curriculares e acadêmicos. Estas são as

terceiras competências do perfil de ensino que emanam da Reforma Integral da Educação Secundária Superior (RIEMS).

Nesse sentido, utilizou-se uma metodologia descritiva não experimental com abordagem mista, com uma amostra de 55 professores, na qual, a partir dos resultados, foi possível capturar experiências com relevância significativa, o que contribuiu para estudar, compreender, investigar e desenvolver novas estratégias para aumentar a qualidade, não só na prática de ensino, mas em um melhor perfil de saída do aluno. Os professores, em sua maioria, percebem que o planejamento que eles fazem favorece a aprendizagem significativa. No entanto, é importante inserir estudantes ainda mais na vida prática.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, percepção, planejamento, processo.

Fecha Recepción: Febrero 2017

Fecha Aceptación: Agosto 2017

Introducción

En el 2008 comienza en México una reforma nacional educativa en el Nivel Medio Superior a la que se nombró Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y en su documento rector de políticas se hace énfasis en que el profesor de este nivel debería contar con un perfil docente aceptable, basado en ocho competencias más otras tres que incluyan no solo a los que imparten en modalidad escolarizada (presencial), sino también a los que tienen práctica docente en modalidad no escolarizada (virtual) y modalidad mixta (presencial y virtual).

Estas competencias, de manera sustancial, nos dicen que no basta con transmitir competencias fundamentales para el adecuado desarrollo de los jóvenes en ámbitos personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida, sino que se tiene que sembrar una conciencia sobre lo que es el conocimiento y para qué sirve éste, juntamente con habilidades, destrezas y valores. Por consiguiente, para poder transmitir e insertar dichas competencias en la práctica educativa, es menester que el docente en modalidad escolarizada o presencial y el asesor en modalidad no escolarizada o virtual y mixta, cuenten con un perfil adecuado que le permita

comunicar, enseñar, emprender y planear. Sin este, muy probablemente el proceso de enseñanza aprendizaje se vería bloqueado o reprimido. Estas competencias no sólo evaluarían el desempeño de los docentes, sino que abonarían de manera directa e inmediata al perfil de egreso de los estudiantes.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media Superior (CONAEDU/EMS) y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2008), uno de los procesos fundamentales de la reforma es la construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC) en los distintos subsistemas y modalidades del nivel educativo. La base de este MCC es el Perfil del Egresado de la EMS, compuesto por 11 competencias genéricas y sus principales atributos. Se trata de competencias fundamentales para el adecuado desarrollo de los jóvenes en ámbitos personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida.

El documento de la RIEMS (2008) indica que ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable, correspondiente a un criterio establecido. Dicho nivel que un individuo puede alcanzar en una actividad depende de los recursos con los que cuenta y la institución y el contexto en el que se desempeñó; involucra sus conocimientos, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores.

Por su relevancia en el ámbito pedagógico, es conveniente citar a Perrenoud, el cual reconoce que las competencias: “no son en sí mismas, conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas” (Perrenoud, 2005:11).

Esto significa que, en el enfoque por competencias, los conocimientos no son los más importantes, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De esta manera las competencias requieren de una base sólida de conocimientos y teorías, pero las habilidades junto con las actitudes y valores serán las que darán movilidad o vida a las mismas. Si bien es cierto que la incorporación del término competencias al campo de la educación tiene su primera expresión en la formación profesional y tecnológica, su utilización se ha extendido a la educación en general, particularmente a la educación básica. Este es el caso de la Comisión Europea que concibió la necesidad de identificar las competencias que todos los

ciudadanos europeos deben alcanzar al concluir la educación básica, independientemente del país en el que estudien. En este sentido, los europeos hablan de competencias clave, que son las indispensables para todos y todas.

Los países de la Unión Europea han desarrollado un marco curricular para la educación superior, con base en dos tipos de competencias genéricas, clave o transversales a todas las carreras (instrumentales, personales y sistémicas) y específicas de cada carrera (disciplinares o académicas y profesionales).

Por su parte, Monereo, asumiendo los desafíos que trae consigo el nuevo contexto, además de la complejidad que las nuevas tecnologías plantean al proceso de enseñanza, sostiene que:

estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable, mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería 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 que se plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo (Monereo, 2010: 13).

Se percibe que el autor comienza diferenciando competencias de estrategias, y con ello amplía las características de las primeras. Con ello queda claro que la competencia en sí necesita de un conjunto de varias estrategias para intervenir en alguna situación en concreto. Sin dejar de mencionar a Zabala y Arnau, ya que ellos abordan la forma en que se aprenden y enseñan las competencias, mencionan:

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 (Zabala, 2007:45).

Se puede decir que las competencias tienen que ver con la creatividad del que enseña (el docente) y la creatividad y versatilidad del que aprende (el estudiante). Considerando a Bernabeu (2009), educar en la creatividad implica partir de la idea de que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia y que, para esto, es necesario tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- Aprender a tolerar la ambigüedad e incertidumbre: los profesores deben darle espacio a los estudiantes para pensar sobre una situación problemática que se presente (ambigüedad) y además debe crear un clima donde el conocimiento que se dé no sea inmutable y estático (incertidumbre).
- Favorecer la voluntad para superar obstáculos y perseverar.
- Desarrollar confianza en sí mismo y en sus convicciones.
- Propiciar una cultura de trabajo para el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo.
- Invitar al alumno a trascender el presente con un proyecto futuro.
- Aprender a confiar en lo potencial y no solo en lo real.
- Vencer el temor al ridículo y a cometer errores.
- La autoridad para validar el conocimiento debe partir de un proceso social, dialógico y creativo.
- Cuando se propicia un clima creativo, la motivación intrínseca y la de logro deben estar presentes.
- Contextualización del conocimiento y las habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Las necesidades fundamentales del alumno están relacionadas con enseñarle a pensar creativa y reflexivamente, o sea, a pensar de manera excelente.
- El pensar de forma creativa y reflexiva por parte del alumno puede darse una vez de forma verbal del profesor hacia los alumnos.
- Convertir las salas de clases en espacios para asombrarlos, experimentar e investigar.
- Los estudiantes necesitan tratarse como personas, es decir, tener una buena comunicación cuando estén creando o pensando.
- El cuestionamiento es un indicador excelente para hablar de que se está trabajando el pensamiento creativo y crítico.
- Unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósfera creativa.

Como se puede observar, las distintas definiciones de competencias abordadas hablan de acciones, estrategias, movilización, solución de problemas, capacidades, habilidades e interrelación, sin dejar de mencionar el contexto en que se aplicarán estas. Cuando el docente realmente comprenda lo que se quiere lograr con una planeación didáctica, entonces podrá llegar a impactar en un eficiente, efectivo y competitivo perfil de egreso de educación media superior.

Tomando en cuenta lo anterior y partiendo de los cambios que se han venido presentando en el nivel de educación media superior, se han diseñado distintas opciones formativas para que los docentes sean capaces de impactar en el aprendizaje de los estudiantes bajo un enfoque por competencias y que además les ayude a recuperar experiencias exitosas y útiles para construir sobre los avances ya realizados. Es entonces que la formación y actualización deberán estar orientadas a que los docentes no solo trasciendan propósitos exclusivamente disciplinares, sino que a partir de la planeación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje apoyen de manera integral la formación de los jóvenes, de acuerdo con los objetivos de la RIEMS. Para ello se cuenta con el perfil del docente que es fundamental para avanzar en esta dirección. Este perfil se fundamenta en el Acuerdo Secretarial 447 de la RIEMS (DOF del 29-10-2008), en donde además se definen las competencias docentes como las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS y consecuentemente definen su perfil.

El contenido medular del acuerdo radica en la descripción detallada de 11 competencias y una larga lista de atributos y actitudes que conforman cada competencia deseable en quienes ejercen la docencia en el contexto de la RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Con base en ello, el profesor:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Estas ocho competencias tienen que ver con los docentes que imparten educación del tipo medio superior y operan en el SNB en la modalidad escolarizada. Sin embargo, el 23 de junio del 2009 se publicó el Acuerdo número 488 en el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447. También se establece, de acuerdo al Artículo 5, que los docentes que imparten la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar, además de las competencias y atributos establecidos en el artículo anterior, con las siguientes competencias:

1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

Por consiguiente, y de acuerdo con el documento rector de la RIEMS (2008), educar con un enfoque por competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Sin duda, estas experiencias podrán tener un impacto significativo, tanto de aprendizaje como de movilización integral en el estudiante, al momento que el docente planea sus actividades, pues es un proceso que debe ser consciente y categórico sobre el qué enseñar/aprender, el cómo enseñar/aprender, el para qué enseñar/aprender, el dónde, el cuándo y el con qué enseñar/aprender. Si estos saberes son desarrollados para lograr ubicar a los estudiantes en contextos disciplinares, curriculares y sociales, entonces presumiblemente se dice que el docente está planeando su proceso educativo atendiendo al enfoque por competencias.

Esta investigación surge de la necesidad apremiante de conocer más a fondo la percepción que tienen algunos docentes adscritos a diferentes escuelas de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (UdeG), sobre la planeación que realizan del proceso de enseñanza y

aprendizaje, bajo un enfoque por competencias que ayude a ubicar a los estudiantes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Materiales y Método

Esta investigación fue de tipo no experimental, descriptiva-transversal, con un enfoque mixto, ya que únicamente midió o recogió información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las categorías de referencia. Según Danhhke: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se meta a un análisis” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1998: 102). Específicamente, de acuerdo con Hernández (2010), fue transversal porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único, cuyo propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.

Asimismo, especifica Hernández (2010) que la descripción de fenómenos, situaciones y eventos en una situación natural permite la generalización de resultados para no sujetarse a un riguroso control, propio de la investigación de laboratorio. Evidentemente, las estrategias metodológicas, cuantitativas y cualitativas nos ofrecen puntos de vista divergentes.

Tomando en cuenta la tercera competencia del perfil del docente que se fundamenta en el Acuerdo Secretarial 447 de la RIEMS: “El docente planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares, y sociales amplios” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2008). Los docentes respondieron a un cuestionario, previa definición de ítems, que ayudó a conocer la percepción que los profesores tienen acerca de la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo el enfoque por competencias, mediante un análisis profundo. El instrumento cuestionario se basó en el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 29/10/2008) y en el *Manual para evaluar el desempeño docente en el Bachillerato Tecnológico y General* (2013: 46 y 57).

Los docentes participantes están adscritos a tres preparatorias de la UdeG: Preparatorias 5, 9 y 13, localizadas en la zona metropolitana de Guadalajara, de los cuales solo fueron elegidos los profesores que cursaron y aprobaron el Diplomado del Programa de Formación Docente de

Educación Media Superior (PROFORDEMS), atendiendo al conocimiento que tienen sobre las 11 competencias del perfil docente que emanan de la RIEMS y cuyo programa de formación docente tiene que ver con lineamientos a la misma reforma.

Entre las tres preparatorias, la cifra poblacional de docentes con esta característica, al 2014, asciende a 217. Tomando en cuenta que ya se conoce la población (finita), se utilizó la fórmula propuesta por Wayne (1993: 172-174) que, mediante un muestreo aleatorio probabilístico proporcional, los resultados finales sumaron 55, siendo congruentes con la muestra obtenida de la población general del estudio y quedando para cada preparatoria de la siguiente forma: Preparatoria 5: 11 maestros; Preparatoria 9: 34 maestros, y Preparatoria 13: 10 maestros.

Antes de la aplicación del instrumento y por así convenirlo, se realizó un diagnóstico que complementó los resultados de esta investigación de manera cualitativa. Se entrevistaron a los coordinadores académicos de cada uno de los planteles, mediante una entrevista semi dirigida, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 1. Análisis de las percepciones de los coordinadores académicos

Preparatoria	(19) ¿La RIEMS ha contribuido a elevar el nivel académico del perfil de egreso del alumno?	(20) ¿El docente incluye técnicas y herramientas en la elaboración de su planeación didáctica por competencias?	(21) ¿Qué tipo de cursos de capacitación implementarías para actualizar a los docentes del plantel?
<p>Prepa 5 2495 alumnos: 1234 t/m 1261 t/v</p> <p>112 profesores: 28% PTC 53% asignatura 19% técnicos y ½ tiempo</p> <p>Profesores con PROFORDEMS: 41</p> <p>Profesores con CERTIDEMS: 16</p>	<p>Sí, porque el profesor sabe planear y planificar los contenidos de las Unidades de Aprendizaje que imparte. Lleva un control sobre sus tiempos y temas que imparte. Define con mayor claridad cada contenido y actividades de los alumnos. Definición con mayor claridad de los productos académicos que los alumnos entregan. Se maneja un encuadre por Academia y se consideran los tres tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa. Mayor compromiso por parte del docente para preparar los contenidos de las Unidades de Aprendizaje.</p>	<p>Sí, porque el docente, al tener definidos sus contenidos, sabe qué medios o instrumentos utilizará él y los alumnos. Es decir, qué técnicas instruccionales y de aprendizaje utilizará en cada sesión con los alumnos. Sin embargo, el docente maneja de manera intuitiva dichas técnicas, por experiencia.</p>	<p>Cursos instruccionales que permitan mejorar su práctica docente al profesor. Cursos especializados en didáctica o pedagogía, en pocas palabras, cursos sobre instrumentos para planear y evaluar competencias. Cursos de Actualización disciplinar. Cursos de desarrollo humano, inteligencia emocional, cambios en los estilos de vida y cursos de salud. Reforzar cursos sobre manejo de medios, herramientas e instrumentos (TIC) para saber buscar y discriminar información y de esta manera poder transmitirlo a los alumnos en todos los semestres, ya que solo lo manejan en el primer semestre en la Unidad de aprendizaje: Taller de Habilidades para el Aprendizaje. La presencia en todas las Academias me permite escuchar a “viva voz” lo que los docentes necesitan para trabajar con los alumnos, así como saber cómo evaluar de manera más práctica y eficaz, sobre todo que sea significativa dicha evaluación para los alumnos, que el alumno vea reflejado su avance académico.</p>
<p>Prepa 9 2800 alumnos: 1600 t/m 1200 t/v</p> <p>177 profesores: 21% PTC 58% asignatura 21% técnicos y ½ tiempo</p> <p>Profesores con PROFORDEMS: 136</p> <p>Profesores con CERTIDEMS: 94</p>	<p>Sí. El estar informado, actualizado y capacitado, conlleva a que los alumnos reciban una práctica docente intencionada y esto la convierte en una práctica educativa.</p>	<p>Sí, porque el estar actualizado puede provocar innovación, e innovar es cambiar un estilo, modelo o paradigma educativo con el que nosotros creíamos tener resultados exitosos. (Cambio de modelo educativo de Tradicional a Constructivista)</p>	<p>Cursos de Planeación didáctica y uso de recursos didácticos. Esta deducción se obtiene de la información de la Semana de trabajo colegiado, donde los docentes manifiestan, a través de sus academias, sus necesidades disciplinares, teóricas y metodológicas. Por otro lado, en la revisión de las planeaciones didácticas y de sus planes de clase se denota esta necesidad.</p>

<p>Prepa 13 2012 alumnos: 1031 t/m 981 t/v</p> <p>123 Profesores: 21% PTC 72% asignatura 7% técnicos y ½ tiempo</p> <p>Profesores con PROFORDEMS: 40</p> <p>Profesores con CERTIDEMS: 16</p>	<p>Sí, porque el profesor reflexiona sobre su práctica docente, realiza una alineación del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el perfil de egreso (competencias genéricas, disciplinares) y su logro.</p>	<p>El diplomado de competencias docentes sí proporciona conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo el modelo por competencias. Los profesores reflexionan sobre su práctica docente y los nuevos desafíos que se le presentan. Pero si el profesor no está en constante revisión de su tarea docente, no logrará llevar a la práctica lo aprendido en el diplomado.</p>	<p>Los que tengan relación con las competencias docentes del acuerdo 447. Esto de acuerdo con una matriz del trayecto formativo de los profesores de la preparatoria de los últimos años.</p>
---	---	---	---

Nota: Elaboración propia, basada en la Entrevista a coordinadores académicos de las preparatorias 5, 9 y 13 (C. Rocha, A. Lomelí y G. Siordia, comunicación personal, 19, 23 y 26 de abril del 2015).

A partir de los resultados del diagnóstico y la necesidad de evaluar el desempeño docente a partir de la planeación en su proceso de enseñanza aprendizaje bajo un enfoque por competencias, surgen las siguientes interrogantes:

Los docentes adscritos a diferentes escuelas de EMS de la UdeG, ¿planifican los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios?

Los docentes, al elaborar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque por competencias, ¿identifican los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes y desarrollan estrategias para avanzar a partir de ellas? ¿Diseñan planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinares orientados al desarrollo de competencias? ¿Diseñan y utilizan en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias? ¿Contextualizan los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen?

Objetivo General

A partir de la formulación de preguntas se tiene un objetivo general para este trabajo de investigación: analizar si la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes de diferentes escuelas de EMS de la UdeG, se basa en un enfoque por competencias, capaz de ubicar a los estudiantes en contextos sociales, disciplinares y curriculares.

Algunos específicos que se proponen para el cumplimiento del objetivo general son:

a) Identificar si en la formación de estudiantes se desarrollan estrategias suficientes para lograr avanzar a partir de ellas, tomando en cuenta los conocimientos previos y las necesidades de formación.

b) Analizar si los docentes diseñan planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinares orientados al desarrollo de competencias.

c) Analizar si los docentes diseñan y utilizan en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.

d) Analizar si los contenidos del plan de estudios se contextualizan en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

Resultados y Discusión

Competencia por evaluar: Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente

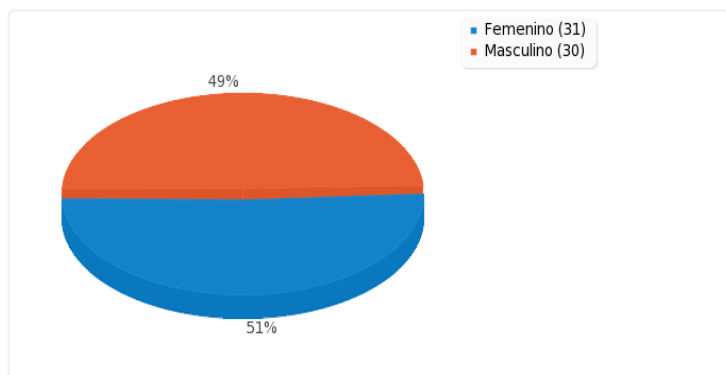
En este apartado, los ítems del cuestionario se refieren a las estrategias, planes y tipo de didácticas que el docente utiliza y aplica para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Ítems de instrumento

ÍTEM	Deficiente	Apenas	Aceptable	Indeciso	Satisfactorio	Muy	Satisfactorio
	1	2	3	4	5		
Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente							
10. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para mejorar a partir de ellas.							
11. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones, disciplinares e interdisciplinares, orientados al desarrollo de competencias.							
12. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.							
13. Contextualiza los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.							
14. ¿Cómo se ha transformado su práctica docente después de la RIEMS?							

Nota: Tomado de Morales, R. (2017). *El Diplomado del PROFORDEMS y la práctica educativa. Ciudad de México: Editorial Porrúa.*

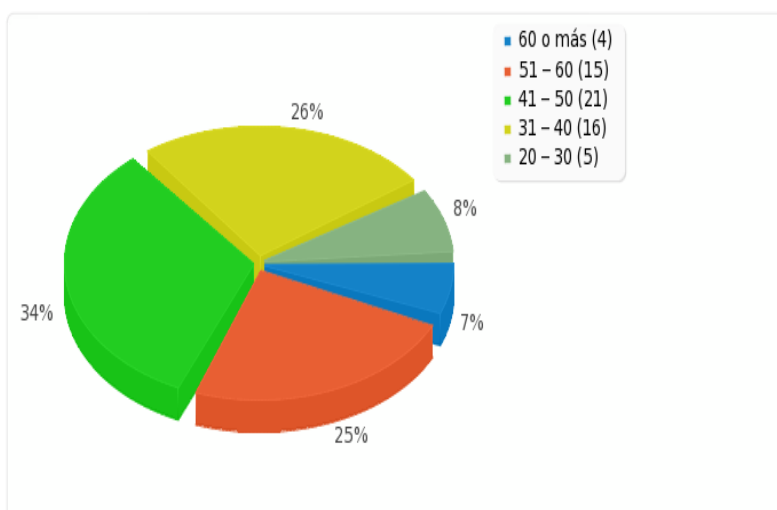
Figura 1. Características generales de los encuestados



Fuente: Elaboración propia basada en resultados

De acuerdo con el género, 31 de los encuestados fueron mujeres y 30 fueron hombres. La mayor concentración de datos de los docentes encuestados se encuentra entre los 41 y 50 años, de acuerdo a lo mostrado en la figura 2.

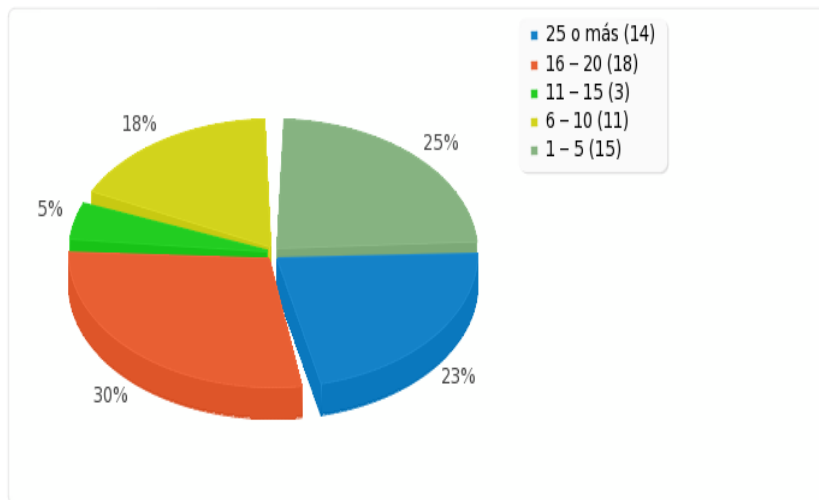
Figura 2. Edad de los docentes



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

Se detectó que 53% de los profesores cuenta con más de 16 años de servicio en la Universidad de Guadalajara.

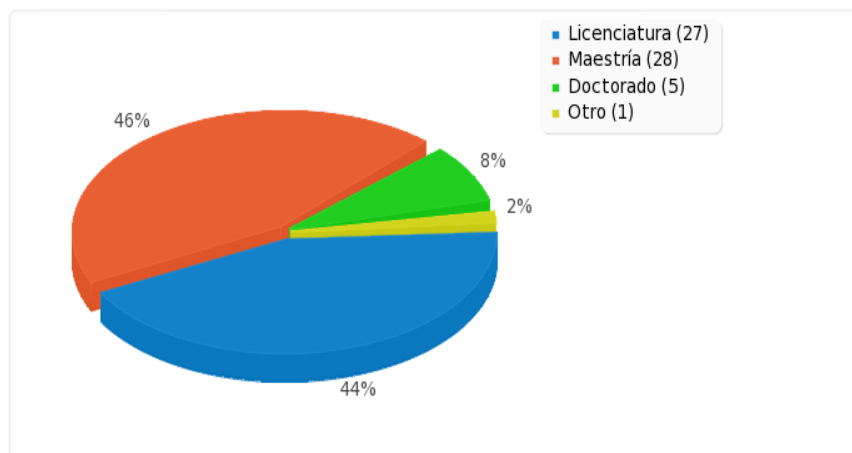
Figura 3. Años de servicio (experiencia docente)



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

De los docentes encuestados, 44% tiene el grado de licenciatura, 46% de maestría y 8% de doctor, tal como lo muestra la figura 4.

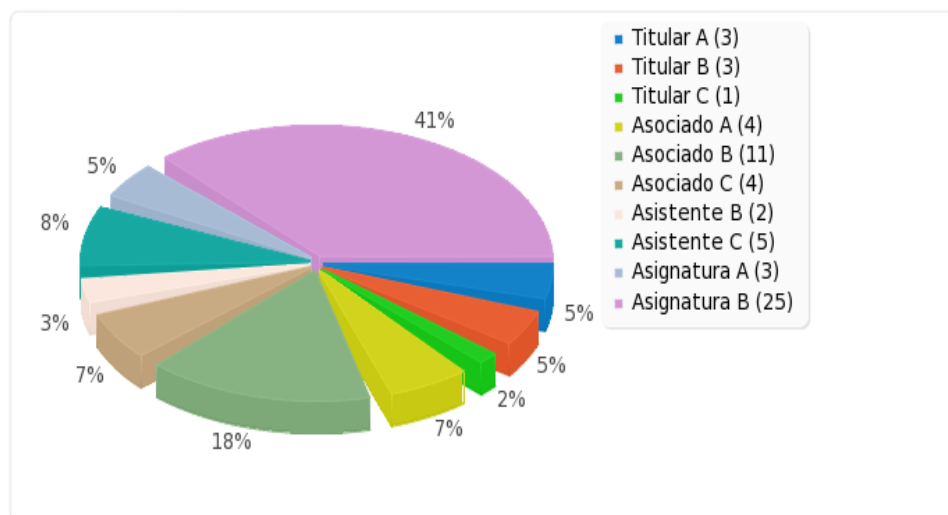
Figura 4. Grado académico



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

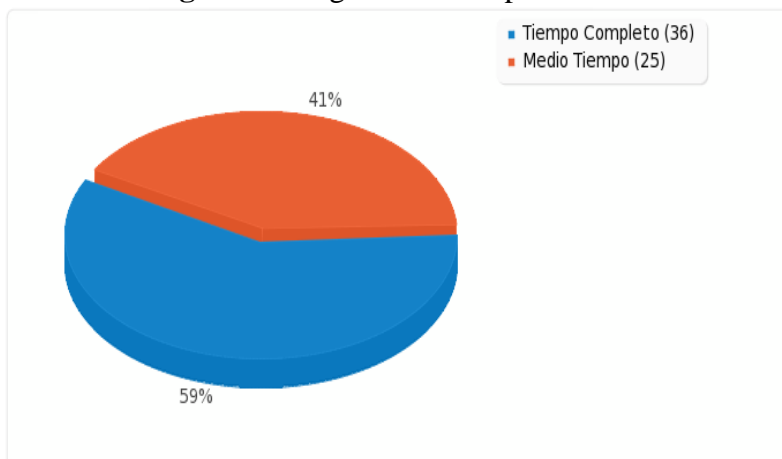
La mayoría de docentes son de asignatura B, representando 41% del total. Los docentes que tienen categoría asociado B representan 18% y solo 5% tienen categoría de titulares.

Figura 5. Nombramiento académico



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

Figura 6. Carga horaria de profesores.



Fuente: Elaboración propia basada en resultados

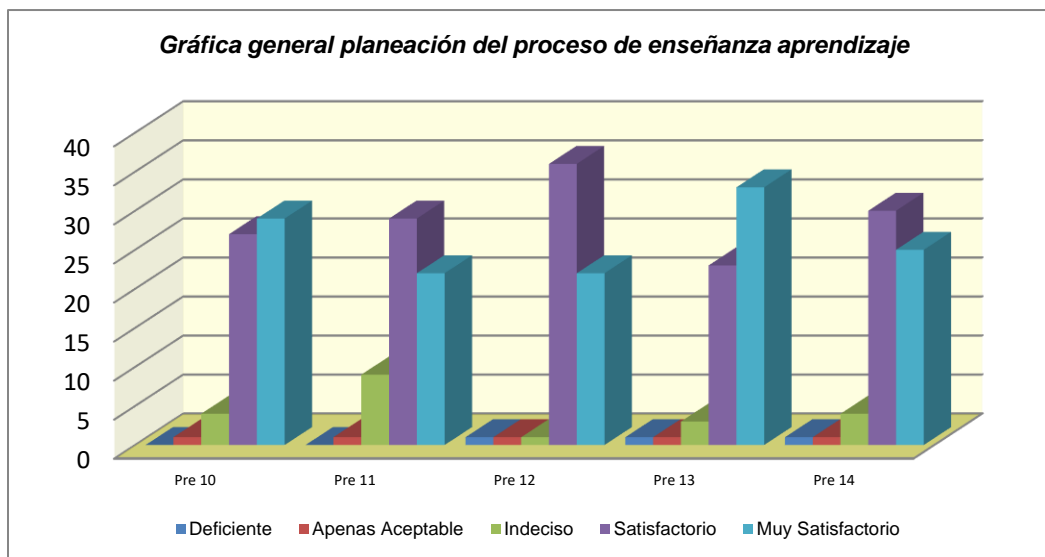
La figura 6 arroja que 59% de los docentes encuestados son de tiempo completo y el 41% son de medio tiempo.

Tabla 3. Planeación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Escala	Pre 10	Pre 11	Pre 12	Pre 13	Pre 14	Totales	%
1	0	0	1	1	1	3	0.98
2	1	1	1	1	1	5	1.64
3	4	9	1	3	4	21	6.89
4	27	29	36	23	30	145	47.54
5	29	22	22	33	25	131	42.95
Total	61	61	61	61	61	305	100.00
Promedio							
Media	4.38	4.18	4.26	4.41	4.26	21.49	4.30
Desviación	0.69	0.74	0.73	0.8	0.79	3.75	0.75

Nota: Elaboración propia basada en resultados.

Figura 7. Planeación del proceso de enseñanza aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

a) Al realizar el análisis de la categoría se observa que en la pregunta diez, 8% de los encuestados no identifica los conocimientos previos y necesidades de los alumnos, esto representa una oportunidad para ofrecer cursos de formación pedagógica sobre instrumentos de evaluación diagnóstica, a través de los cuales, el profesor detecte conocimientos previos en los alumnos para unificarlos con nuevos conocimientos, propiciando así, aprendizajes significativos en estos. De acuerdo con Ausebel, Novak y Hanesian (1983, p. 37), expresan que el aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo o memorístico. Es decir, comprende la adquisición de nuevos significados.

Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Por ello la importancia de identificarlos y desarrollar estrategias suficientes para lograr avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de ellas.

b) De acuerdo con la pregunta 11, es importante diseñar planeaciones donde se incluya la metodología basada en proyectos, tanto disciplinares como interdisciplinares, pues esto apuntará a la adquisición de competencias transversales. En un artículo de 2001, Tippelt y Lindemann, argumentaron que el aprendizaje mediante el método de proyectos fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además de las competencias específicas, las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios estudiantes. Tomando en cuenta que 16% de los encuestados no acostumbra a implementar esta metodología con sus estudiantes, es interesante fomentar la capacitación en los docentes que incluya estrategias didácticas basadas en solución de problemas con base en proyectos.

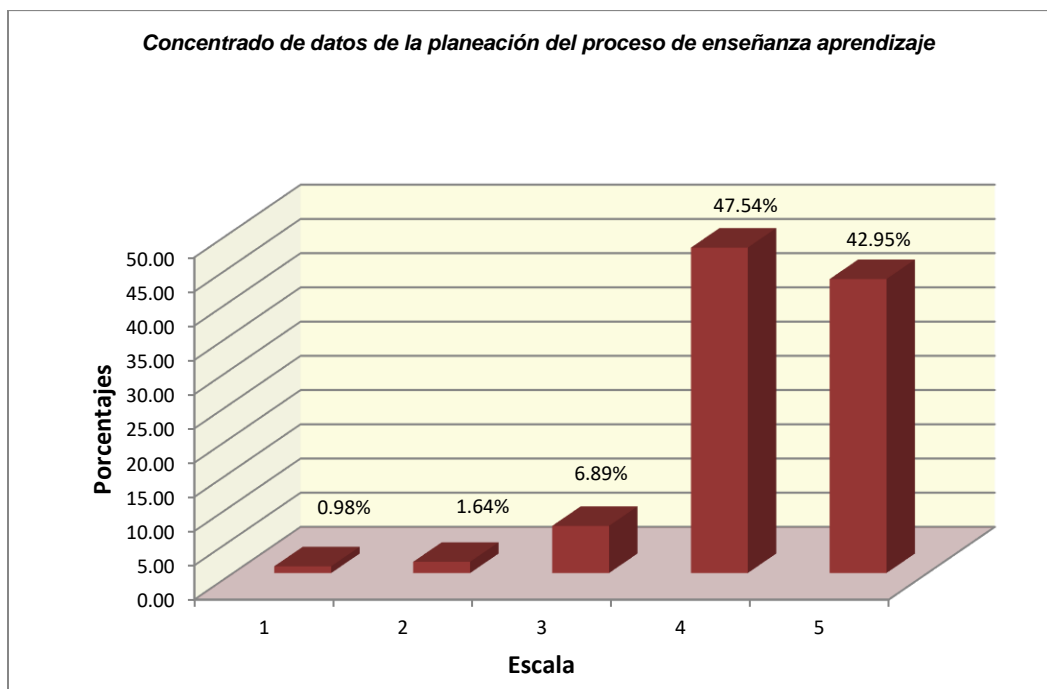
c) 95% de los encuestados percibe de manera satisfactoria y muy satisfactoria el diseño y uso de materiales didácticos apropiados que le permiten desarrollar competencias en los estudiantes, esto de acuerdo con la pregunta 12. Estas percepciones sugieren crear un banco de recursos didácticos digitales, que se encuentren libres para el uso y aplicación, de acuerdo con las necesidades de enseñanza-aprendizaje, tanto del docente como de los estudiantes, además que les permita innovar e incorporar las TIC en sus procesos. En 2007, Schmidt (2007): dijo que compartir estos recursos no es totalmente nuevo en el contexto de la educación, la innovación es

la facilidad con la que gracias a la tecnología se pueden generar estas herramientas y distribuirse a audiencias masivas a través de Internet.

d) Mientras que 8% de los encuestados se percibe entre indeciso, apenas aceptable y deficiente, 92% percibe esta pregunta entre satisfactoria y muy satisfactoria, indicando que sí propicia aprendizajes significativos y ayuda a construir nuevos conocimientos. Además, procura que los contenidos del plan de estudios se contextualicen en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

e) En la pregunta 14, que es de interés personal, 49% de los docentes percibe de manera satisfactoria la transformación que ha tenido su práctica docente después de implementar la RIEMS y sus múltiples acciones para llevarla a cabo. Mientras que 41% de estos la percibe muy satisfactoria, lo cual asume la congruencia de la percepción de los docentes en lo que respecta a la planeación que realizan de su proceso de enseñanza aprendizaje.

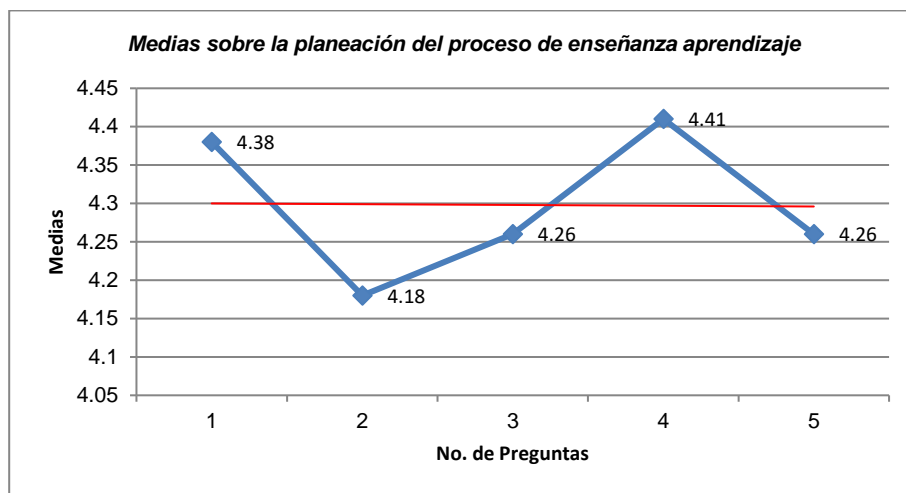
Figura 8. Concentrado de datos de la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en resultados.

Se aprecia que 91% de los docentes encuestados percibe de manera satisfactoria y muy satisfactoria la planeación que realizan del proceso de enseñanza aprendizaje.

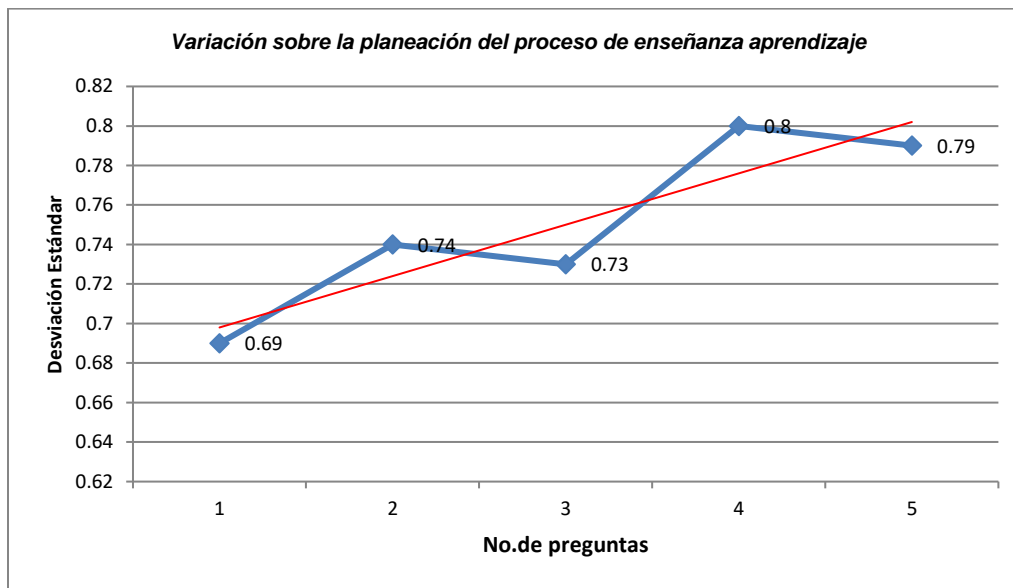
Figura 9. Medias de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en resultados

Al efectuar el análisis de las medias se observa que todos los datos se encuentran entre el 4.18 y 4.41, lo cual significa que la percepción de los docentes sobre la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una tendencia hacia la escala 5: muy satisfactoria.

Figura 10. Variación de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia basada en resultados

En relación con el análisis de variación, se hizo la siguiente interpretación descriptiva: la percepción de los docentes sobre la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje es satisfactoria, pues se ubica con un promedio de 4.30 de la escala Likert, que se contempla del uno al cinco. Asimismo, se desvían de 4.30, en promedio, .75 unidades de la escala, lo que significa que la percepción de los encuestados, en cuanto a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una tendencia hacia la escala 5 que es muy satisfactorio, demostrando que no existe una gran dispersión con respecto al valor promedio central, que es de 4.30.

Conclusiones y propuestas

Se observa en la entrevista realizada a los coordinadores académicos, que coinciden al relatar que los docentes cuentan con mejores herramientas para ejecutar su práctica docente, de una manera más eficiente y de acuerdo con el programa de competencias que actualmente demanda la RIEMS.

Tomando en cuenta los resultados menos favorables se hace hincapié en que los docentes necesitan planear las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera consciente y bajo un enfoque por competencias que no solo les propicie aprendizajes significativos, sino que los inserte en un contexto real de la vida cotidiana y que los impulse a emprender a través de la movilización de conocimientos.

Es importante que el docente, en el momento de realizar su planeación didáctica, identifique lo que va a realizar para enseñar y lo que va a realizar el alumno para aprender. Es decir, aprender y aplicar técnicas instruccionales y grupales, tomando en cuenta contenidos, recursos, tiempos y el contexto donde se lleva a cabo la práctica docente. Inminente será el uso y aplicación de recursos didácticos digitales, que permitan actualizar e innovar la práctica docente, además de generar aprendizajes propiciados por lo estudiantes, pues dadas sus circunstancias generacionales, estos son muy hábiles en el manejo de redes sociales y aplicaciones digitales.

Se detecta una oportunidad para favorecer que en las reuniones de academia se lleve a cabo la interacción de experiencias entre docentes, propiciando ideas, innovaciones y distintas formas para que en la planeación se incluyan herramientas y técnicas didácticas que favorezcan el aprendizaje por competencias.

La planeación del proceso de aprendizaje, sin duda, determina la directriz y el curso que debe seguir un docente para lograr transformar los saberes de los alumnos, tanto en conocimientos como en habilidades, valores y actitudes. Se debe tener en cuenta que es una guía que permite flexibilizar acciones, pero sin perder de vista el objetivo curricular.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2008). Programa de Formación Docente. Recuperado de <http://certidems.anui.es.mx/profordems/>.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid, España. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Comisión Nacional de Autoridades Educativas de Educación Media Superior. CONAEDU EMS (2010). Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/conaedu_ems
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2013). *Manual para evaluar el desempeño docente en el Bachillerato Tecnológico y General*. COSDAC, SEP/SEMS. Ciudad de México, México.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008). *Acuerdo Secretarial 442. Sistema Nacional de Bachillerato. 29 de octubre*. Ciudad de México, México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Gutiérrez, H. (2004). *Control estadístico de calidad y seis sigma*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Manual para evaluar el desempeño docente en el Bachillerato Tecnológico y General (2013). SEP. SEMS. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). Anexo 1 y 5. Págs. 46 y 57. Marzo 2013.
- Monereo, C. (2010) ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”. *Revista de Educación* No. 352, Mayo-Agosto 2010, pp. 583-597. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1196>

- Morales, R. (2017). *El diplomado del PROFORDEMS y la práctica educativa. Percepción de los docentes después de cursarlo*. Ciudad de México, México: Porrúa. Recuperado de <https://www.porrua.mx/busqueda/todos/9786075152974>.
- Padilla, R. (2012). *Prioridad del SEMS ingresar al SNB*. Recuperado de <http://www.udg.mx/node/21290>.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (2009). Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>
- Rodríguez, G., Flores, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Schmidt, J. (2007). *Recursos educativos abiertos: estrategia para apertura y desarrollo social de la educación superior*. Portal GUNI. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1106>
- Sistema Nacional de Bachillerato (2008) [SNB]. *El Perfil del Docente en Educación Media Superior*. Ciudad de México, México: Gobierno Federal, SEP. Recuperado de: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordems/pdf/perfil docente.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2009). *La Reforma Integral de Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/>
- Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador: Ministerio de Educación. San Salvador. República de El Salvador. Recuperado de <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, pedagogía y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.
- Wayne, D. (1993). *Estadísticas con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Revista Aula de Innovación Educativa*, Núm. 161. pp. 40-46.