

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Ciencias Humanas



La voz de los profesores para el diseño de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.

Tesis

Que para obtener el título de

Licenciada en Ciencias de la Educación

Presenta

Melissa Zuno Bolaños

Directora

Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas

Codirector

Dr. Pedro Antonio Be Ramírez

Mexicali, Baja California, México. A 24 de enero de 2020

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTOS.....	II
RESUMEN.....	IV
Introducción.....	1
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	4
1.1 Preguntas de investigación.....	8
1.2 Objetivo general.....	9
1.2.1 Objetivos específicos.....	9
1.3 Justificación.....	9
1.4 Antecedentes.....	13
Capítulo II. Contexto del estudio.....	23
2.1. Lineamientos del Subsistema de Educación Media Superior.....	23
2.2. El perfil del docente de EMS en la educación mexicana del Siglo XXI.....	24
2.3 Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.....	32
Capítulo III. Revisión de la literatura.....	36
3.1 Funciones del docente del Siglo XXI.....	37
3.1.1 Habilidades docentes para el Siglo XXI.....	42
3.1.2 Actitudes docentes para el desempeño de su práctica.....	45
3.1.3 Valores docentes para el desempeño de su práctica.....	47
3.2 El pensamiento docente.....	50
3.4 Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD) para la educación media y superior.....	58
Fundamentos teóricos del MECD.....	58
3.4.1 Previsión del P-EA.....	61
3.4.2 Conducción del P-EA.....	63
3.4.3 Valoración del impacto del P-EA.....	64
Capítulo IV. Metodología.....	69
4.1 Consideraciones metodológicas.....	69
4.1.1 Diseño metodológico de investigación cualitativa.....	69
4.1.2 Enfoque interpretativo.....	69
4.1.3 La técnica de grupo focal.....	70
4.1.4 Análisis de los datos cualitativos.....	72
4.2 Procedimiento metodológico.....	75
4.2.1 Instrumento.....	75
4.2.2 Unidades de análisis.....	76
4.2.3 Participantes.....	80

4.2.4 Recolección de la información.....	82
4.3 Análisis de la información	83
Capítulo V. Resultados.....	85
Capítulo VI Conclusiones.....	125
Referencias	1
Anexos.....	13
Anexo 1. Guion de preguntas para grupos focales	13
Anexo 2. Protocolo 1. Consentimiento informado	14

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Relación de estudios que emplean la línea de investigación del pensamiento docente en lo internacional y nacional.</i>	14
Tabla 2. <i>Nivel de involucramiento de los profesores en el diseño de instrumentos de evaluación de la competencia docente.</i>	19
Tabla 3. <i>Número de planteles del CBBC por municipio.</i>	33
Tabla 4. <i>Guion de preguntas para el grupo focal.</i>	76
Tabla 5. <i>Categorías correspondientes a las Características del docente de EMS.</i>	77
Tabla 6. <i>Categorías correspondientes al Modelo de Evaluación de Competencias Docentes.</i>	78
Tabla 7. <i>Sistema de códigos correspondientes al Modelo de Evaluación de Competencias Docentes</i>	79
Tabla 8. <i>Características de docentes participantes en los grupos focales.</i>	81
Tabla 9. <i>Asignaturas por campo disciplinar de acuerdo al MCC, bachillerato general.</i> ..	82

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Previsión del P-EA, dominio. ..	105
<i>Figura 2.</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Previsión del P-EA, Planeación.	107
<i>Figura 3.</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, Plan de clase.....	112
<i>Figura 4.</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, Interacción.....	116
<i>Figura 5.</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, comunicación.	120
<i>Figura 6.</i> Frecuencia de citas en códigos de la categoría Valoración del impacto del P-EA.	122

DEDICATORIA

A Dios principalmente, por poner en mi camino a las personas correctas para lograr concluir con mi formación profesional, por brindarme la paciencia, sabiduría y disciplina para concretar mis metas.

A mis padres, Juana Estela Zuno Bolaños e Isaías Carrillo López, por su apoyo incondicional, inspiración y motivación a lo largo de mi trayectoria académica. A mi tío Salvador Zuno Bolaños por estar siempre al pie del cañón en cada uno de los pasos que doy, a mi primo hermano Marco Antonio Cabuto Zuno y a mi Tía María Elena Zuno Bolaños, así como a mi abuelo Francisco Zuno Covarrubias, por ser piezas fundamentales en mi trayectoria escolar. Así como a cada uno de los miembros de la familia Zuno, por darme las bases y el apoyo incondicional desde diversos aspectos para concluir mi etapa de licenciatura.

A los profesores que han formado parte de mi trayectoria académica y a quienes gracias a esta investigación, aprendí a valorar, respetar y amar la profesión docente. Especialmente a mis maestros del Plantel Baja California, quienes han participado en la elaboración de este estudio al externar sus percepciones respecto a la labor docente.

Todo el que recuerda su propia educación, recuerda a sus maestros, no los métodos o técnicas. El maestro es el corazón del Sistema Educativo. –Sidney Hook-

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas directora de esta investigación, por su orientación, paciencia, conocimientos y compañerismo a lo largo de todo este trayecto. Por su confianza al decidir encomendarme el desarrollo y colaboración en su proyecto y en quien encontré una importante mentora y amiga en el ámbito formativo y profesional.

A la Dra. Emilia Cristina González Machado, por ser la persona que me persuadió para participar en el estudio. Por su influencia, orientación, motivación y entusiasmo al hablar de los temas de investigación educativa.

Al Dr. Hugo Edgardo Méndez Fierros, por compartir su tiempo y saberes que han permitido el desarrollo de los apartados metodológicos de este trabajo; y principalmente a Edmundo Sánchez Vázquez, quien dedicó su tiempo para elaborar el análisis de los datos cualitativos y compartir sus experiencias respecto a la investigación de este enfoque, por su disposición, apoyo y amistad.

A Juan Antonio Medina Cruz, fiel compañero y cómplice, por apoyarme en tantos momentos de estrés, y contribuir a la formación de un equipo sólido para el desarrollo del proyecto.

Al Dr. Pedro Antonio Be Ramírez, la Dra. Karla Yudit Castillo Villapuda, y al Dr. Fausto Medina Esparza, por su tiempo dedicado a la revisión de este trabajo y su contribución a la mejora del mismo.

A mis profesores de licenciatura, especialmente a la Dra. María de Jesús Gallegos Santiago (†), por sus enseñanzas, su apoyo incondicional y principalmente por decidir compartir junto a mí su último viaje. Asimismo, al Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes, a quien he admirado desde el inicio de mi carrera, y en quien encontré un apoyo e impulso absoluto desde los primeros semestres de la carrera. Agradezco a ambos, por ser las primeras personas que me involucraron en el ámbito de la evaluación y la metodología de

la investigación, por creer en mí, apoyarme y ser los causantes de haber desarrollado el interés por investigar, innovar y buscar mejorar la educación, pues han marcado un antes y un después en mi desempeño personal y académico. A la Dra. Evangelina López Ramírez, la Mtra. Guadalupe Villaseñor Amézquita (†), y la Dra. Rosa Guadalupe Heras Modad, por ser un gran modelo a seguir y contagiar su amor por la labor del educólogo.

A mis colegas del trabajo, Verónica Elizabeth Rosas Rojas y Lizeth Stephanya Cano Lares, por sus palabras de motivación y apoyo, y especialmente al Dr. Antelmo Castro López, por compartir conmigo experiencias, consejos y conocimientos acerca de la investigación, el trabajo y el ámbito académico, y a quien considero mi padrino académico y profesional, por su confianza y sobre todo paciencia al contribuir en mi formación laboral y personal.

A mis amigos, especialmente a Edgar Gabriel Iribe Bejarano, por ser un gran compañero, profesionista admirable y formar un equipo incondicional durante la licenciatura.

Así como a mis compañeros del CIAEC, la Mtra. Lilia Guadalupe López Arriaga, Airam Esther Ríos Leal y José Raúl Favela Rivera, profesionistas a quienes admiro y respeto desde cada una de sus áreas de dominio. Por la formación y disciplina que me han inculcado durante mi estancia en el programa, cualidades que han sido indispensables para concluir mi etapa de licenciatura e ingresar en el campo laboral.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

RESUMEN

En respuesta al auge que la evaluación de los profesores ha tenido en los últimos años, como una estrategia para contribuir a elevar la calidad del sistema educativo, la presente investigación forma parte de un proyecto más amplio que culmina con el diseño y validación de un Cuestionario de Evaluación Docente con base en la Opinión de los Alumnos (CEDA) en Educación Media Superior (EMS). Se parte del análisis del pensamiento docente para determinar los componentes principales de la efectividad del profesorado en el Colegio de Bachilleres de Baja California (CBBC), en función de contextualizar un cuestionario. Las opiniones se recopilan a través de cuatro grupos focales, clasificados de acuerdo a la antigüedad frente a grupo, siendo un total de 22 participantes de entre 24 y 59 años de edad, con un rango de experiencia en servicio de 2 a 35 años. Las preguntas se orientan a identificar las características principales de la práctica docente en el Colegio de Bachilleres (COBACH), es decir las funciones que requiere la institución, competencias y experiencia de los maestros. Los resultados permiten reconocer que los planes de clase y criterios de evaluación se establecen por academias estatales, por lo tanto, su labor se basa principalmente en la adecuación. Es así que, para la elaboración de un CEDA, se debe tener un mayor enfoque en las competencias de la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que los estudiantes podrían tener una mayor percepción sobre la actuación del educador en el aula. Se identifican los hallazgos para el diseño de mecanismos de evaluación integrales en la institución y se marca la pauta para evaluar de acuerdo con el pensamiento docente.

Palabras clave: pensamiento docente, educación media superior, evaluación docente, cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes

Introducción

El presente trabajo gira en torno al desarrollo de la primera fase que documenta el proceso de diseño y validación de un *Cuestionario de Evaluación Docente con base en la Opinión de los Alumnos en Educación Media Superior*¹, que retoma la metodología propuesta por Marsh (2007), para el diseño de Cuestionarios de Evaluación de la Competencia Docente (CECD), conformada por tres fases: (1) una revisión de los componentes principales de la efectividad docente aunado a ejercicios de retroalimentación con profesores, (2) la aplicación de métodos empíricos como el análisis factorial y el análisis multirrasgo-multimétodo, y (3) su fundamentación en una teoría de la enseñanza. De manera que, los propósitos que orientan el estudio, versan entorno a distinguir los elementos fundamentales de la efectividad de los profesores de acuerdo a las opiniones de los maestros del CBBC, y por consiguiente contextualizar un cuestionario al reflejar la complejidad y multidimensionalidad de su desempeño, a fin de contribuir al desarrollo de una evaluación integral.

Asimismo, las recomendaciones en cuanto al desarrollo de este tipo de consultas con los profesores para el diseño de instrumentos que evalúen su labor, se orientan a la necesidad de fundamentar el diseño de los reactivos en teorías de aprendizaje, filosofía pedagógica, modelo educativo institucional y las propuestas de competencias del profesorado. De modo que, es posible aumentar la confiabilidad y validez del instrumento y contribuir a realizar un análisis pertinente de los resultados, para fundamentar la toma de decisiones en función de mejorar la praxis de los maestros y coadyuvar a elevar la calidad educativa.

¹ Este trabajo se realizó gracias al financiamiento otorgado al proyecto “Desarrollo de un cuestionario de evaluación docente con base en la opinión de los alumnos en educación media superior” del Fondo Sectorial CONACYT-INEE (No. del proyecto 284370).

Por tanto, es relevante identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el CBBC, a partir de la consulta con los profesores de tal subsistema, con el apoyo de la aplicación de la técnica de grupos focales.

Éste trabajo se integra de seis capítulos. El primero documenta la relevancia de dirigir procesos de evaluación integrales que tomen en cuenta la complejidad y multidimensionalidad de la práctica docente, desde la selección y diseño de los instrumentos, hasta el procesamiento y análisis de los resultados. Se presenta el objetivo general que guía el desarrollo del estudio, así como las preguntas y propósitos específicos a responder en el trabajo. Se justifica la relevancia de establecer mecanismos para una evaluación integral del trabajo de los maestros, el empleo del análisis del pensamiento docente para comprender su labor, y la contextualización de un CEDA en EMS. Por último se documentan estudios que han aplicado el análisis del pensamiento docente y el nivel de involucramiento que los expertos en el diseño de instrumentos de evaluación de competencias del profesorado confieren a los maestros en alguna de las fases de la construcción de los cuestionarios.

El segundo capítulo plasma los lineamientos y políticas a nivel federal, el modelo educativo vigente, y las funciones y competencias que conforman el perfil del profesor de EMS en la educación mexicana del Siglo XXI. Además se describen las características contextuales y la currícula del Colegio de Bachilleres de Baja California, institución elegida para llevar a cabo las entrevistas.

En el capítulo tercero se documenta la revisión de la literatura en tres subapartados: (1) funciones del docente del Siglo XXI, se parte de la nueva visión del rol del profesor para hacer frente a las exigencias de la sociedad contemporánea, caracterizada por el cambio constante, la globalización y las tecnologías. Se describen las nuevas funciones y

competencias de los maestros para llevar cabo el proceso educativo conforme a las exigencias de la actualidad; (2) el pensamiento docente, se define el concepto y características para el análisis en esta línea de investigación, además se presentan los términos distintos con los que se reconoce el pensamiento de los profesores de acuerdo a los elementos que lo conforman, como lo son las teorías implícitas, las creencias docentes, el conocimiento didáctico y pedagógico; y (3) Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD) para la educación media y superior, se presentan los postulados que fundamentan el modelo, así como las dimensiones que lo conforman: previsión del proceso de enseñanza aprendizaje (P-EA), conducción del P-EA y valoración del impacto del P-EA.

El cuarto capítulo describe la metodología utilizada para guiar la investigación, en dos subapartados: consideraciones metodológicas y procedimiento metodológico, el primero señala las bases del diseño metodológico de las aproximaciones cualitativas, la técnica de grupos focales y el análisis de los datos cualitativos, mientras que el segundo reporta el desarrollo del estudio. Se presenta el instrumento empleado, descripción de los participantes, los métodos de recolección, registro y análisis de la información, así como el desglose y descripción de las unidades de análisis.

Los resultados se ubican en el capítulo cinco, organizado en función de los objetivos de la investigación. En el sexto capítulo se reportan los hallazgos y conclusiones.

Además se incluye un apartado de las referencias que fueron base de los planteamientos teóricos y metodológicos de este proyecto, por último se ubica la sección de apéndice, en el que se ubica el guion de entrevista aplicado en los grupos focales.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La calidad del proceso educativo y la formación de los estudiantes, son un tema de gran relevancia en la actualidad, tal como se indica en los acuerdos establecidos entre México y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para elevar y fortalecer la educación, los cuales se enfocan en la creación de un marco para evaluar e incentivar a los docentes (OCDE, 2010), mismos que dan como resultado la Reforma Educativa del 2013, en la que se modifica el artículo tercero constitucional, con el propósito de ofrecer una educación laica, gratuita, obligatoria y de calidad en el sistema educativo mexicano (Secretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2018).

De ahí la percepción sobre la centralidad de los profesores para mejorar el desempeño educativo al garantizar que los profesionistas más aptos y capaces estén frente a grupo (Cordero, Luna y Patiño, 2013). Lo anterior resulta un planteamiento lógico, sobre todo al considerar la situación contraria: esperar mejoras significativas con maestros mal preparados y con desempeño deficiente.

Sin embargo, es importante reconocer que el logro educativo no se reduce a los resultados del aprendizaje y otorgarle al maestro todo el peso para mejorar la calidad educativa no es la solución, puesto que en el aprendizaje se involucran múltiples factores, tanto internos como externos al sistema escolar, como lo son las condiciones sociales, económicas, institucionales, entre otras (Márquez, 2016), que no solamente se reducen al desempeño del maestro.

De manera que, surge la necesidad de implementar sistemas de evaluación integrales que conciban el trabajo de los profesores como una actividad determinada por diversas condiciones contextuales, filosóficas, socioeconómicas y políticas. A razón de esta multidimensionalidad de factores que inciden en su labor, de manera simultánea, inmediata e imprevisible, evaluar la enseñanza es una tarea compleja (García-Cabrero,

Loredo y Carranza, 2008). Es así que, la evaluación de los profesores debe contemplar y atender las diversas dimensiones de su labor (Coloma, 2010), si se espera impactar en la mejora de su trabajo y formación.

Una alternativa para valorar la capacidad de los docentes para poner en marcha mecanismos que le permitan desempeñarse con eficiencia en el proceso de enseñanza, es compaginar las opiniones de varios agentes para contribuir a tener un panorama más amplio, que permita saber cómo se hacen las cosas y cómo se podrían mejorar (Stake, 2010). Es decir, aplicar una evaluación de 360°, que combine ejercicios de: autoevaluación, por pares (entre colegas docentes), co-evaluación (supervisores o directivos), y por alumnos, mismos que pueden ser apoyados o no co instrumentos (Roegiers, 2010).

Una problemática que se ha suscitado al valorar el desempeño de los profesores es inferir que, la evaluación por sí misma implica calidad en automático, no obstante, si el proceso evaluativo se realiza correctamente y los resultados son interpretados de manera adecuada, será posible crear programas que atiendan las áreas de oportunidad que se detecten, y de ser pertinentes, impactarían en la mejora de su desempeño (Antón, 2018).

Por ende, para transformar la práctica de los profesores se debe iniciar por tener un conocimiento de la realidad de la misma, posteriormente evaluarla para tomar decisiones y finalmente enriquecerla (Schmelkes, 2013). En consecuencia, surge la relevancia de diseñar y seleccionar los instrumentos de evaluación cuidadosamente, conforme a los fines que se pretenden valorar, así como realizar un análisis metódico y global de los resultados que permita reflejar un panorama real de la praxis de los profesores.

De tal forma que, si se pretende garantizar la calidad educativa a partir de la evaluación, es importante delimitar qué es lo que se quiere medir y diseñar las estrategias confiables, válidas y factibles, para obtener los resultados precisos que justifiquen el diseño de cursos

de actualización y mejora de la formación y práctica de los educadores (García-Cabrero et al., 2004). Puesto que, la actividad docente es una labor compleja, dado que, engloba diversos elementos que influyen en ella, de ahí la importancia de contar con la participación de expertos en formas alternativas y complementarias de evaluación para el diseño de instrumentos que valoren a los docentes, con el objetivo de asegurar que den cuenta de la multidimensionalidad y complejidad de su praxis (Arbesú y Argumedo, 2010).

La opinión de los profesores es importante en el proceso de diseño de instrumentos y mecanismos que valoren su trabajo, puesto que, permite identificar las dimensiones particulares de su praxis que son convenientes para medir y por ende, contextualizar y dotar el proceso de pertinencia y confiabilidad. Por tanto, para determinar la efectividad docente, se debe iniciar por definir lo que se entiende por un buen maestro con la participación de ellos mismos, y reconocer que en el desarrollo de sus actividades hay diferentes niveles de desempeño a consecuencia de la existencia de profesionistas recién egresados o con un mayor número de años de experiencia (Cruz, y Malvaez, 2014).

Para comprender la manera en que los educadores conciben el mundo pedagógico es preciso analizar las teorías implícitas, mismas que permiten analizar su pensamiento desde dos perspectivas: las teorías asumidas y las teorías en uso; las primeras se refieren a las creencias y conocimientos respecto a la didáctica y la pedagogía, mientras que las segundas, unen las teorías asumidas con la experiencia que han desarrollado en su ejercicio profesional y se aplican durante la interacción del proceso (Canales et al., 2004).

Para desarrollar prácticas eficaces, los docentes deben aplicar sus conocimientos de pedagogía y didáctica, que permita establecer una relación congruente entre lo que se sabe y lo que se hace en su labor (García-Cabrero et al., 2004). Por lo tanto es importante reflexionar el papel que desempeñan los elementos contextuales y dimensiones que se ven

inmersos en la práctica docente. Por otro lado, el profesor es un elemento clave en el proceso educativo y se suele pensar que los resultados positivos, negativos o pertinentes del sistema educativo se vinculan estrechamente con la forma en que el docente ejerce, concibe, planifica, ejecuta y reconsidera su actividad (Clark y Peterson, 1990), por lo que analizar sus teorías implícitas, actitudes y valores que se van construyendo a lo largo de su práctica es importante para comprender su actuación y pensamiento docente.

La relevancia de analizar las teorías y creencias de los docentes consiste en una alternativa para comprender cómo ellos conciben el mundo pedagógico durante los distintos momentos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir durante la planeación de la asignatura estudiar el pensamiento docente proporciona información sobre cómo el profesor representa la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; en la conducción de la clase proporciona datos sobre cómo y con base a qué elabora juicios y toma decisiones durante su intervención; por último permite observar cómo percibe la experiencia de su actividad a partir de la reflexión de los aciertos y errores para la mejora de su práctica.

Emplear el análisis del pensamiento docente es una herramienta enfocada en comprender la práctica docente desde la planeación, la interacción en el aula y por ende las técnicas de evaluación para favorecer el desarrollo y construcción de aprendizajes significativos (Canales et al., 2004).

Al valorar aspectos específicos de un tema tan amplio y complejo como lo es la práctica docente, es importante consultar a los sujetos que serán evaluados con dichos instrumentos, para asegurar que los mecanismos empleados cumplan con los estándares de pertinencia, exactitud, factibilidad, equidad y utilidad. De modo que, para evaluar y transformar la praxis de los maestros, es importante identificar un perfil correspondiente al

nivel educativo y profundizar en los elementos esenciales para el desempeño de las funciones propias de su labor.

Para diseñar cuestionarios que reflejen las múltiples dimensiones del trabajo educativo Marsh (2007), sostiene que se debe iniciar por una revisión de los componentes principales de la efectividad docente y realizar ejercicios de retroalimentación con profesores, en función de enriquecer el instrumento y su aplicación al conocer y comprender el contexto de los evaluados. Asimismo, García-Cabrero et al. (2008), sugieren que la evaluación de las competencias docentes debe tener una orientación participativa, donde el maestro y autoridades se involucran en el diseño e instrumentación, de los procesos evaluativos, así como retomar la orientación humanista, donde el profesor es visto como un individuo con intereses, motivaciones y emociones, anteponiendo la preservación de su autoestima y dignidad.

A partir de lo anterior, es posible distinguir que la evaluación de los profesores debe contemplar las múltiples dimensiones que inciden en su praxis, por lo que el proceso se debe llevar a cabo de manera integral, e implementar mecanismos de evaluación en 360° en función de recabar las opiniones de los diversos agentes involucrados en el proceso educativo. Uno de ellos es el estudiante, por lo cual es pertinente diseñar un CEDA a partir de la participación de los profesores, en virtud de ampliar el conocimiento de la realidad de su labor y reflejar la multidimensionalidad de la misma, así como delimitar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hacen a un buen maestro, de acuerdo a sus propias opiniones y experiencias. Es así que, para diseñar un instrumento contextualizado, pertinente y confiable se plantean las siguientes preguntas:

1.1 Preguntas de investigación

- ¿Qué elementos de la práctica docente del CBBC, se deben considerar en la evaluación de competencias de sus profesores?

- ¿Qué elementos del MECD se relacionan con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la práctica docente en el CBBC?

1.2 Objetivo general

Compilar las dimensiones de la práctica docente en COBACH, indispensables para contextualizar un CEDA.

1.2.1 Objetivos específicos.

- Identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables que debe tener el profesor ideal del CBBC.
- Contrastar la pertinencia de los elementos del MECD y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en COBACH, según los docentes.

1.3 Justificación

La práctica docente es una labor que no se limita a la interacción en el salón de clases, sino que confiere un trabajo previo de pensamiento desde la planeación de la clase, la interacción en el aula, y finalmente reflexión posterior a la sesión. Por este motivo, se deben emplear diversos mecanismos que recaben la información de los actores que convergen el proceso educativo y así propiciar una evaluación integral de las competencias de los profesores. Dado que, al implementar un solo mecanismo difícilmente se logra plasmar y valorar la eficacia del maestro y en consecuencia esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer al interior del aula y no una visión global de la actividad (García-Cabrero et al., 2004).

Por ende, al evaluar es preciso tomar en cuenta el contexto, y los elementos particulares de la institución a fin de favorecer la toma de decisiones pertinentes. De modo que, en esta investigación se busca atender las siguientes necesidades: (1) establecer mecanismos para una evaluación integral de la práctica docente; (2) emplear el análisis del pensamiento

docente para comprender su labor; (3) contrastar el MECD con las teorías implícitas de los maestros del CBBC. A partir de la respuesta a los tres puntos anteriores será posible contextualizar un Cuestionario de Evaluación Docente con base en la Opinión de los Alumnos en Educación Media Superior.

1. Establecer mecanismos para una evaluación integral de la práctica docente. A fin de atender la necesidad de evaluar a los docentes con fines de impactar en la calidad educativa, se propone identificar los componentes principales de la efectividad docente del CBBC, para determinar los mecanismos que propicien una evaluación global de su práctica.

Con el objetivo de promover una evaluación formativa y holística que contemple la multidimensionalidad de la praxis, se emplea el análisis del pensamiento docente, de acuerdo con el *Modelo de Evaluación Integral de la Práctica Docente*), el cual se conforma por tres elementos: (I) pensamiento didáctico del profesor y planificación de la enseñanza; (II) interacción dentro del aula; y (III) la reflexión sobre los resultados alcanzados, con el fin de vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del educador (García-Cabrero et al., 2008).

Lo anterior, permite realizar un aporte metodológico al diseño de instrumentos que valoren el desempeño de los mentores de COBACH, el propio proceso de evaluación y el análisis de los resultados, dado que, a partir de la examinación del pensamiento docente y la identificación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren para llevar a cabo sus funciones, es posible detectar fortalezas y áreas de oportunidad que favorezcan la comprensión de la complejidad de las dimensiones que conforman el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa y marcar la pauta para diseñar mecanismos de evaluación pertinentes que desemboquen en estrategias de mejora oportunas.

2. Emplear el análisis del pensamiento docente para comprender su labor, se contribuye teóricamente a la línea de investigación del pensamiento docente, pues se analizan las opiniones de los profesores respecto a su labor, a partir de sus teorías implícitas, pues configuran un importante insumo para comprender el enfoque educativo, principios didácticos y pedagógicos que sustentan sus planeaciones y guían su actuar en el aula, lo que permite obtener una revisión de los componentes principales de la efectividad docente aunado a ejercicios de retroalimentación con profesores, según lo indica la primera fase de la propuesta de Marsh (2007), lo que permite contribuir de forma práctica a la elaboración de un CEDA.

Asimismo, en función de promover la evaluación integral, es relevante considerar la parte humana de los profesores, tanto en el proceso evaluativo como en el diseño de los instrumentos, de tal forma que sea posible preservar su dignidad, autoestima e individualidad, así como tomar en cuenta los diversos elementos que convergen en su trabajo. (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008), lo cual será posible al profundizar en las creencias de los maestros. Por tanto en este trabajo se realiza un aporte práctico al análisis de los resultados de la evaluación y la propia elaboración de cuestionarios contextualizados que impacten de manera pertinente en la mejora su desempeño y formación, tal como se ha descrito en el punto 1.

3. Contrastar el MECD con las teorías implícitas de los maestros del CBBC. Siguiendo con la metodología de Marsh (2007), la tercera fase para el diseño de cuestionarios consiste en fundamentar el diseño del instrumento en una teoría de la enseñanza, para lo cual se toma como referencia las competencias docentes y fundamentos del modelo. Es así que el trabajo realiza un aporte práctico para elevar la confiabilidad del cuestionario al retomar los postulados de un modelo previamente validado, además contribuye a aplicar el

MECD en bachillerato, puesto que la mayor parte de los estudios que se han realizado se ubican en el nivel superior.

En suma, en este estudio se contribuye a fundamentar las bases para contextualizar un CEDA, por lo que se abona a la metodología para el diseño de un instrumento que considere los estándares de calidad de la evaluación y además tome en cuenta la opinión de los profesores referente al perfil del docente eficaz y con ello reflejar los elementos que se ven inmersos en su labor, desde los elementos contextuales como lo son la institución, el aula, la sociedad y la política educativa, así como las dimensiones de la práctica docente: pensamiento, interacción y reflexión (García-Cabrero et al, 2004), y con ello dotar de confiabilidad, y pertinencia al instrumento. Asimismo se abona al proceso de una evaluación integral, por medio de un CEDA que de voz a la percepción de los estudiantes sobre el trabajo del maestro.

Por lo que, al considerar los múltiples elementos y dimensiones de la práctica educativa, es posible comprender los distintos problemas educativos y fundamentar posibles soluciones (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016). De ahí la relevancia de reconocer las características principales de las prácticas evaluativas y considerar el conjunto de iniciativas de evaluación de su desempeño, al tomar como punto de referencia la práctica actual. Además, al analizar las propuestas de competencias docentes del bachillerato, será posible contribuir a asegurar la pertinencia de los indicadores y reactivos de un instrumento (García-Cabrero et al., 2008).

Es así que, uno de los propósitos fundamentales de la evaluación docente, debe ser que el proceso o instrumentos que se apliquen favorezcan la toma de decisiones en función de la mejora de la formación y por consiguiente su práctica, para lo cual es importante consultar a los docentes en función de identificar los elementos indispensables para el

desempeño de sus funciones, la filosofía educativa y características institucionales en las que fundamenten su actuación.

Además, comprender y analizar sus percepciones desde su fundamento en teorías de la enseñanza y el aprendizaje es un paso esencial para que los instrumentos que se utilicen logren cumplir con los objetivos que persigue la evaluación, tales como: reconocer el panorama real de los maestros y tomar decisiones de mejora a partir de las fortalezas y necesidades identificadas. La descripción de algunos ejemplos donde se aplica el análisis del pensamiento docente y las metodologías para el diseño de instrumentos que contemplan la participación de los profesores se plasman en el apartado siguiente.

1.4 Antecedentes

Se parte de los trabajos enfocados al análisis del pensamiento docente para distinguir las particularidades y aplicaciones de esta línea de investigación, en un segundo momento se presentan las diferentes metodologías que investigadores han empleado en el desarrollo de instrumentos de evaluación docente, en las cuales se considera la participación de los profesores.

Pensamiento docente. Esta línea de investigación, tiene como eje fundamental la reflexión del pensamiento y creencias de los profesores respecto a la enseñanza. En este enfoque se pretende una evaluación docente que se fundamente en una comprensión profunda, a partir del uso de entrevistas, análisis de videos, pensamientos en voz alta, entre otros, para profundizar en las dimensiones que conforman su praxis: planeación, conducción y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, mismas que, para llevarse a cabo los maestros toman decisiones a partir de la aplicación de sus creencias, concepciones, actitudes, valores y teorías personales, así como sus conocimientos sobre la didáctica y la pedagogía. Cada uno de los elementos mencionados conforman el pensamiento docente y son objeto de análisis de ésta línea (García-Cabrero, 2003).

A continuación en la tabla 1, se presentan estudios representativos organizados de acuerdo al método empleado para abordar el análisis del pensamiento docente, tales como, revisiones teóricas y/o entrevistas con profesores en algunos países.

Tabla 1. *Relación de estudios que emplean la línea de investigación del pensamiento docente en lo internacional y nacional.*

Autor/año	Objetivo del análisis del pensamiento docente	Método empleado	Contexto del estudio
Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)	Análisis del conocimiento pedagógico y las creencias de los profesores con las teorías asumidas y las teorías en uso.	Revisión teórica	Docentes de España
Clark y Peterson (1990)	Proponen la relación entre el estudio del pensamiento docente, sus conductas y efectos en los alumnos	Revisión teórica	Docentes y alumnos de Estados Unidos
García-Cabrero et al. (2008)	Propuesta de un modelo de evaluación/formación de los profesores.	Revisión teórica	Docentes de México
Ávila (2016)	Profundizar en los fundamentos teóricos predominantes del pensamiento didáctico y la práctica pedagógica del docente de educación inicial.	Investigación documental	Docentes de Venezuela
Figueroa y Páez (2008)	Examinar las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente que labora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay, Venezuela.	Entrevistas en profundidad	Docentes de Venezuela
Macotela, Flores, y Seda (2001)	Analizar las creencias de docentes de aula y docentes de apoyo en relación a lo que la escuela debe enseñar, así como el papel de la escuela y el maestro para la sociedad.	Estudio descriptivo de campo. Entrevista individual.	Docentes de México
Cossío y Hernández (2016)	Identificar las representaciones implícitas que han construido docentes de educación primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo filtra sus prácticas educativas y las significaciones que hacen del enfoque de competencias.	Cuestionario de dilemas. Entrevista. Observación de la clase. Empleo de la técnica de recuerdo estimulado.	Docentes de México
Fernández, Tuset, Pérez y García (2013)	Analizar las teorías de los docentes respecto al aprendizaje de los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos en secundaria.	Observación de clases. Entrevista individual.	Docentes de México

Nota: Elaboración propia con información de: Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Clark y Peterson (1990), García-Cabrero et al. (2008), Ávila (2016), Figueroa y Páez (2008), Macotela et al. (2001), Cossío y Hernández (2016) y Fernández et al. (2013).

En un primer momento, se revisan los estudios en los que se emplearon revisiones teóricas para abordar el pensamiento docente, como es el caso de Rodrigo et al. (1993), quienes analizan las teorías implícitas de los maestros. Los autores parten del supuesto de que las personas construyen sus teorías a partir de las experiencias vividas y de acuerdo con tal premisa consideran que los profesores guardan información de teorías pedagógicas alternativas que son capaces de conocer y discriminar, aunque solo crean en algunas de ellas y son las que utilizan para guiar su práctica, estas se denominan teorías implícitas, que a su vez, se dividen en teorías asumidas y teorías en uso. Por lo que se contempla la relación entre ambas, con la planeación de las clases.

Los investigadores sugieren que, para obtener resultados confiables al analizar el pensamiento docente, debe considerarse la integración entre ambas teorías de manera que, se examine lo que los docentes conciben como teorías asumidas y las que realmente aplican en su práctica. Puesto que, un maestro puede describir y plasmar en sus planeaciones estrategias relacionadas con un enfoque por competencias o constructivista, sin embargo, las teorías en uso durante la interacción en el aula seguirán siendo tradicionales.

Por su parte, Clark y Peterson (1990) dan estructura al análisis de las teorías implícitas a partir de la formulación de un modelo que reconoce las dimensiones del pensamiento docente, en función de comprender globalmente las acciones de los profesores y los procesos de pensamiento que las generan, el cual se divide en dos dimensiones. Por un lado se contemplan los saberes empleados para realizar sus planeaciones, es decir lo que saben y pretenden llevar a cabo en el proceso educativo y por otro lado sus creencias, representaciones, pensamientos y teorías asumidas que inciden en su forma de actuar.

Tal como se aprecia en las investigaciones descritas anteriormente, el pensamiento docente, puede ser un importante insumo para comprender y evaluar su labor, tal como lo

establecen García-Cabrero et al. (2008), quienes proponen un modelo de evaluación-formación, que parte del análisis de la relación interdependiente entre tres dimensiones que valoran el desempeño de los maestros (1) pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, (2) la interacción educativa dentro del aula y (3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La propuesta considera que los programas de mejoramiento deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa para después llegar a la formación docente.

Al evaluar con base en el pensamiento docente, es posible profundizar en los fundamentos teóricos predominantes del conocimiento didáctico y la práctica pedagógica de los educadores, tal como lo propone Ávila (2016), quien considera que al orientar la práctica de los profesores a través de sus teorías, se favorece la modificación continua, pues se ejerce una importante influencia que repercute en el cambio del conocimiento teórico de los profesores y por ende en su praxis.

El pensamiento docente, además de las teorías implícitas, abarca el pensamiento pedagógico y pensamiento didáctico. Al respecto, Figueroa y Páez (2008) examinan las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica de los profesores que laboran en la universidad. El estudio se enfoca en el pensamiento didáctico, el cual se conforma a partir de la integración de sus creencias y el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee el profesor respecto a las estrategias y métodos que emplea para facilitar el contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, debido a la cantidad de información que proporciona examinar el pensamiento docente referente a las concepciones sobre el proceso educativo y la práctica real de los profesores, es posible emplear esta línea como una fase diagnóstica para la implementación de reformas educativas o cursos de actualización y formación, tal como lo realizan Macotela et al. (2001). Los investigadores analizan la viabilidad para implementar

la integración educativa en la práctica escolar, pues consideran que el estudio de las creencias docentes constituye un insumo valioso para conocer y comprender la forma en la que se contribuye al proceso educativo, dado que, los propósitos de la formación de los maestros pueden moldear tanto las creencias de los docentes acerca de lo que resulta apropiado en la enseñanza, así como las concepciones acerca de su rol profesional.

Al examinar el pensamiento docente, es importante tomar en cuenta que los profesores no adoptan una sola teoría educativa para guiar su práctica, sino que crean la propia a partir de su experiencia en la labor y sus principios personales como consecuencia de los procesos de capacitación y actualización docente, así como el propio contexto escolar, pues constituyen dos elementos que influyen en las representaciones que construyen los maestros sobre como interpretan la enseñanza y el aprendizaje.

Otro aspecto a considerar para obtener resultados confiables, de acuerdo con Fernández et al. (2013), es la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Tal como lo aplican en su estudio en el que han empleado una entrevista semiestructurada por preguntas abiertas, con la que han logrado identificar a los maestros con escasa información y reflexión sobre las teorías, mientras que, en los cuestionarios de opción múltiple los participantes pueden contestar de manera inconsistente sin ser detectados. Por último, sugieren realizar investigaciones futuras que analicen la relación entre la teoría y la práctica en estudios longitudinales.

Tal como se ejemplifica en los trabajos mencionados, el análisis del pensamiento docente resulta una práctica que contribuye a realizar una evaluación integral del desempeño de los profesores, dado que, parte desde la reflexión de los profesores y apoya en el establecimiento de propuestas de mejora pertinentes para la formación de los maestros.

De acuerdo a las recomendaciones que los investigadores realizan, es necesario llevar a cabo estudios que por una parte analicen las teorías asumidas y además se contrasten las teorías en uso, en función de obtener resultados más precisos y una visión global más detallada sobre la praxis de los maestros.

Implicación de los profesores en el diseño de instrumentos de evaluación docente.

El empleo de los cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los alumnos, genera controversia entre la comunidad de académicos e investigadores, pues se cuestiona la confiabilidad de sus resultados debido a la subjetividad con la que el estudiante responde a cada ítem.

Con el propósito de aumentar la confiabilidad y validez de los CEDA, es importante identificar las dimensiones de labor de los mentores que serán consideradas para evaluar. Lo anterior, a partir de identificar los componentes de la efectividad docente, llevar a cabo procesos de retroalimentación con profesores, emplear métodos empíricos como el análisis factorial y el análisis multirasgo-multimétodo, y fundamentar los reactivos en una teoría de la enseñanza (Marsh, 2007), y así contribuir a desarrollar programas de evaluación y formación docente que tomen como referencia la reflexión de los profesores sobre su práctica (Arbesú y Argumedo, 2010).

Empero, el uso estos cuestionarios, constituye un complemento en la valoración del desempeño de los maestros, de manera que, para contribuir a una evaluación en 360° que contemple todas las dimensiones de su labor, existe una amplia gama de instrumentos y estrategias que permiten valorar el desempeño del profesorado, tales como: portafolios de evidencias, la heteroevaluación, realizada entre estudiantes-docentes y/o directivos-docentes, coevaluación realizada entre iguales y autoevaluación, un ejercicio de introspección y reconocimiento del quehacer docente (Luna, 2002).

En el presente apartado se analiza el nivel de involucramiento de los profesores para el diseño de instrumentos de evaluación que valoren su actividad, tal como se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2. *Nivel de involucramiento de los profesores en el diseño de instrumentos de evaluación de la competencia docente.*

Autor/Año	Propósito	Estructura interna	Nivel de involucramiento de los profesores
Carrasco-Lozano, Carro-Olvera, y Lima-Gutiérrez (2015)	Conocer opinión de los docentes respecto a las evaluaciones que se les aplican.	Currículo del profesorado. Evaluación y trabajo docente. Evaluaciones.	Consulta previa a la evaluación.
INEE (2016).	Percepción de la evaluación docente	Evaluación del desempeño, Reforma Educativa y el INEE. Desarrollo del proceso y etapas de evaluación. Mejora de los procesos de evaluación. Informe de resultados y formación continua.	Consulta previa a la evaluación.
Luna y Rueda (2001)	Evaluación de la docencia en educación superior.	Planeación Conducción Evaluación	Documentar a profundidad las reflexiones de los maestros acerca de su práctica docente.
García-Cabero, Rueda, Loredo y Falcón (2009)	Evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes	Planeación Conducción-interacción Evaluación Competencias profesionales	Fase de validación de los ítems del cuestionario.
Martín, Sáenz, Santiago y Chocarro (2016)	Evaluación para implementar el flipped classroom.	Dimensiones del Marco Común de Competencia Digital Docente.	Conocer el nivel de utilidad y pertinencia de los ítems previamente elaborados
Bujanda (2017).	Detectar necesidades de formación en el profesorado y evaluar la idoneidad de los aspirantes en procesos de selección de maestros-	Competencia científica. Competencia intra e interpersonal Competencia didáctica. Competencia organizativa y de gestión del centro. Competencia en trabajo en equipo. Competencia en innovación y mejora. Competencia lingüístico-comunicativa. Competencia digital. Competencia social-relacional.	Validación de ítems del instrumento.

Nota: Elaboración propia con información de: Carrasco-Lozano et al. (2015), INEE (2016), Luna y Rueda (2001), García-Cabero (2009), Martín et al. (2016) y Bujanda (2017).

En el caso de la fundamentación o consulta previa para el desarrollo de instrumentos de evaluación de competencias docentes, resulta indispensable conocer la opinión de los profesores para proponer evaluaciones integrales y sistémicas que impacten en el aprendizaje de los estudiantes. Para lograrlo es necesario hacerlo con el apoyo de la investigación y aplicación de instrumentos de evaluación al retomar las observaciones de profesores y estudiantes. De tal forma que, sea posible identificar los aspectos relevantes de la práctica docente relacionada al contexto en el que se lleve a cabo (Carrasco-Lozano et al., 2015). Aplicar este tipo de consultas es un paso clave para asegurar la viabilidad de los reactivos que componen un instrumento, pues permite contextualizar el proceso y los mecanismos que se implementen (INEE, 2016).

De acuerdo con Luna y Rueda (2001), el proceso para construir instrumentos de evaluación de la docencia debe integrar: a) las recomendaciones hechas por los docentes de los diferentes programas; b) las opiniones de los estudiantes sobre los reactivos y dimensiones de evaluación, y c) la especificidad de cada área de conocimiento. El propósito de entrevistar a los docentes es documentar a profundidad las reflexiones de los maestros acerca de su práctica docente, mientras que las entrevistas a los estudiantes permiten conocer las opiniones de los alumnos en relación a las características o cualidades que identifican a un buen docente.

En consecuencia, es posible asegurar la validez y confiabilidad del instrumento gracias a la participación de los sujetos involucrados en el proceso de evaluación, además es conveniente resaltar la importancia de tomar en cuenta el contexto en el que se implementará la evaluación si se quiere retomar el rumbo del uso de la evaluación para mejorar la actividad. Al establecer comunicación directa con los profesores y alumnos que utilizarán el instrumento se promueve un clima favorable con el que la evaluación de lugar a una reflexión colectiva (Luna y Rueda, 2001).

Considerar el contexto en el diseño de un instrumento de evaluación es necesario para que los ítems midan lo que deben medir y el proceso de valoración permita tomar decisiones de mejora pertinentes. Dada la importancia, complejidad y rigurosidad que se requiere para evaluar, es necesario hacerlo con un soporte teórico y metodologías que se deriven de ello, además de considerar un modelo teórico y el contexto institucional en el que se sitúa el trabajo de los maestros (García-Cabrero et al., 2009).

Siguiendo con las metodologías empleadas para construir instrumentos de evaluación de la competencia docente, Martín et al. (2016) diseñan un cuestionario para diagnosticar el estado de la competencia digital de los profesores para implementar una nueva modalidad tecnológica, para el que emplean un proceso de siete fases descritas a continuación.

Para el diseño del primer y segundo borrador de los reactivos se analizan las dimensiones del marco común de competencia digital docente y los lineamientos del *flipped classroom*; en la tercera fase se considera la participación de los profesores para conocer el nivel de utilidad y pertinencia de los ítems previamente elaborados; en la cuarta fase se cuenta con la participación de jueces externos y expertos para valorar la pertinencia, relevancia y claridad de la retícula; en la quinta se construye el instrumento de evaluación final, a partir de las recomendaciones y análisis previos; para la sexta se realiza una aplicación piloto en muestra reducida para realizar el primer análisis de validez y fiabilidad de ítems; por último se revisa la redacción de reactivos, se eliminan o agregan nuevas aportaciones para el diseño final del cuestionario.

Finalmente Bujanda (2017), diseñó un cuestionario para el cual emplea una metodología que consiste en una serie de fases que inicia con la elaboración de una propuesta del cuestionario diseñado con base en las competencias de formación establecidas por diversos autores, así como la complementación de estudios revisados. La

pertinencia en el contenido de los ítems que integran el instrumento fue valorada por expertos en el área en la que se adscriben los profesores con una escala Likert.

A partir de los trabajos revisados, es posible identificar que estos coinciden en situar a los profesores en la fase de revisión y validación de ítems, sin embargo, consultar a los docentes para conocer cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, correspondientes a las etapas de planeación, conducción y evaluación, para diseñar los reactivos del instrumento no resulta una práctica tan común como su participación en la validación de los reactivos basados en propuestas de competencias docentes ya establecidas.

Sin embargo, es posible confirmar la importancia de consultar y contemplar a los profesores en el diseño de los instrumentos que valoren su trabajo, puesto que al hacerlo se obtiene una visión amplia e integral de las funciones que realizan, las áreas de oportunidad que identifican, así como las teorías implícitas que manejan, lo que permite identificar las diversas dimensiones de su labor y comprender la complejidad de la misma, en función de definir los propósitos que deberán evaluarse, así como seleccionar los mecanismos adecuados para obtener los resultados necesarios.

Capítulo II. Contexto del estudio

En este capítulo se realiza una breve descripción de los lineamientos establecidos por la SEMS, que impactan en la formación y práctica de los profesores, así como una contextualización general del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (CBBC), institución donde se desarrolla el estudio. Dado que la temática principal es la práctica docente, se describen las características de la política educativa y filosofía institucional, elementos que enmarcan el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, así como los propósitos que orientan la enseñanza y aprendizaje.

2.1. Lineamientos del Subsistema de Educación Media Superior

Las características que se describen a continuación se refieren al desarrollo histórico de los planteamientos educativos del 2008 al 2019, para llegar a la concreción del Nuevo Currículo de la Educación Superior (SEMS, 2019), implementado del ciclo 2018 a la actualidad, debido a que se refieren a las disposiciones políticas que impactan en la práctica actual de los profesores del CBBC entrevistados.

En el 2008, se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la que se impulsa la educación por competencias y la articulación de un Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), de los diversos subsistemas que integran la EMS en México, divididos en: bachillerato general, bachillerato tecnológico y cursos modulares de capacitación para el trabajo, los cuales se pueden cursar en las modalidades presencial, a distancia o mixta (SEMS, 2017).

Para el 2012 se decreta la obligatoriedad y universalización de la EMS tras la reforma al mandato constitucional. En el 2013 se modifica la Reforma Educativa para garantizar que la educación obligatoria que se imparta sea de calidad. En el 2014 y 2016 se llevan a cabo *Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de EMS*, que derivan en las líneas de acción que considera la *Propuesta Curricular para la Educación*

Obligatoria presentada en el 2016. Para el 2017 se publica el *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, el cual rige a la educación básica en la actualidad; a partir del 2018 se arranca la implementación del *Nuevo Currículo de EMS* en todos los subsistemas de los Estados (SEP, 2018). Por tanto, en la práctica y formación de los profesores de bachillerato influyen los lineamientos antes mencionados y que en el párrafo siguiente se abordan a mayor profundidad en relación a los aspectos propios de la praxis de los maestros de bachillerato.

2.2. El perfil del docente de EMS en la educación mexicana del Siglo XXI

A continuación, se realiza una síntesis de los lineamientos que conforman el perfil del profesor de bachillerato en México, las funciones que deben desempeñar y las particularidades de su enseñanza de acuerdo a los fundamentos del sistema educativo en México.

Reforma Integral de la Educación Media Superior. En primer lugar se ubica el MCC, del cual se retoma la clasificación de las asignaturas en cinco campos disciplinares definidos como: ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, humanidades y matemáticas. Además se continúa con la clasificación de las competencias en tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales que conforman el perfil general de egreso de EMS, así como una serie de competencias docentes señaladas en el Acuerdo Secretarial 447 (2008) que a continuación se enlistan:

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

Para el desarrollo de tales competencias, el SNB establece programas de formación y actualización docente, dado que las instituciones pertenecientes al SNB deben asegurar que su planta académica cuente con la capacitación para enseñar de acuerdo a tales postulados como un requisito para acreditar la calidad educativa del plantel. Otro elemento retomado por la RIEMS es el trabajo colegiado, el cual se lleva a cabo en academias organizadas de acuerdo a las áreas de conocimiento del MCC y funge como estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores (CBBC, 2014).

Es mediante el trabajo colegiado que se conforman equipos académicos en los cuales se desarrolla el diálogo, se comparten conocimientos, experiencias y problemáticas en torno a asuntos y metas de interés común, con el objetivo de concretar un proyecto educativo que adopte y genere actitudes y valores para la vida, por medio de la atención de las necesidades educativas de los jóvenes, aumento del aprovechamiento académico y la disminución de la deserción de tal sector, además del desarrollo de competencias docentes y el fomento del trabajo en equipo para elevar la calidad de la infraestructura y equipo de la institución, así como en los actores que la conforman: estudiantes, docentes y directivos (CBBC, 2014).

Reforma Educativa 2013/Servicio Profesional Docente. De acuerdo a la Reforma Educativa del año 2013, en la que se modifica el artículo 3º Constitucional al agregar el criterio de educación de calidad, se establece el INEE como una institución pública y autónoma, el cual operó con tal distinción hasta el 15 de mayo de 2019, año en el que se cancela el INEE y además se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), cuyo objeto fue: (1) regular el SPD en la Educación Básica y Media Superior; (2) establecer los perfiles, parámetros e indicadores del SPD; (3) regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente; y (4) asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el SPD (LGSPD, 2013).

Dicha Ley se instaura con el supuesto de consolidar la calidad en el sistema educativo a partir de asegurar que los docentes y personal educativo más capaces se desempeñen en las funciones correspondientes, por tanto se implementa una evaluación fundada en el mérito para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el SPD.

Sin embargo desde su inicio hasta su reciente anulación, esta disposición causó gran controversia entre el magisterio y la comunidad de expertos en temas de educación, pues fue señalada como una evaluación que carecía de perspectiva educativa, debido a que no toma en cuenta la participación activa de los docentes en las fases de diseño e implantación de la propuesta. Además, Casanova y Díaz (2015) consideran que su propósito fue evaluar a los maestros con fines punitivos, aunado al discurso sobre aumentar la calidad de los profesores, en realidad el tema central fue que la evaluación posibilitó al gobierno para despedir maestros (citado en González, 2015).

Nuevo Modelo Educativo. El Modelo Educativo imperante se deriva de la Reforma Educativa, por tanto su principal objetivo es lograr una educación de calidad desde la gestión, hasta el planteamiento curricular y pedagógico, el cual pretende consolidar tal principio a partir de cinco ejes rectores que a continuación se enlistan (SEP, 2019):

- a. Planteamiento curricular, se establece un perfil de ingreso de preescolar hasta el bachillerato, con un enfoque humanista cuyo fin último es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes a partir de la generación de aprendizajes clave que le permitan aprender a lo largo de la vida. Para lograrlo, el currículo dedica un énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En el caso de la EMS, se ha actualizado el MCC, con la finalidad de concretar el desarrollo de los aprendizajes clave.
- b. La escuela al centro del sistema educativo, a partir de la concepción de un sistema educativo horizontal, se busca dotar a las escuelas de mayor autonomía de gestión, es decir con mayores facultades y recursos que le permitan tener una planta docente y directiva fortalecida, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, presupuesto propio, asistencia técnico pedagógica eficiente y mayor involucramiento de padres y madres de familia.
- c. Formación y desarrollo profesional docente, el maestro es un profesional centrado en el aprendizaje de sus alumnos y crea ambientes de aprendizaje incluyentes, por lo que es capaz de adaptar el currículo a contextos específicos y está comprometido con su formación continua.
- d. Inclusión y equidad, se busca que el sistema educativo elimine barreras del aprendizaje en todos los estudiantes y proveer el acceso, participación, permanencia y egreso sin distinción, independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, situación económica, potencialidades o discapacidad.
- e. Gobernanza del sistema educativo, se establecen los mecanismos para que las escuelas logren la gobernanza efectiva y coordinada, fundada en la participación de los actores y sectores que influyen en el proceso educativo, tales como: gobierno

federal, autoridades, sistema educativo estatal y local, sindicatos, escuela, profesores, padres de familia, sociedad y poder legislativo.

Nuevo Currículo de EMS. En el 2018 se actualiza como resultado de una revisión a los planes de estudio en la que ubicaron que el currículo estaba estructurado por áreas de conocimiento y asignaturas carentes de integración adecuada y sobrecargadas de información con contenidos poco estimulantes para los jóvenes, que difícilmente impactarían en su desarrollo integral, pues no se consideraban las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Todos estos elementos antes mencionados, repercuten en la baja preparación de los jóvenes para enfrentar y adaptarse a las condiciones del Siglo XXI, caracterizado por el auge de las tecnologías y el constante cambio e incertidumbre, la globalización e interconexión económica. Por esta razón el currículo cambia para lograr la calidad educativa, mejores aprendizajes y una mejor formación de los jóvenes (SEP, 2019).

Por tanto, el currículo se actualiza para fortalecer el MCC, pilar fundamental de este nivel educativo, y con ello impulsar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, así como reducir la cantidad de contenido de los planes y priorizar la profundidad de los aprendizajes, actualizar contenidos y potenciar los aprendizajes necesarios para el Siglo XXI, lo que permitirá orientar la práctica docente en función de hacerla más pertinente a las necesidades de la sociedad actual (SEP, 2019).

Finalmente, es posible reconocer que los lineamientos de la política educativa del país, exigen a los profesores evaluar el currículo de EMS en función de dar seguimiento y mejorar los aprendizajes de los alumnos, así como priorizar la aplicación de los conocimientos, es decir valorar lo que el alumno es capaz de hacer con los saberes adquiridos. Por lo que la evaluación se concibe como un proceso dinámico, continuo y sistemático, cuya función es determinar el logro de los aprendizajes y las medidas que se

pueden tomar para mejorar los resultados. Para ello los profesores deben emplear diferentes técnicas e instrumentos que permitan desarrollar una evaluación eminentemente formativa, participativa y continua (SEP, 2019). Al cambiar la concepción de evaluación de una centrada en los conocimientos adquiridos a la propuesta de evaluación dinámica, continua y sistemática, el Nuevo Currículo de EMS pretende impactar en el desarrollo gradual de las competencias de los alumnos.

Principios pedagógicos de la labor docente de la Educación Media Superior. Hasta este punto es evidente que en sintonía con la nueva visión de la educación del Siglo XXI, los profesores deben cumplir con funciones particulares que apoyen la formación holística del docente además de enseñar y facilitar el aprendizaje, es así que la SEMS (2019, pp. 847-851) establece 14 principios pedagógicos para alcanzar los propósitos del sistema educativo actual y el bachillerato, mismos que a continuación se enlistan:

1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento del aprendizaje.
4. Mostrar interés por los intereses de los estudiantes.
5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje.
9. Modelar el Aprendizaje.
10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.
11. Promover la relación interdisciplinaria.
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.

13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.

14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

Tal como se aprecia en los postulados del Modelo Educativo y el Nuevo Currículo de EMS, el rol del docente ahora debe ser concebido como un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión, motivación, intereses y formas de aprender de los jóvenes, lejos de ser únicamente transmisores del conocimiento, en función de generar en el educando el interés y motivación por las temáticas que se aborden, a partir de la concepción de un currículo en espiral que permita profundizar en los conocimientos, contextualizarlos mediante aprendizajes significativos y finalmente aplicarlos para desarrollar habilidades, actitudes y valores.

Habilidades Socioemocionales (HSE). Otro elemento importante dentro del Nuevo Currículo de EMS son las HSE, las cuales se tratan de herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales (SEMS, 2019). Desarrollar HSE contribuye al logro de un mejor desempeño académico, generar un clima escolar favorable, conseguir trayectorias laborales exitosas y prevenir situaciones de riesgo en los jóvenes.

Por esta razón, dentro del currículo de EMS se incorpora el programa denominado *Constuye T* (SEMS, 2019), el cual selecciona seis HSE a desarrollar a partir de tres bloques que a continuación se enlistan:

1. Conoce T, promueve las habilidades para el autoconocimiento y autorregulación.
2. Relaciona T, pretende desarrollar conciencia social y colaboración.
3. Elígete T, apoya en el logro de habilidades de toma responsable de decisiones y perseverancia.

Asimismo, el programa contribuye al logro de tres habilidades transversales: atención, claridad y lenguaje emocional.

A partir de lo anterior, se entiende que la enseñanza y el aprendizaje en la EMS deben potenciar el desarrollo integral de los estudiantes a partir del logro de competencias que le permitan aplicar el conocimiento adquirido y generar habilidades socioemocionales, dos aspectos indispensables para lograr adaptarse y actuar ante los retos que la sociedad del Siglo XXI presenta.

Por tanto los maestros deben asumir un rol que priorice el aprendizaje de los estudiantes y establecer una práctica fundada en la continuidad y profundización de los contenidos, para ello es importante que la formación de los educadores esté enfocada en el desarrollo de competencias que le permitan ser un profesional en la educación y además de dominar los contenidos de las asignaturas también maneje las estrategias básicas de evaluación, pedagogía y didáctica que permitan desarrollar aprendizajes significativos y duraderos, que permitan generar interés en los estudiantes, por lo cual el profesor debe considerar las particularidades de cada uno y atender el aspecto socioemocional de los jóvenes, en función de concebir al grupo como heterogéneo más que homogéneo.

Es así que, aunado a la complejidad que las múltiples dimensiones que se engloban en la praxis de los profesores le impregnan al proceso educativo, las nuevas funciones que instauran los lineamientos nacionales e internacionales de la educación, elevan la dificultad para el desarrollo de la docencia al requerir aplicar conocimientos orientados a la psicología y orientación, mismos que se suman a las competencias relacionadas a la gestión, administración, pedagogía, didáctica y los saberes propios de su área de conocimiento.

2.3 Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California

En los subapartados siguientes se plasman los antecedentes históricos del CBBC, institución en la que se ha desarrollado el estudio. Asimismo, se plasman los principios filosóficos en los que conciben la educación, la cual se fundamenta en el enfoque por competencias, y apoyada en la tecnología para lograr una formación integral en los jóvenes. Se hace destaca el énfasis de la formación docente para ofrecer una educación de calidad, por último se describe el plan de estudios.

Antecedentes históricos. El CBBC es una institución pública que oferta el bachillerato general en los cinco municipios que conforman el Estado de Baja California: Mexicali, Tecate, Tijuana, Playas de Rosarito y Ensenada. La EMS corresponde al nivel previo obligatorio a los estudios superiores, por lo que el objetivo principal de esta etapa es formar a los estudiantes en función de desarrollar los conocimientos, habilidades y valores para determinar el tipo de profesión en el que se desarrollará. En Baja California la EMS se regula por el Sistema Educativo Estatal (SEE), el cual establece dos opciones para cursarla: bachillerato (general y tecnológico) y profesional técnico, además se ofrece el servicio adicional de educación abierta y a distancia, en los tres casos es requisito acreditar el nivel de secundaria para ingresar (CBBC, 2014).

El CBBC se crea el 20 de junio de 1981 con la finalidad de impartir e impulsar la EMS en Baja California. Para el 2014 contaba con un total de 38 planteles distribuidos en los cinco municipios de Baja California, de los cuales 23 son planteles oficiales, 5 extensiones y 10 Centros de Educación Media Superior a Distancia (Centros EMSAD), tal como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3. *Número de planteles del CBBC por municipio.*

Municipio	Planteles oficiales	Extensiones	Centros EMSAD	Total
Mexicali	10	1	1	12
Tecate	1	1	3	5
Tijuana	5	2	1	8
Playas de Rosarito	2	0	0	2
Ensenada	5	1	5	11
Total	23	5	10	38

Nota: Adaptado de CBBC (2014).

Filosofía educativa. El CBBC, busca ofrecer una educación de calidad a los jóvenes, de acuerdo a tres postulados principales: (1) enfoque humanista; (2) formación propedéutica; y (3) formación para el trabajo. El objetivo primordial es formar de manera integral a los estudiantes, con el apoyo de tecnología innovadora, y el fomento al desarrollo de valores universales, creatividad, deportes, cultura y sociedad.

Los valores que rigen la institución son: “derecho, honradez, lealtad, identidad nacional, honestidad, independencia, solidaridad, educar para la vida, justicia, responsabilidad social, democracia, humanismo, respeto a la naturaleza y verdad” (CBBC, 2014, p. 38).

Formación docente. El CBBC reconoce la importancia de contar con una planta docente de profesionales con alto sentido de responsabilidad y la capacitación necesaria para orientar la formación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, que a su egreso sean ciudadanos exitosos en los diferentes ámbitos de su vida (CBBC, 2014). Es por ello que la institución prioriza la actualización permanente de los maestros para asegurar su buen desempeño tanto en el ámbito psicopedagógico y disciplinar, como en los mecanismos de planeación y evaluación.

En este contexto, Colegio considera indispensable formar y actualizar permanentemente a los profesores según los objetivos de los acuerdos secretariales y los lineamientos que la Reforma exige (CBBC, 2014), para atender necesidades de formación,

actualización y capacitación de los docentes y con ello dar parte a la aplicación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, corrientes pedagógicas y reformas educativas que responden al currículum que impere.

Plan de estudios. A partir del ciclo 2019 en todos los planteles del estado comenzó a operar el MCC actualizado del 2017, sin embargo a mayo de 2018, tiempo en el que se llevaron a cabo los grupos focales los profesores referían estar trabajando con los planes de estudio 2009 correspondientes a la RIEMS, para los semestres más elevados, y el plan de estudios 2017, para primero y segundo, por lo cual debían *sortear* su práctica entre una propuesta y la otra.

Por otro lado el CBBC, en su modelo curricular ha incorporado competencias que apoyan al estudiante en la formación para el trabajo, a partir de la aplicación de procedimientos, técnicas e instrumentos, desarrollando procesos en un campo laboral específico. La institución se ha caracterizado por ser vanguardista en actividades de diseño curricular, por lo que las modalidades de formación para el trabajo se modifican constantemente con la finalidad de atender puntualmente las necesidades de la sociedad (CBBC, 2014).

A continuación se enlistan las capacitaciones laborales que la institución ha ofrecido y permanecen vigentes desde el 2009, no sin antes señalar que la oferta es distinta de acuerdo a la región en la que se ubique el plantel educativo, con el propósito de adaptarse a las situaciones contextuales en las que se ve inmersa la escuela:

Planeación y Administración de Pequeños Negocios.

Auditoría de Gestión de la Calidad.

Contabilidad Comercial y de Servicios.

Inglés Empresarial.

Informática para Oficinas.

Viticultura y Enología.

El apartado de contextualización permite comprender la situación a nivel macro y meso que impactan en la práctica docente de los profesores del CBBC, lo que hace posible conocer e identificar las teorías implícitas en las que sustenten su actividad, puesto que los lineamientos políticos-educativos y la filosofía de la institución establecen el enfoque de evaluación, planeación y perfil de egreso de EMS, mismos que responden a un bagaje de teorías asumidas relacionadas a una corriente pedagógica específica.

A partir de los postulados del sistema educativo, el subsistema de EMS y la filosofía se alinean al enfoque por competencias, destacan las particularidades de un grupo diverso a partir de considerar las necesidades de los estudiantes y priorizan la atención del aspecto socioemocional en la práctica, como el trabajo colegiado, colaborativo e interdisciplinar, así como el empleo de la tecnología como apoyo del proceso educativo.

Capítulo III. Revisión de la literatura

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos del estudio, estructurados acorde con la generalidad plasmada en la siguiente secuencia:(1) funciones del docente del Siglo XXI; (2) el pensamiento docente; y (3) Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD) para la educación media y superior.

En primer lugar se identifican las funciones didácticas y pedagógicas, mismas que, engloban la planificación del curso, práctica dentro del aula y evaluación de los resultados del aprendizaje. Por otro lado, a partir de las condiciones que del Siglo XXI se reconoce la importancia de la función tutorial y la formación continua e innovación como aspectos necesarios en el perfil del profesorado.

En sintonía con ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016), estipula una serie de habilidades docentes para el Siglo XXI y competencias pedagógicas para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), mismos que complementan las competencias de los maestros para desarrollar estudiantes capaces de enfrentarse a una era cambiante, globalizada y regida por la tecnología y los medios de comunicación. Además se describen las actitudes y valores que los profesores deben desarrollar en sintonía con el enfoque por competencias y la formación holística.

Respecto al pensamiento docente, se parte de su conceptualización y los diferentes términos con los que se le denomina en la literatura especializada en los que se destacan las teorías implícitas, divididas en teorías asumidas y teorías en uso, por último se presentan las aplicaciones de esta línea de investigación como un mecanismo de evaluación de la práctica de los educadores.

Finalmente se describen los postulados del MECD para la educación media y superior, se presentan los fundamentos que configuran el modelo, así como las dimensiones en las que se divide: previsión, conducción y valoración del impacto del P-EA.

3.1 Funciones del docente del Siglo XXI

Cuando la educación se fundamentó predominantemente en paradigmas tradicionales o conductistas, donde se concebía al docente como el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, caracterizados por la transferencia de contenidos y memorización de la información, la labor del profesor se limitaba a exponer el contenido y buscar que los estudiantes demostraran una mayor retención de la información (Jofré, 2009).

Posteriormente en la imperante sociedad de la información, se entiende que el aprendizaje se da por diferentes vías: medios de comunicación e informativos, cultura, contexto social, la propia crianza, entre otros. Por lo que, los profesores no deben dejar de lado tales factores como si estos no estuvieran interconectados con la construcción de los saberes académicos (Marcelo, 2001). Es así que, en función de hacer frente a las exigencias del Siglo XXI, en lugar de transmitir conocimientos de vigencia limitada, los educadores deben adquirir la autonomía para promover el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes, a través de actividades que tomen en cuenta sus características y que les exijan un procesamiento activo de la información (Marqués, 2000).

No obstante, tras la implementación de modelos basados en competencias, fue necesario que el rol del docente fuese reformulado y aumentaran las funciones que debe ejercitar en su práctica, en función de reestructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje y con ello formar a los estudiantes de manera holística.

Con esta nueva visión del profesor como un dinamizador de los contenidos, más que como el único poseedor de conocimientos o el responsable principal de transformarlo, se resalta la importancia de adquirir competencias didácticas y pedagógicas que le permitan

diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideren la formación integral, la aplicación de los conocimientos y contenidos significativos (Rivadeneira, 2017). Por lo que, en esta nueva etapa globalizada regida por las tecnologías, la apertura a la diversidad y la información al alcance de todos, los profesores deben estar preparados para trabajar en un ambiente cambiante y en ocasiones impredecible, caracterizado por construir los conocimientos desde diferentes perspectivas.

En consecuencia, se modifica la concepción del rol del maestro en la educación, misma que, exige el perfil de un profesional en la labor que desempeña, dado que, además de las funciones didácticas y pedagógicas, se debe cumplir con actividades de tutoría y orientación, así como la formación continua para la actualización de sus conocimientos, habilidades, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se hace evidente la complejidad del acto docente para contribuir a la formación de ciudadanos competentes y capaces de enfrentar los retos de la actualidad, con base en un enfoque integral (Jofré, 2009).

Como resultado de esta profesionalización, el maestro deja de ser concebido como un transmisor de conocimientos y asume un rol de mediador, que le exige ser un experto en su área de conocimiento, planear sus clases con la flexibilidad necesaria y establecer un ambiente en el que el estudiante pueda desarrollarse de forma holística. Para lograrlo, el trabajo en el aula debe favorecer la interacción y el rol activo del alumno, evaluar de forma procesual, promover la construcción de aprendizajes significativos, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, atendiendo las particularidades de cada estudiante y por último trabajar el aspecto psicoemocional de los alumnos (Tebar, 2003), en función de brindar una formación holística.

Para ello, el educador debe ser líder, facilitador del aprendizaje, creativo, resolutivo, debe fomentar el trabajo en equipo, hacer uso de las tecnologías, promover el respeto y

participación activa del docente, ser mediador y facilitador del conocimiento, así como gestionar sus propios recursos didácticos y de aprendizaje (Rivadeneira, 2017). Para comprender esta reestructura del perfil docente, se describen las funciones didácticas y pedagógicas, tutoriales, y formación continua e innovación, según la clasificación de Sarramona (1997).

Funciones didáctica y pedagógica del docente. Las funciones didácticas se refieren a las inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje tales como: la planificación de la clase, la práctica dentro del aula y la evaluación del aprendizaje según se describe a continuación:

- a. Planificación del curso. En sintonía con el enfoque por competencias la planeación del curso exige aptitudes particulares. En primer lugar la relevancia de identificar las características individuales y grupales de los estudiantes. Para ello, es importante realizar una evaluación diagnóstica para el establecimiento o replanteamiento de los propósitos del curso, así como las estrategias de aprendizaje, recursos y criterios de evaluación (Montero, 2000).
- b. Práctica dentro del aula. En esta fase el profesor debe aplicar dos elementos imprescindibles. El primero se refiere a enfatizar la motivación a los estudiantes, lo que implica despertar su interés hacia el logro de los objetivos y los contenidos de la asignatura, además debe preocuparse por establecer un ambiente de confianza y seguridad dentro del aula; por otro lado la práctica docente debe tomar en cuenta la diversidad, es decir planear de forma tal que sea posible adecuar los objetivos, estrategias y actividades en respuesta a las situaciones emergentes o necesidades educativas especiales de los alumnos. Por lo tanto, debe ser un profesionalista flexible, creativo y resolutivo, así como

fomentar la participación del grupo y brindar asesoría y orientación (Marqués, 2000).

- c. Evaluación de los resultados de aprendizaje. La evaluación consiste en “un proceso de recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables sobre el aprendizaje, con el propósito de formar y emitir juicios de valor con respecto a ella, para tomar decisiones de mejora” (Casanova, 2007, p. 55). Por su parte Sanmartí (2007), clasifica la toma de decisiones con base a dos finalidades: (1) carácter social, se orienta a certificar públicamente el nivel de logro alcanzado en cuanto a conocimientos y destrezas al finalizar una unidad o etapa de aprendizaje, también conocida como evaluación sumativa. (2) carácter pedagógico, se orienta a identificar los cambios necesarios en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los estudiantes en la construcción del conocimiento. También se conoce como evaluación formativa.

De ahí, la importancia de aplicar la evaluación formativa y sumativa, aprovechar el uso de las TIC y fomentar la autoevaluación (Marqués, 2000).

Además el docente considera que es necesario reflexionar su práctica con el fin de mejorar.

Función tutorial. La función tutorial consiste en aconsejar a cada estudiante para el desempeño de sus tareas escolares y sus decisiones personales (Sarramona, 1997). Por otro lado, McLaughlin (1999) identifica algunas habilidades que pueden favorecer el ejercicio de la tutoría, como lo es la capacidad de escucha, empatía, análisis de contexto, asumir nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Brindar tutoría es una función que consiste en hacer un seguimiento individual de los aprendizajes de los estudiantes y proporciona la retroalimentación pertinente, así como apoyar en la selección de las actividades de

formación adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos, a su vez se destaca el rol del docente como un ejemplo de actuación y portador de valores (Marqués, 2000).

Formación Continua e Innovación. La formación continua del profesorado es una necesidad indiscutible debido al constante avance de las técnicas y métodos para enseñar, así como los cambios frecuentes en cuanto a la política educativa, lo que exige a los docentes una permanente renovación y ampliación de sus competencias para llevar a cabo la labor educativa (Smylie, 1995). Concebir la escuela como un lugar de aprendizaje permite reconocer que es difícil crear condiciones de aprendizaje para los estudiantes sino existen condiciones de aprendizaje para los maestros.

El docente adquiere las destrezas necesarias para brindar un servicio educativo de calidad y generar aprendizajes significativos en los alumnos, a partir de las experiencias que el docente adquiere a lo largo de su labor, la reflexión que hace acerca de ellas, y la actualización continua de su práctica, para ajustarse a las características que el contexto social, político o económico exige. Es así que, si se espera innovar y reestructurar la educación, es preciso que los profesores reflexionen críticamente su labor, y reconocer que el aprendizaje se logra a través de la experiencia, así como de las actividades que se realizan y el posterior análisis de las consecuencias (Putnam y Borko, 2000).

La formación permanente del profesorado debe mostrar especial énfasis en las actitudes, con el propósito de potenciar un cambio o innovación de la práctica, y con ello elevar la calidad de la educación. Por tanto los maestros deben demostrar actitudes como la apertura al cambio, la adaptación, flexibilidad, pensamiento crítico, entre otras, para conocer las nuevas propuestas y aplicarlas.

Asimismo, los docentes del Siglo XXI requieren de habilidades específicas para desarrollar las competencias blandas de los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, creativo, el conocimiento interpersonal e intrapersonal, entre otras. Para lograrlo, la

UNESCO (2016), plantea una serie de destrezas pedagógicas que a continuación se describen.

3.1.1 Habilidades docentes para el Siglo XXI. Como resultado del replanteamiento de las funciones de la enseñanza y atender los cambios que requiere la sociedad actual, la UNESCO (2016), propone una serie de habilidades docentes necesarias para el Siglo XXI, mismas que mantienen una relación directa con la vocación de los maestros en su actuación didáctica y pedagógica, en tres principales categorías: habilidades psicoeducativas, vocacionales y de liderazgo, y colaborativas y cooperativas. (Partnership for century Skills, 2009), que permiten formar estudiantes competentes según los requerimientos de la sociedad actual. A continuación se ahonda en cada caso.

Habilidades psicoeducativas: se relacionan con la capacidad para crear ambientes educativos, reconocer problemáticas de la disciplina o el entorno, crear experiencias que fomenten relaciones específicas a problemas identificados, promover la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje.

Habilidades vocacionales y de liderazgo: consiste en la disposición del docente para la formación de las personas, el manejo innovador y creativo de los recursos a los que se tenga acceso y de las metodologías para enseñar y evaluar, además de la habilidad para crear impacto e influencia, escuchar, preguntar, explicar y comunicar eficientemente.

Habilidades colaborativas y cooperativas: el docente debe desarrollar y mantener una actitud hacia la comunicación con sus pares o colegas en una lógica de apertura a compartir información y conocimiento para mejorar los procesos de aprendizaje a partir de las características principales que le brindan las TIC.

Hasta este punto, es posible identificar que el docente desempeña un papel fundamental para promover el desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación y colaboración en los estudiantes. Sin embargo, para lograrlo se deben fortalecer las

condiciones de formación y actualización de los profesores a partir de la investigación, para ayudar a la construcción e implementación de cursos que promuevan el derecho del maestro a aprender y fortalecer sus competencias (UNESCO, 2016).

Asimismo, es necesario que las instituciones y los organismos relacionados con el ámbito educativo reconozcan que la formación de los profesores se debe sustentar en hechos que la investigación y la práctica proporcionan, con el objetivo de mejorar la formación docente e impactar en la formación de los estudiantes.

Otro aspecto característico de la sociedad actual en la que los jóvenes han superado al docente en cuanto al manejo de las tecnologías, que si bien son capaces de usarlas no significa que se estén empleando para el aprendizaje o con responsabilidad. Para lograrlo, el profesor requiere de competencias específicas para incorporar el uso eficiente de las TIC en el proceso educativo (UNESCO, 2016), mismas que a continuación se describen.

Competencias pedagógicas para el manejo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Estas competencias se organizan por niveles de apropiación, del más simple al más complejo según se indica:

- A. En el primer nivel apropiación, los docentes emplean las herramientas tecnológicas para optimizar la presentación del contenido, la comunicación y la transmisión de información;
- B. Posteriormente en el nivel de reorientación, los educadores convierten las TIC en herramientas para construir conocimiento, a diferencia el primer nivel en este momento los estudiantes también participan del uso de las TIC;
- C. Para el nivel de evolución, las TIC se transforman en poderosas herramientas mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que el docente tiene claro que las TIC favorecen la mediación entre las interacciones y los intercambios comunicativos del entorno escolar.

Además de clarificar los niveles de apropiación de las TIC, se establecen las competencias relacionadas con el diseño, implementación y evaluación del proceso educativo, las cuales se engloban en tres momentos: (1) Diseña escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante. Se refiere a la construcción de aprendizajes significativos y la formación integral del estudiante con el apoyo de la tecnología; (2) Implementa experiencias de aprendizaje significativo apoyadas en TIC para la formación integral del estudiante, se busca que las experiencias de aprendizaje se apoyen en tales herramientas tecnológicas y se reflejan en la práctica docente; y (3) Evalúa la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC, para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, se relacionan con las habilidades del docente para valorar la efectividad del aprendizaje significativo al incorporar las TIC en el proceso educativo.

Hasta este punto, es preciso mencionar que ante una sociedad en la que los jóvenes tienen una capacidad tecnológica que supera al conocimiento del educador, además de una reconfiguración de la profesión docente para guiar el proceso educativo con el apoyo de las TIC, se requiere de un cambio en el currículum, en función de aplicar una pedagogía de co-asociación, que implica la ejecución de prácticas didácticas y pedagógicas más cercanas a la realidad de los estudiantes. Por tanto, los docentes no requieren saber usar la tecnología para la clase, lo que se requiere es saber apoyarse en el estudiante para impartirla, es decir resignificar la docencia en sintonía con la era digital (Díaz, 2019).

En los apartados anteriores se ha enfatizado el cambio de la educación para formar de manera holística a los estudiantes, lo que implica que las actitudes y valores que el profesor demuestra ante la clase tienen una mayor relevancia en el proceso educativo, dado que pueden llegar a ser promotoras de un ambiente favorable en el aula o bien provocar barreras que imposibiliten el aprendizaje efectivo en el aula. Por tanto, además

de las funciones didácticas y pedagógicas indispensables para facilitar el contenido de las asignaturas, los profesores deben mantener un equilibrio interno y estar conscientes de las actitudes positivas y negativas que proyectan ante el grupo. A continuación se enlistan algunas actitudes que promueven la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje.

3.1.2 Actitudes docentes para el desempeño de su práctica. La educación se basa en un proceso de interacción entre docente y alumnos, por ende las actitudes que el profesor refleje en su práctica influyen de forma positiva o negativa en los alumnos (Covarrubias y Piña, 2004), de ahí la relevancia de identificar cuáles son aquellas que favorecen un ambiente propicio para el desarrollo de conocimientos y aprendizajes significativos.

En este nuevo enfoque en el cual el educador es un facilitador del aprendizaje, además de los saberes y habilidades debe poseer actitudes relacionadas a la búsqueda de cambio, de crítica, de renovación y de libertad intelectual, al mismo tiempo el profesor debe demostrar disposición y apertura ante las características de la sociedad actual, ser flexible para adaptarse a los cambios continuos en los diversos contextos y ser crítico ante los hechos (Suárez-Díaz, 2002).

A fin de distinguir el concepto de actitud, a continuación se plantean las definiciones de algunos autores, sin embargo es importante resaltar que el término es difícil de delimitar y además controvertido, ya que resulta más sencillo identificarlas que conceptualizarlas debido a su similitud con algunas habilidades. En primer lugar Olson y Zanna (1993) consideran que las actitudes son un conjunto de reacciones favorables o inconvenientes hacia algo, se representan en creencias, sentimientos o inclinaciones en el actuar de una persona. Mientras que Hollander (2000), asocia las actitudes con los valores, asegura que se trata de las percepciones relacionadas a determinados sujetos o situaciones que en la

medida en que dirigen sus conductas tienen cualidades motivacionales. Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen las actitudes de la siguiente forma:

...las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos y que se pueden expresar en forma verbal o no verbal, pueden ser relativamente estables y son aprendidas socialmente, además son consideradas un reflejo de los valores que posee una persona (p.58).

Mientras que para Cervantes, Capello y Castro (2009):

La actitud puede ser en gran medida, latente, subjetiva, no expresada, o puede representar un grado cualquiera entre dos extremos. Puede ser característica de una persona y como tal, referida a la persona en cuestión a otras personas, a grupos sociales, a la sociedad o al universo. La actitud puede ser social en cuanto a la característica de un grupo homogéneo de personas (p.18).

Por último, Bednar y Levie (1993) plantean las actitudes como constructos que median nuestras acciones y que se conforman de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Es así que las propuestas plasmadas permiten señalar que las actitudes significan un rasgo característico de la personalidad de cada sujeto, y se manifiestan como creencias, acciones y son resultado de la interacción con los demás, por lo que pueden ser aprendidas y modificadas.

Por otro lado, según Freire (1967), sino hay amor en el trabajo docente, no hay una docencia real. Por tanto, no puede dar clase alguien que no está entusiasmado, comprometido, y disfrutando en el acto de enseñar (citado en Díaz, 2019). Lo anterior refuerza el hecho de la necesidad de promover el desarrollo integral de los profesores si se espera que a través de su práctica promuevan una formación holística del docente. A

continuación se describen algunos valores indispensables para reforzar la pasión del profesor por enseñar.

3.1.3 Valores docentes para el desempeño de su práctica. Los valores docentes se refieren a las construcciones individuales fundamentadas en preferencias por formas de comportamiento y creencias que guían la actuación diaria y se ven reflejados en las decisiones que implican una reflexión moral (Fierro, 2003).

Si hablamos de creencias individuales y subjetivas resulta complicado abordar un solo significado de valores. Sin embargo para comprender cuáles son los valores que rigen el actuar docente, el concepto que Fierro (2003), construye a partir de aportes sociológicos facilitará tal conocimiento:

Por valores entendemos las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones (p.4).

Al hacer referencia a los valores como una construcción que se realiza a lo largo de su desarrollo profesional se infiere que existen algunos otros que se adquieren a través de la propia experiencia, es decir provienen del contexto sociocultural, así como la propia conciencia moral que el sujeto construye.

Por tanto, un docente debe poseer competencias éticas para lograr favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, en el que además de generar conocimientos y destrezas alcancen un nivel óptimo en lo emocional y moral. Para lograrlo se requiere que el maestro cuide su propia evolución personal en tales aspectos, puesto que es durante las relaciones interpersonales originadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los maestros transmiten valores y actitudes a los educandos (Socket, 1993).

De ahí la importancia de, adquirir competencias emocionales, mismas que, por una parte se refieren a las capacidades relacionadas con la mejora personal, como son el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; así como las asociadas a las relaciones que se establecen con los demás, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para facilitar la comunicación, la empatía, favorecer el trabajo en equipo, y la resolución de conflictos.

Además, los elementos como la asertividad, la flexibilidad ante las diferencias, el reconocimiento de emociones y su manejo, la autenticidad, la habilidad para el manejo de conflictos, la tolerancia a la frustración, entre otros., devienen en la mejor escuela de autoconocimiento que pudiera pensarse en un principio como trampolín propulsor de la transmisión de valores (Zahonero y Bris, 2015).

Por tanto, las características personales del docente son de gran importancia en el acto educativo, por lo que al hablar de competencias éticas, humanísticas o morales en los profesores se debe tener en cuenta que estos tienen una trayectoria personal que se nutre de sus experiencias y relaciones personales, así como la educación que han tenido a lo largo de su vida personal y profesional (Zabalza, 1996).

En función de facilitar la comprensión de la importancia del aspecto moral en el acto educativo, Haavio (1969) identifica tres virtudes del buen docente: (1) discreción pedagógica, se refiere a la adecuación de las estrategias de enseñanza respecto a cada alumno; (2) amor pedagógico, es el instinto que se tiene de proteger, sostener y ayudar; y (3) conciencia vocacional, se asocia con la personalidad del docente, quien está dispuesto a todo en virtud de su vocación, lo que le otorga gratificación interior y un propósito de vida (citado en Day, 2011).

A partir de estas tres dimensiones éticas antes mencionadas, es posible hacer una distinción entre los profesores que perciben la enseñanza como un trabajo y quienes

educan y se comprometen por la formación de sus alumnos, de manera que quienes ejercen su labor con pasión y vocación, no se conforman con el simple hecho de enseñar los contenidos del plan de estudios, sino que su responsabilidad profesional y moral va mucho más allá de las exigencias burocráticas impuestas (Day, 2011).

Por otro lado, Sockett (1993) plantea que las estrategias que utilizan los docentes para enseñar están relacionadas con un fin moral, identificables a partir de cinco virtudes que adquieren una importancia primordial en la labor educativa: sinceridad, valor, afecto, imparcialidad y sabiduría práctica; esta última se refiere a la interconexión de las cuatro virtudes anteriores y su aplicación para guiar su labor. A su vez el autor destaca cinco elementos éticos esenciales: honestidad, subjetividad, integridad reflexiva, humildad y humanismo. Es innegable como es que las interacciones entre docentes y estudiantes ponen en evidencia los valores relacionados con la mejora personal, autoconocimiento, asertividad entre otros.

A partir de lo descrito en este apartado, es posible identificar los atributos que conforman las competencias docentes de acuerdo a las funciones que deben desarrollar en sintonía con la educación del Siglo XXI. Mismas que, en un enfoque que fomente la formación integral de los estudiantes, exige que los educadores sean profesionales en su labor, es decir expertos en el tema o los temas que enseñan, así como desempeñar el rol de tutor y comprometerse a actualizar de manera continua sus conocimientos y estrategias. Asimismo, el nuevo paradigma educativo, exige a los docentes una mayor conciencia de los valores y actitudes que proyectan en el aula, dado que, si se espera que establezcan estrategias para el desarrollo integral, ellos deben estar formados en la misma sintonía.

Por otro lado, existe una línea de investigación que ha emergido como un estudio que analiza el paradigma del pensamiento, creencias y decisiones del profesor, reconocida como *teacher thinking* y se ha abordado desde disciplinas como la pedagogía, psicología y

la etnografía (Jiménez-Llanos y Feliciano-García, 2006), misma que se aborda en los siguientes aportados desde su definición, características y aplicaciones.

3.2 El pensamiento docente. En dicha línea de estudio, se tiene como premisa que los maestros construyen su pensamiento, creencias y conocimientos para desarrollar su labor, a partir de sus saberes sobre pedagogía, didáctica y las experiencias que adquieren conforme avanzan en su trayecto profesional (Calderhead, 2003).

Para lograr descifrar el pensamiento docente, es importante comenzar por definir lo que se entiende por pensamiento, el cual “representa el conjunto de las cogniciones internas del sujeto que determinan su hacer. Comprende las actitudes, valores, emociones, expectativas, habilidades, creencias, emociones y conocimiento, que explican un determinado comportamiento humano” (Ruiz, 2003, párr. 6). De ahí que, el pensamiento docente abarca la reflexión teórica, misma que, a su vez comprende la concepción del proceso educativo, las creencias sobre métodos de enseñanza y evaluación eficaces, las actitudes, los valores del profesor, entre otros (Monroy, 1998).

Debido a los diferentes elementos que conforman el pensamiento docente, es común que surjan confusiones para delimitar el objeto de investigación, sobre todo porque en la literatura especializada, se denomina como: creencias docentes, teorías implícitas, percepciones, expectativas, pensamiento pedagógico y didáctico, concepciones docentes, entre otras; siendo las más comunes: pensamiento docente, creencias y teorías implícitas. Además, cada término abona un significado particular al análisis de la investigación (Cossío y Hernández, 2016).

Para identificar las particularidades de estos términos, a continuación se describe cada uno. De inicio, las expectativas aluden a la confianza y capacidad de concretar un propósito específico. Mientras que la percepción consiste en una forma de significación de la realidad menos teorizada y más sensorial, pero que está influida por las ideas previas del

sujeto (Jiménez-Llanos y Feliciano-García, 2006). Además, las creencias son “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez-Llanos y Feliciano-García, 2006, p.108).

Por otro lado las teorías implícitas funcionan como “marcos de referencia que permiten interpretar y dotar de racionalidad las prácticas docentes. Se trataría de esquemas organizados para entender las regularidades de la experiencia práctica y, a la vez, para enfrentar las decisiones cotidianas del aula” (Rojas, 2014, p.92).

Para comprender las teorías implícitas, Kane, Sandretto y Heath (2004) han diseñado una propuesta a partir del estudio de Argyris (1985) que permite distinguir los tipos de teorías que los docentes manejan en la acción. Por un lado se ubican las teorías asumidas por los profesores, las cuales son utilizadas para explicar las razones de sus acciones y por otro las teorías en uso, distinguidas por determinar realmente sus acciones. Los autores plantean que las creencias y sistemas de creencias de los profesores están ampliamente arraigadas a sus experiencias personales, y por esta razón son resistentes al cambio.

En los siguientes párrafos se profundiza respecto al pensamiento didáctico, pensamiento pedagógico, los tipos de conocimiento de acuerdo a esta línea de investigación y las teorías implícitas de los docentes como objeto de estudio. Posteriormente se abordan el método para su análisis y aplicación como un mecanismo para valorar el desempeño de los profesores.

Pensamiento didáctico y pedagógico del docente. Se recurre al análisis del pensamiento didáctico cuando alguno de los elementos del currículum formal (metas, estrategias y criterios de evaluación) no se reflejan con claridad en el plan de clase, o bien si se busca profundizar sobre el tema. Este tipo de pensamiento proporciona información

que permite identificar las acciones de los maestros sobre las estrategias didácticas que emplean para comprender por qué lo hacen.

Sin embargo, hay ocasiones en las que el docente plantea claramente los elementos de su plan de clase, pero en la ejecución no lleva a la práctica las actividades como las había planteado. Por lo que, el pensamiento didáctico del docente se ubica desde la planificación de la enseñanza, al retomar cuestiones relacionadas con la suficiencia, pertinencia, y vigencia de la bibliografía, la relación del plan o programa con su profesión, las actividades de aprendizaje y su relación con los contenidos, calidad y pertinencia del material didáctico, los procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación, así como las formas de retroalimentar a los alumnos y las estrategias para solucionar problemas en el transcurso de la instrucción. Es decir, hace referencia a las cuestiones técnicas de la práctica docente (García-Cabrero et al., 2004).

El pensamiento pedagógico por su parte, incorpora las ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas sobre la actividad docente, así como las propias percepciones personales que posee el docente en relación a su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica (Figuerola y Páez, 2008).

Además de estas creencias sobre pedagogía y didáctica, se contemplan los valores a partir de los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas. Por ende el pensamiento pedagógico consiste en el fundamento de las acciones del profesor, dado que, se vale de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, paradigmas y principios de la educación para construir estas ideas y concepciones del ser docente (Canales et al., 2004).

Teorías implícitas de los docentes. Las *teorías pedagógicas* o *teorías implícitas* forman parte del pensamiento de los docentes, pues se refieren a sus creencias y

concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Marrero (1993) define tales teorías como:

Teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente, se trata de una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza (p.69).

Por su parte Ros (2016) define las teorías implícitas de la siguiente forma:

...las teorías implícitas del profesorado son un conjunto de explicaciones construidas para comprender lo que sucede en un entorno educativo y formativo. Se forman a partir de la propia experiencia, como alumnado y/o como docentes, y también a través de su formación pedagógica y práctica profesional, en determinados contextos en los que se establecen relaciones con otros profesores y profesoras, con diferentes estudiantes y en instituciones concretas. Todo ello guía la práctica (p. 504).

Para facilitar el análisis y comprensión de las teorías implícitas se dividen en dos tipos:

(1) las teorías asumidas, las cuales se refieren a las teorías que cada profesor tiene sobre pedagogía y didáctica que le permiten tomar decisiones para el logro de los objetivos de la clase; y (2) las teorías en uso las cuales se ven influidas por la experiencia del profesor y refieren a la aplicación de las teorías asumidas (Canales et al., 2004), “en realidad el profesorado no asume una teoría en exclusiva, sino que son combinaciones de varias teorías” (Ros, 2016, p. 515).

Es así que, estas creencias son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y

Menges, 1991). Asimismo, permiten reflejar la reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimientos de la enseñanza, los estudiantes y el contenido así como la conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula (Kagan, 1990). Para lograr planear una clase, llevarla a cabo y afrontar las situaciones inesperadas en el aula, o bien evaluar los resultados del aprendizaje, los docentes aplican sus teorías implícitas, puesto que tales fundamentos trabajan como un marco de referencia para interpretar sus experiencias y actuaciones (Clark y Peterson, 1990).

Son elementos del pensamiento docente los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, su imagen de la profesión y sus funciones, que en conjunto con los conocimientos sobre didáctica y pedagogía fungen como una estructura para llevar a cabo su labor, y son identificables en la manera en la que interactúan con los estudiantes, y su desempeño en la enseñanza de su disciplina (Barquín, 1987) y (Gallego, 1991).

En cada acción que un sujeto realiza le impregna su cultura y experiencia, estos dos elementos diferenciadores determinan el grado de relevancia y el sentido que asume el saber que utilizan los profesores en su práctica docente (Alanís, 2000). Es así que, los maestros construyen sus teorías a partir de experiencias de ensayo y error, que posteriormente organizan en esquemas que engloban conceptos y conocimientos que les permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza (Calderhead, 2003). Estos esquemas de pensamiento posibilitan al docente guiar su forma de actuar, puesto que las estructuras del pensamiento se modifican con la experiencia que adquieren tanto en su persona como en la práctica de su labor (Gómez-López 2008).

Shulman (1986), refiere que, para que un docente sea eficaz, este debe contar con tres tipos de conocimiento: en primer lugar *conocimiento del contenido*, es decir, dominar su materia; además de un *conocimiento pedagógico*, que les permite saber cómo enseñar ese

contenido, mantener el control sobre el interés de los estudiantes durante la clase y verificar su progreso; y por último el *conocimiento específico del contenido pedagógico*, que se refiere a un conocimiento integrado sobre qué y cómo enseñar un tema determinado. Asimismo, el autor plantea cuatro saberes más que complementan la propuesta anterior:

1. Concepción global de la docencia.
2. Conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción.
3. Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura.
4. Conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Por tanto, para que sea posible desarrollar prácticas eficaces, el docente requiere aplicar conocimientos para actuar, es decir, conocimientos que permitan al profesor establecer una congruencia entre lo que sabe sobre enseñar y aprender y lo que hace en la práctica. Sin embargo este tipo de saberes que dan lugar a la eficacia docente, únicamente se desarrollan y perfeccionan sobre la práctica, por lo que aprender a enseñar es necesario para lograr comprender la enseñanza, para ello el profesor debe reflexionar sobre la teoría y su praxis, lo que es posible con el apoyo de una evaluación de su desempeño que contemple las teorías implícitas.

Es así que, las teorías implícitas le permitirán al profesional de la educación responder ante las situaciones que se presenten en su labor. Pues al actuar lo hará con base en alguna teoría didáctica, pedagógica o bien su experiencia como docente. Es importante recalcar que las teorías implícitas son modificables con respecto a la experiencia y nuevos conocimientos que los profesores adquieren, siendo un factor determinante tanto para comprender por qué enseñan de la forma en que lo hacen y lograr mejorar la práctica.

Análisis del pensamiento docente. Una de sus premisas principales consiste en concebir al docente como un sujeto que emite juicios, reflexiona, toma decisiones e imprime un sentido a su práctica docente a partir de sus teorías, creencias y valores (García-Cabrero et al., 2008).

Es por esto que, analizar las teorías y creencias de los docentes es una alternativa para pensar cómo ellos conciben el mundo pedagógico en momentos distintos a su labor educativa. Previo al inicio de las actividades, el análisis del pensamiento docente proporciona la información sobre cómo el profesor representa la práctica educativa para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; durante la acción educativa, proporciona datos respecto a cómo y con base a qué elabora juicios y toma decisiones durante su intervención, la reflexión con relación a lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace; al culminar permite observar cómo percibe la experiencia de su actividad, qué es necesario cambiar, desechar o enriquecer para que en futuras prácticas se tengan resultados favorables (García-Cabrero et al., 2004).

Pensamiento docente como un método de evaluación. Analizar el pensamiento docente es un método de evaluación que permite conocer desde la realidad de los profesores, aspectos referentes a sus creencias, experiencias, teorías implícitas etc., que guían su actuar (Cossío y Hernández, 2016). Los estudios realizados sobre el pensamiento docente se enfocan en analizar dicho marco de referencia a fin de emplearse como una metodología para evaluar las representaciones de sus actividades académicas.

Este tipo de estudios abre espacios para evaluar la profesión docente, puesto que permite saber qué creencias pedagógicas asumen como propias (Canales et al., 2004), debido a que las teorías mantienen una relación directa con la práctica docente, especialmente en la planeación de la enseñanza, pues es el momento en el cual los profesores diseñan su clase con base en alguna teoría de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como lo indican Rodrigo et al. (1993), quienes definen el pensamiento pedagógico del docente como un marco de referencia que guía su actuar en la labor educativa, pues engloba las teorías implícitas, creencias, expectativas y experiencias, que ha construido y reconstruido a lo largo de su formación y práctica.

Antes, durante o después del proceso de enseñanza y aprendizaje, indagar el pensamiento docente permite ser un mecanismo para evaluar a los profesores. Debido a que, se trata de una metodología enfocada en mejorar de manera específica la planeación, interacción en el aula, y en general su actividad en futuras actuaciones. En su proceso, toma en cuenta los motivos y significaciones de los profesores, lejos de reducirse a una evaluación circunscrita y sumativa (García-Cabrero et al., 2004).

Al emplear este método, es posible visualizar la complejidad y la abundancia de cualidades de la práctica docente, en la que destaca la importancia de analizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores y actuaciones del profesor, así como sus interacciones y teorías implícitas como un medio para la evaluación y mejora de su desempeño y formación continua, a partir de la recopilación de la percepción y validación de la información por parte de los propios docentes de la institución. En esta línea de estudio, se consideran las teorías como precursoras, reguladoras o antecedentes de la acción y son apoyo para su evaluación. Por tanto, si la finalidad de evaluar es potenciar el desempeño y la práctica docente, es preciso que los profesores reflexionen respecto a las teorías, creencias y valores que fundamentan su práctica

En suma, emplear el análisis del pensamiento docente es una herramienta enfocada en mejorar su práctica desde la planeación, la interacción en el aula y evaluación, para favorecer el desarrollo y construcción de aprendizajes significativos. Por lo que es importante considerar los factores que intervienen y componen su práctica, es decir la concepción que se tenga de la enseñanza y aprendizaje, sus creencias en cuanto a las

estrategias didácticas y pedagógicas pertinentes, además de considerar que sus estudiantes ya aprendieron, actitudes y valores que desarrollan a lo largo de su labor docente.

En el siguiente apartado se describen los fundamentos teóricos y metodológicos del MECD para la educación media y superior, fundamento para el diseño del CEDA en COBACH, con la finalidad de considerar las diversas dimensiones que influyen en la práctica docente, y así promover la reflexión de la docencia más allá de los procesos que ocurren en el aula, y convertirlos en un insumo para retroalimentar la práctica y fomentar la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes (García-Cabrero et al., 2008),

3.4 Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD) para la educación media y superior

El MECD tiene el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación, con la intención de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercuta principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación pertinentes (García-Cabrero et al., 2008).

Fundamentos teóricos del MECD. Uno de los elementos que constituyen el sustento teórico del MECD, son las competencias docentes, estas se determinan con base en diversas variables que engloban los diferentes contextos que influyen en la práctica educativa tales como, contexto político, social y el ambiente institucional, mismos que influyen en su pensamiento y actividad. Tales competencias cumplen con cinco características específicas: (1) responder a un contexto específico; (2) hacer referencia al perfil institucional y nivel educativo; (3) responder a modelos y enfoques pedagógicos; (4) el perfil docente y de estudiantes; y (5) las particularidades de la asignatura y el aula (García-Cabrero et al., 2014).

Sin embargo, es importante reconocer que no existe un único modelo de calidad de la enseñanza para todos los contextos, modalidades, filosofías institucionales, enfoques, etc., sin embargo no se descarta el desarrollo de lineamientos generales para identificar las buenas prácticas de las que no lo son (Zabalza, 1990).

Para favorecer la comprensión y la mejora de la labor de los profesores a partir de la evaluación, en lugar de vigilar y estimular la productividad, el MECD se sustenta en seis principios orientadores:

1. Orientación formativa. Su propósito es permitir al docente la reflexión y retroalimentación para mejorar su trabajo.
2. Orientación participativa. La evaluación debe promover la incorporación del docente tanto en el proceso como en el diseño.
3. Orientación humanista. el modelo reconoce la parte humana del docente, por lo cual busca preservar su dignidad, autoestima e individualidad.
4. Enfoque multidimensional. el modelo toma en cuenta los diversos elementos en relación a la cotidianidad maestro-alumno.
5. Enfoque multirreferencial. reconoce la complejidad de la práctica educativa.
6. Evaluación/formación contextualizada. Retoma el hecho de reconocer la práctica docente como una actividad en la que influyen elementos tales como el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera; la historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen en el ejercicio docente, debe plantear de forma clara cuál es su misión y visión, así como su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil docente, políticas y metas (García-Cabrero et al., 2014).

Tal como se aprecia en los párrafos anteriores, la evaluación de la eficacia docente de acuerdo al MECD, asigna un carácter importante al contexto social e institucional.

Además, sugiere que es necesario delimitar el propósito general de la evaluación, verificar los aspectos técnicos de los instrumentos a utilizar, preservar la confidencialidad de la información, y asegurar que los resultados se vinculen a programas de actualización docente y formación continua, esto con el fin de mejorar la práctica educativa a partir de la evaluación (García-Cabrero et al., 2014).

Otro de los elementos que valora el MECD en el contexto institucional son los procesos de diseño, implantación y evaluación curricular, la filosofía, misión y visión de la institución y las condiciones propicias para promover el trabajo colegiado en el diseño de planes de estudio adecuados a las características de docentes, alumnos y el ámbito educativo. Así como impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación. Todo lo anterior con el propósito de desembocar en establecer programas de formación docente que respondan a necesidades personales e institucionales (García-Cabrero et al., 2014).

En función de asegurar la pertinencia de los indicadores para evaluar a los profesores, se deben reconocer las características principales de las prácticas de evaluación vigentes, a partir del conjunto de iniciativas de evaluación del desempeño de los maestros y tomar como punto de referencia la práctica actual. Así como, analizar las propuestas de competencias docentes en el nivel medio y superior (García-Cabrero et al., 2014). A continuación se describen las cuatro dimensiones que conforman la estructura del MECD:

1. Dimensión contexto institucional, se refiere a las características particulares de las prácticas educativas en las cuales se desarrolla la práctica docente, específicamente la filosofía, misión y visión institucionales, así como el plan de estudios.
2. Previsión del proceso enseñanza aprendizaje, se ubican las creencias y conocimientos del profesor acerca de la pedagogía y didáctica en general, así

como en la disciplina, se contempla la planeación de su clase y expectativas del grupo y su propia eficacia docente.

3. Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, se contemplan competencias como conocer las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, la interacción didáctica en el aula y la importancia de crear un clima favorable para el aprendizaje.
4. Valoración del impacto del P-EA, corresponde al reconocimiento de los logros del aprendizaje, así como los cambios en los estudiantes y en el propio profesor, a partir de la ejecución del P-EA.

Además de las dimensiones anteriormente planteadas se han desarrollado descriptores e indicadores que valoran el desempeño del profesor en una escala de aceptable, competente y destacado en función a su eficacia docente. Con el propósito de promover un enfoque integral que reconoce distingue los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Debido a las especificaciones de cada competencia y la alineación con el propósito central del modelo, sobre diversificar la evaluación en cuanto a las técnicas e instrumentos que se empleen para llevar a cabo la evaluación, los agentes y encargados de realizarla, así como la congruencia con las propuestas de competencias, se han diseñado dos instrumentos para valorar la eficacia docente. El primero está diseñado para recopilar la opinión de los alumnos acerca del desempeño docente y el segundo como una herramienta para promover la autoevaluación del profesor. En los siguientes subapartados se profundiza en cuanto a las dimensiones de previsión, conducción y valoración del impacto del P-EA.

3.4.1 Previsión del P-EA. La previsión se conceptualiza desde tres niveles: el primero corresponde al nivel macro. En este se engloban las disposiciones políticas que rigen las acciones del sistema escolar, mismas que, se plasman en los planes de desarrollo y

proyectos sectoriales del gobierno; el segundo es el nivel meso perteneciente al contexto institucional. Por último, el nivel micro abarca la planeación y se relaciona con la práctica de los profesores, es decir el contexto áulico y las interacciones entre el educador y los alumnos.

Al organizar los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la previsión, se tiene la ventaja de contar con mayores insumos para organizar el flujo de la actividad del grupo y disponer de un marco para la instrucción y la evaluación. Disminuyendo así, la incertidumbre para favorecer el aumento de la confianza en los maestros. Además, permite establecer una revisión a mediano plazo para examinar y retroalimentar el currículo con el objetivo de promover la mejora continua.

Una de las principales tareas del docente es la previsión o planeación de los contenidos, actividades, tiempos y recursos a emplear a lo largo del curso así como las sesiones para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, en la actualidad se emplean formatos de planeación que organizan las clases en tres momentos generales: inicio, desarrollo-aplicación de los conocimientos y cierre de la clase. Cada profesor tiene su propio estilo para planear, incluso hay instituciones en las que previamente se trabaja en colegiado para estructurar y homologar los planes de clases, o bien, no todos los docentes utilizan algún formato para estructurar sus planeaciones,

Por ende, los elementos que deben contener las planeaciones son los que permiten definir los qué (temas y contenidos), cómo (estrategias metodológicas y actividades), cuándo (progresión de los aprendizajes), dónde (espacios de aprendizaje), para qué (objetivos) y con qué (recursos), se desarrollarán los procesos educativos, al responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Berríos, Bustos, Díaz, Oyaneder, y Verdugo 2009).

Una de las características principales de la planeación es que se trata de un proceso sistemático compuesto por todos los elementos necesarios para el desarrollo del proceso educativo, caracterizado por ser flexible para adaptarse a las circunstancias del contexto.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el MECD contempla tres grandes momentos: previsión, conducción y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje. El primero contempla las actividades previas al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, es decir, las teorías asumidas por el profesor; el segundo abarca todas las actividades que se desarrollan en el proceso educativo, es decir, teorías en uso; mientras que, el último involucra las acciones que permiten la evaluación del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje (Kane et al., 2004).

Si se busca tener una docencia de calidad se debe procurar una unión entre las teorías asumidas y las teorías en uso dado que si un profesor logra integrar ambas, consigue que su práctica sea más estructurada y fundamentada en principios teóricos, valorales y metodológicos que sustentan su visión de enseñar.

3.4.2 Conducción del P-EA. En la etapa de conducción el profesor necesita tomar decisiones constantemente para desarrollar las actividades planeadas de acuerdo a la respuesta obtenida por los alumnos, y con ello valorar el impacto de las mismas en el aprendizaje de los estudiantes.

La relevancia de esta etapa radica en integrar en un solo momento las tres funciones principales que engloban el quehacer docente: planeación, interacción y evaluación. En la medida en que un profesor comprenda la convergencia de estas tres funciones, estará en posibilidades de brindar una enseñanza de mayor calidad, pues podrá anticipar la programación de su curso, definir las formas de interacción y las dinámicas que puede implementar para valorar los logros de los alumnos, y manifestar así su postura acerca de

la enseñanza para hacerla explícita a través de la planificación y la interacción en el aula (García-Cabrero et al., 2014).

Tal como se mencionó anteriormente, la previsión y la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje son actividades que deben ir ligadas, por lo cual el docente debe comprender la importancia de ambas a profundidad. Dado que, si se realiza una planeación detallada de la clase, es posible ajustarse con mayor éxito a las situaciones imprevistas, lo que dará la oportunidad de tomar decisiones para modificar el plan y responder de forma inmediata y efectiva en la interacción. Al seguir tales recomendaciones, la conducción podrá ser llevada a cabo con base en expectativas realistas y previsualizadas, lo que favorecerá la realización de ajustes necesarios en la interacción.

3.4.3 Valoración del impacto del P-EA. En términos generales, la evaluación educativa para consiste en un proceso sistemático de recolección de información enfocado a valorar la calidad del proceso educativo, para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje (García-Cabrero et al., 2014). El proceso educativo comprende el currículo, los profesores, estudiantes, enseñanza resultados del aprendizaje, por lo cual la evaluación se debe llevar a cabo de forma integral y emplear diversos métodos, técnicas e instrumentos para recopilar la información requerida.

La evaluación se compone de las etapas de: recopilación de la información acerca de lo que se pretende evaluar; el contraste de los resultados con indicadores de excelencia; y la emisión de un juicio de valor. Para obtener tal información es preciso utilizar instrumentos de medición para asegurar que los datos son objetivos, válidos y confiables. Asimismo es relevante considerar los indicadores de excelencia del proceso educativo, pues corresponden a los objetivos que se pretenden alcanzar desde el momento de la planeación. Este contraste da como resultado la toma de decisiones, mismas que, se

convierten en modificaciones a realizar en el curso para generar aprendizajes significativos.

El objetivo principal de enseñar es producir aprendizajes o cambios en los estudiantes, es decir desarrollar las competencias que señala el currículo. En ese sentido, la evaluación debe consistir en un proceso de recolección de evidencias para valorar si los alumnos produjeron los cambios esperados o no. Por ende, es importante resaltar que la evaluación se divide en dos tipos con base a funciones específicas: formativa y sumativa:

En primer lugar, la evaluación formativa se efectúa durante el proceso, asume un rol orientador necesario para tomar decisiones sobre la marcha y modificar o ajustar las estrategias de enseñanza y proporciona retroalimentación constante para mejorar la práctica y lograr los objetivos del curso. Suministra información pertinente para la planificación, contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que se realice, facilita la solución de problemas como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, entre otros aspectos. En suma, la evaluación formativa se emplea para corroborar el nivel de comprensión de los estudiantes y diseñar o ajustar la planeación del curso.

Se apoya en una evaluación diagnóstica enfocada en valorar las posibilidades del estudiante para alcanzar las competencias propuestas y es necesaria para la programación de las actividades. En este momento específico el docente adquiere una visión del panorama real que determina las pautas para comenzar a desarrollar las sesiones.

La evaluación sumativa por su parte, suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 241-247). Se identifica al final del proceso, se refiere a la valoración de los productos y comprueba el nivel de efectividad del proceso educativo a partir de los logros

y objetivos alcanzados. Se caracteriza por ser la etapa en la que se asignan puntuaciones y se decide la promoción o reprobación de los alumnos. Para que la evaluación se lleve a cabo de manera efectiva se debe desarrollar en un ambiente que cumpla con los siguientes atributos:

- a. Pertinente: los contenidos y competencias a evaluar deben corresponder a las competencias que se pretenden alcanzar.
- b. Oportuna: los resultados se deben tener en el momento requerido.
- c. Práctica: sirve para mejorar.
- d. Integral: toma en cuenta todos los elementos del proceso educativo.
- e. Planeada: en el diseño se consideran antecedentes, procesos, normas y juicios, así como momentos y funciones.
- f. Flexible: debe adecuarse a las situaciones imprevistas.
- g. Ética: ser honesta y en la presentación de los resultados, mostrar la realidad para generar conclusiones válidas y responsables.
- h. Evolutiva: su aplicación debe proveer de elementos para su propia modificación y avance.

En los párrafos anteriores se describen los tipos y momentos de la evaluación como una práctica empleada para tomar decisiones en función de la mejora del proceso educativo a partir del logro de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo es importante resaltar que además existen tres diferentes roles a asumir en cada uno de los momentos de la evaluación:

1. La autoevaluación corresponde al acto en el que el propio estudiante reflexiona acerca de su desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, le permite reconocer sus posibilidades, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje.

2. La coevaluación es realizada entre pares, es decir de compañero a compañero y por último.
3. La heteroevaluación, la cual corresponde a la evaluación realizada por personas distintas al estudiante o sus pares.

En suma, al momento de llevar a cabo la valoración del impacto del P-EA, se deben tener claros los objetivos del aprendizaje a alcanzar mismos que, deben estar alineados a las competencias del currículo. Para ello, se debe tener presente que la evaluación parte de un diagnóstico. Durante el proceso al emplear diversas estrategias e instrumentos que permitan monitorear el avance de los estudiantes y al final durante la valoración sumativa, para considerar los productos de la clase a fin de tomar decisiones de promoción o reprobación de los alumnos.

En el mismo sentido es importante reconocer que el estudiante no debe ser evaluado únicamente por el docente, sino que en el proceso de valoración del impacto del P-EA, los diversos actores educativos pueden asumir roles distintos; a través de la autoevaluación el propio estudiante reflexiona acerca de su desempeño; entre los propios pares a través de la coevaluación los alumnos emiten juicios de valor acerca del desempeño de cada uno y por último se encuentra el rol del docente, familia, directivos, etc., quienes a través de la heteroevaluación, valoran el nivel de cambios de los estudiantes.

En suma, es preciso resaltar que el diseño del CEDA abarca diversas etapas, en un primer momento autores y expertos en la construcción de instrumentos de evaluación, como es el caso de Bujanda (2017), sugieren realizar un análisis de las funciones y competencias que según la literatura, el profesor del Siglo XXI debe poseer para llevar a cabo su labor con eficiencia. Tal como se presenta en los apartados previos de este capítulo, esto con la finalidad de tomar como referencia la propuesta de un perfil docente

con base a las propuestas internacionales y nacionales, como medio preliminar a la consulta con los educadores.

Por otro lado retomar los fundamentos teóricos y metodológicos de un modelo validado como el MECD, permite llevar a cabo el proceso de elaboración del cuestionario con estructura delimitada para preservar los principios que el modelo promueve, como es el caso de una evaluación integral, contextualizada, factible y orientada a la retroalimentación y mejora de la práctica docente. En el capítulo siguiente se describe el desarrollo metodológico del proyecto.

Capítulo IV. Metodología

El siguiente capítulo comprende dos apartados. El primero corresponde a las consideraciones metodológicas para llevar a cabo el estudio, donde se integra el diseño metodológico de aproximación cualitativa, el enfoque interpretativo, la técnica de grupo focal y el análisis de contenido. El segundo apartado se trata del procedimiento metodológico y se detallan los pasos empleados en el desarrollo del proyecto. Se parte de la descripción del instrumento utilizado, se presentan las características de los participantes, los métodos de recolección de información, las categorías y el proceso para analizar la información.

4.1 Consideraciones metodológicas

4.1.1 Diseño metodológico de investigación cualitativa. El análisis de un objeto de estudio cualitativo se debe realizar en función de preservar la naturalidad del contexto, de manera que, sea posible interpretar los fenómenos tal como los conciben realmente las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Es así que, el objeto de estudio es captar el significado de las cosas, es decir, procesos, comportamientos, actos, entre otros. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, por lo que, sus diseños deben ser flexibles y semiestructurados para captar la información necesaria. Para ello, se emplean técnicas como la entrevista a profundidad, la observación, grupos focales, grupos de discusión, entrevistas colectivas o individuales, entre otras; con la finalidad de seguir un método inductivo, holístico y concreto, que perciba el contenido de las experiencias y significados (Ruiz, 2012).

4.1.2 Enfoque interpretativo. Las aproximaciones cualitativas apoyan su análisis en ciertos enfoques, uno de ellos es el fenomenológico, el cual se basa en intentar ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas, pues se considera que lo que la gente dice y hace es producto del modo en que definen su realidad (Álvarez, 2007). Pretende

describir los significados vividos y existenciales, en vista de explicar los significados de la vida cotidiana y no las variables de una relación estadística (Rodríguez et al., 1996).

Una de las virtudes de este enfoque versa en la posibilidad de obtener la descripciones de las experiencias del fenómeno en estudio, tal y como las viven los sujetos, lo cual es posible a través de la colaboración y validación intersubjetiva, cuyo propósito es revelar sus fundamentos estructurales en términos de significados (Pocovi, 2009). Por tanto, la fenomenología se orienta a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en ella (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

Este enfoque se divide a su vez en dos corrientes, la fenomenología hermenéutica y la fenomenología empírica. En la primera se busca destacar el valor fundamental de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares. Mientras que la fenomenología empírica, se orienta en menor medida a la interpretación del investigador y más a la descripción de las experiencias de los participantes (Ayala, 2008), cabe mencionar que el estudio versa en este último enfoque interpretativo. Sin embargo, independientemente de la perspectiva en la que se sustente el método, es necesario emplear al menos dos técnicas para describir las experiencias junto con los participantes, con el propósito de reducir o eliminar el sesgo (Creswell, 2009).

4.1.3 La técnica de grupo focal. El grupo focal consiste en una reunión con menos de doce personas representativas de una población a analizar, acerca de un tema determinado y con el apoyo de una serie de preguntas previamente definidas. Requiere de al menos dos personas para el manejo del grupo, quienes deben desempeñar los roles de moderador y relator (Jaén y Silva, 1996). Esta técnica facilita la discusión e incita a los participantes a expresar sus opiniones, incluso en temas considerados tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. Por lo que, resulta particularmente útil si se busca explorar

los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, al captar y examinar lo que las personas piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012).

Un elemento fundamental en la aplicación de la técnica es el o los conductores y/o especialistas que dirigen y moderan la sesión, por esta razón, es importante que el moderador cuente con conocimientos y habilidades para organizar y conducir con eficiencia el grupo para lograr los resultados esperados. Por tanto, la persona más capacitada en el manejo de grupos se desempeñará como moderador, y será quien se encargue de motivar la participación de todos los asistentes en el análisis del tema y formulación de preguntas, mientras que el o los relatores deberán grabar o tomar notas de todas las opiniones a lo largo de la sesión para su posterior análisis (Jaén y Silva, 1996).

El desarrollo del grupo focal de acuerdo con Álvarez (2007): se estructura de la siguiente manera: se parte de la planeación, se define un perfil tentativo de los participantes, posteriormente se identifica a las personas y se les invita a formar parte del grupo. Se selecciona un lugar cómodo con una mesa grande y cantidad suficiente de sillas, aislado y silencioso para que los participantes se sientan tranquilos y relajados. Se establece la guía de preguntas que orientarán la conversación en el grupo.

En la puesta en marcha de la sesión, el moderador debe crear un clima de confianza entre los participantes *rapport*, para que expresen sus opiniones, experiencias y sentimientos, por lo cual, se requiere iniciar con una bienvenida y encuadre, asimismo, en este paso se debe explicar el propósito de realizar el grupo focal, la importancia de las aportaciones de los participantes, establecer reglas y acuerdos para crear un ambiente de orden y respeto, así como permitir que los asistentes expresen sus inquietudes y dudas.

Posteriormente se presenta a los integrantes quienes pueden permanecer en anonimato, decir sus nombres o establecer etiquetas o nombres clave para ocultar su identidad. Se da

inicio con la pregunta desencadenante que propiciará el diálogo. En este punto es necesario que cada sesión se grabe en audio o video y después realizar un análisis de contenido y observación. El conductor debe tener muy en claro la información o los datos que habrán de recolectarse y debe evitar desviaciones del objetivo planteado, aunque tendrá que ser flexible. Posteriormente se elabora el reporte de la sesión, se transcribe y organiza la información para su análisis.

4.1.4 Análisis de los datos cualitativos. Las aproximaciones cualitativas inician desde el momento en el que se empiezan a recopilar los datos y se incrementa a medida que la investigación transcurre, hasta que, una vez concluida la fase de obtención de la información el investigador se dedica a analizar la información para formar inferencias y conclusiones.

El análisis de los datos cualitativos no se encuentra totalmente determinado, sino más bien esbozado (Ruiz, 2012), por lo que, se sugiere que al analizar el contenido de la transcripción del grupo focal, se elabore un primer árbol categorial basado en la guía de entrevista (categorías establecidas), que se irá ampliado al codificar el texto (categorías emergentes). A partir de los códigos se forman unidades, categorías y patrones, con el propósito de explicar contextos, situaciones, hechos y fenómenos. La codificación y categorización se realiza teniendo como referencia los objetivos del estudio (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012).

El procesamiento de los datos se da en tres etapas: la primera consiste en una fase de descubrimiento en progreso, es decir identificar temáticas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda se da una vez que se han recogido los datos, contempla la etapa de codificación y categorización de la información, así como el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Durante la fase final el investigador realiza la

interpretación de la información en el contexto en el que fueron recopilados (Taylor y Bogdan, 1994). A continuación se detalla cada una de acuerdo a Álvarez (2007):

La fase 1 se denomina descubrimiento de los datos, consiste en un proceso de extracción de temas que subyacen de datos directos. No existe un algoritmo específico sin embargo, se propone la siguiente secuencia de pasos: (a) realizar una revisión repetida de la información, con la finalidad de conocer a detalle los datos con los que se cuenta, se sugiere contar con el apoyo de investigadores externos para obtener perspectivas distintas del material; (b) realizar un diario de notas para el registro de las ideas que surjan al leer los datos; (c) identificar temas emergentes, además de los ya establecidos, es común que en el transcurso de la recopilación de información se ubiquen temas recurrentes o que signifiquen una relevancia importante en la muestra, este tipo de elementos se deben incluir como temas emergentes del estudio.

Las categorías se generan a partir de la comparación constante entre unidades de análisis, por lo que cada unidad se clasifica como similar o diferente y se asigna una etiqueta y nombre. El proceso inicia con la revisión del material para verificar que esté listo para el análisis, en un primer momento se codifican los datos de forma descriptiva y posteriormente se codifican de forma conceptual. En este paso el proceso interpretativo se lleva a cabo al relacionar contextos, eventos, situaciones, sujetos de estudio e intentar encontrar modelos o explicar sucesos para construir teoría.

La fase 2, consiste en la codificación de los datos con el propósito de refinar la interpretación de los datos. El proceso incluye el agrupamiento por temas y el análisis de los datos, producto de esta fase surgen las proposiciones, las interpretaciones y conceptos, a partir de los siguientes pasos:

1. Desarrollo de categorías de codificación.
2. Codificación de los datos.

3. Separación de los datos por categorías de codificación.

4. Identificación de los datos que sobran.

5. Refinamiento del análisis.

El análisis cualitativo culmina con la interpretación de la dinámica del fenómeno estudiado en su contexto específico.

Además, existen algunos programas de software que apoyan el análisis de los datos, tal es el caso del Atlas ti, el cual es capaz de analizar tanto datos cualitativos como cuantitativos, establecer vínculos entre categorías como frecuencia y relación entre ellas, así como enmarcar el contexto, es decir la situación en la que se desarrolla el fenómeno de estudiado (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012). El funcionamiento general del programa consiste en un proceso de descripción e interpretación del significado de los datos, el cual una vez reunidas las unidades significativas sobre un mismo tema, aparece visible lo que es sobresaliente en ese tema y lo que es común a grupos de sujetos (co-ocurrencia). Esto al permitir extraer y comparar por separado los segmentos de texto que han sido codificados por dos o más códigos, se puede establecer la existencia o ausencia de relaciones entre categorías (co-ocurrencia de códigos) y la emergencia de modelos en el fenómeno estudiado (Navarro y Díaz, 2007).

4.1.4.1 Confiabilidad y validez de los datos cualitativos. En el análisis cualitativo el investigador es el responsable de proporcionar la confiabilidad a partir de los métodos, procedimientos y estrategias que utilice, a partir de los distintos medios de triangulación, algunos de ellos son los siguientes: (a) triangulación de datos: utilización de gran variedad de fuentes de información de los mismos; (b) triangulación del investigador: utilización de varios investigadores o evaluadores; (c) triangulación teórica: utilización de varios investigadores o evaluadores; (d) triangulación metodológica: utilización de diferentes

métodos; y (e) triangulación disciplinar: utilización de diferentes disciplinas (Álvarez, 2007).

Tal como se indica, es posible proporcionar validez y confiabilidad al estudio cualitativo a partir de los instrumentos de valoración utilizados, puesto que el investigador proporciona esa seguridad mediante las técnicas de análisis utilizadas (Plaza, Uriguen y Bejarano, 2017). Otras estrategias son las siguientes, (a) tiempo, para captar el cambio de un determinado proceso; (b) espacio, se utiliza sobre todo en los estudios transculturales para comparar culturas; (c) teórica, al utilizar diferentes perspectivas teóricas; (d) investigadores, para considerar las diversas perspectivas de otros investigadores; (e) métodos, para utilizar diferentes métodos que estudien una misma realidad al emplear un mismo método en ocasiones distintas (Rodríguez et al., 1996).

4.2 Procedimiento metodológico

En el enfoque cualitativo es importante comprender los valores culturales y las representaciones sociales (Rodríguez et al., 1996), por tanto, el presente estudio retoma los fundamentos cualitativos y el enfoque fenomenológico para su desarrollo con un alcance del tipo descriptivo, para proporcionar una mayor comprensión acerca de las dimensiones de la práctica docente en COBACH, indispensables para contextualizar un CEDA, a partir del análisis de las experiencias y opiniones de los profesores. En los subapartados siguientes se describe el desarrollo metodológico del estudio.

4.2.1 Instrumento. El instrumento utilizado para recabar la información en los grupos focales es un guion de entrevista semiestructurada, la cual consiste en un instrumento que comprende contenidos y un orden preestablecido, que deja abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado (Báez y Pérez de Tudela, 2007). Por lo que se trata de una herramienta empleada para documentar perspectivas que no se representan

comúnmente, o bien los investigadores ni siquiera consideran (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004).

El guion está conformado por 5 preguntas determinadas, la tabla 4., muestra la estructura general del guion.

Tabla 4. *Guion de preguntas para el grupo focal.*

Preguntas	Parámetro	Indicadores
¿Cuáles deberían ser las características del profesor ideal de EMS?	Perfil del docente de EMS	Conocimientos Habilidades Actitudes Valores
¿Qué competencias deben tener los docentes para planear el proceso-E-A?	MECD Previsión del P-EA	
¿Qué competencias deben tener los docentes para conducir el proceso-E-A?	MECD Conducción del P-EA	Contraste
¿Qué competencias deben tener los docentes para evaluar el proceso-E-A?	MECD Evaluación del P-EA	
¿Las ocho competencias docentes que propone la RIEMS, corresponden con las necesidades de su labor?	Competencias RIEMS	Correspondencia Congruencia

Nota: Elaboración propia. Los parámetros e indicadores serán analizados de forma cualitativa a partir del software Atlas ti.

La pregunta 1 tienen el propósito de identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar la docente en COBACH; las preguntas 2,3 y 4 buscan contrastar las competencias docentes propuestas por el MECD con la práctica real de los profesores; la pregunta 5 tiene el objetivo de ahondar en la congruencia y correspondencia de las competencias de la RIEMS con la realidad laboral del docente de EMS, sin embargo para efectos de la presente investigación se abordan las primeras 4 preguntas del guion.

4.2.2 Unidades de análisis. Categorías establecidas. Las categorías que a continuación se describen corresponden a las categorías establecidas a partir de las cinco preguntas abordadas en el cuestionario.

Las categorías de la tabla 5 corresponden a la pregunta (1) ¿Cuáles deberían ser las características del profesor ideal de EMS?, cuyo objetivo es determinar los conocimientos,

habilidades, actitudes y valores esenciales del docente a través del desglose de los elementos que componen las competencias: conocimientos, habilidades/destrezas, actitudes y valores.

Tabla 5. *Categorías correspondientes a las Características del docente de EMS.*

Unidad de análisis	Descripción
Conocimiento del contenido de la asignatura	Saber teórico-práctico que un profesor tiene de una asignatura o disciplina
Conocimiento pedagógico	Se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, incluye las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás.
Conocimiento específico del contenido pedagógico	Conocimiento integrado sobre qué y cómo enseñar un tema determinado.
Habilidades psicoeducativas	Se relacionan con la capacidad para crear ambientes educativos, reconocer problemáticas de la disciplina o el entorno, crear experiencias que fomenten relaciones específicas a problemas identificados, promover la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje.
Habilidades vocacionales y de liderazgo	Consiste en la disposición del docente para la formación de las personas, el manejo innovador y creativo de los recursos a los que se tenga acceso y de las metodologías para enseñar y evaluar, además de la habilidad para crear impacto e influencia, escuchar, preguntar, explicar y comunicar eficientemente.
Habilidades colaborativas y cooperativas	El docente debe desarrollar y mantener una actitud hacia la comunicación con sus pares o colegas en una lógica de apertura a compartir información y conocimiento para mejorar los procesos de aprendizaje
Actitudes	Las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos y que se pueden expresar en forma verbal o no verbal, pueden ser relativamente estables y son aprendidas socialmente, además son consideradas un reflejo de los valores que posee una persona.
Competencias éticas	Discreción pedagógica Amor pedagógico Conciencia Vocacional
Competencias emocionales	Capacidades relacionadas con la mejora personal: autoconocimiento, autoestima, autocontrol, motivación, creatividad, reconocimiento y manejo de las emociones.
Competencias TIC	(1) Diseña escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante; (2) Implementa experiencias de aprendizaje significativo apoyadas en TIC para la formación integral del estudiante, y (3) Evalúa la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC, para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia con información de: Putnam y Borko (2000), Shulman (1986), García-Cabrero et al. (2004), UNESCO (2016), Haavio (1969, en Day, 2011) y Zahonero (2015).

Las categorías que se presentan en la tabla 6 corresponden al MECD y responden a las preguntas: (2) ¿Qué competencias deben tener los docentes para planear el proceso-E-A?,

(3) ¿Qué competencias deben tener los docentes para conducir el proceso-E-A? y (4) ¿Qué competencias deben tener los docentes para evaluar el proceso-E-A?; con el objetivo de identificar los conocimientos, habilidades, actitudes o valores, específicos y necesarios en los tres momentos en los que se estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6. *Categorías correspondientes al Modelo de Evaluación de Competencias Docentes.*

Categoría	Unidad de análisis	Descripción
Previsión del P-EA	Dominio	Se incluyen las creencias y conocimientos del profesor acerca de la pedagogía y didáctica en general, así como en la disciplina, se contempla la planeación de su clase y expectativas del grupo y su propia eficacia docente.
	Planificar el curso de la asignatura.	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.
	Conducción del P-EA	Todas las actividades que se desarrollan en el proceso educativo <i>teorías en uso</i> .
Valoración del impacto del P-EA.	Gestionar la profesión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establecen dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.
	Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de las metas. Incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales didácticos y herramientas tecnológicas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
	Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales como en presentaciones públicas ante audiencias diversas, así como en la producción de textos.
	Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos enseñanza-aprendizaje, así como su impacto.	Proceso sistemático de recolección de información enfocado a valorar la calidad del proceso educativo, para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje Contempla los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.

Nota: Elaborado con información de: García-Cabrero et al. (2014).

Mientras que en la tabla 7 se presentan las familias y códigos que permiten realizar el contraste a partir del análisis de información en el software AtlasTi.

Tabla 7. *Sistema de códigos correspondientes al Modelo de Evaluación de Competencias Docentes*

Familia	Códigos
Previsión del proceso de enseñanza y aprendizaje	1a. Planear curso 2a. Dominio Conocimientos asignatura 2a. Delimita enfoque enseñanza 2a. Ubica saberes en contextos reales 2a. Estructura estrategias aprendizaje significativo 2a. Diseña situaciones didácticas aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo 2a. Selecciona/desarrolla materiales didácticos 2a. Establece criterios evaluación 2a. Organiza/distribuye tiempos 2a. Establece reglas convivencia 2a. Establece estrategias alternativas apoyo aprendizaje 2a. Incorpora TICS
Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje	1b. Gestionar plan clase 2b. Establece secuencia contenidos según las necesidades. 2b. Diseña actividades aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. 2b. Desarrolla materiales didácticos 2b. Incluye TICS en estrategias de aprendizaje 2b. Incorpora momentos distintos evaluación 1c. Promover interacción aula 2c. Desarrolla actividades aprendizaje grupal, individual, colaborativo y autónomo. 2c. Utiliza materiales didácticos 2c. Emplea TICS 2c. Proporciona retroalimentación 2c. Promueve participación equitativa 2c. Emplea evaluación diagnóstica, formativa y sumativa 2c. Involucra estudiantes en evaluación, autoevaluación y coevaluación. 2c. Promueve un clima social apropiado en el aula 2c. Reconoce diferencias individuales en los estudiantes 2c. Identifica, ayuda o canaliza estudiantes con problemáticas. 1d. Utiliza comunicación efectiva para apoyo académico 2d. Presenta sus ideas con una estructura lógica y se expresa claramente oralmente y escritura. 2d. Complementa su exposición con lenguaje corporal y tono de voz. 2d. Lee y comprende lengua extranjera 2d. Hábil para relacionarse con los estudiantes y sus pares 2d. Hábil para manejar y resolver conflictos.
Valoración del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje	1e. Utiliza formas adecuadas para valorar el PE-A 2e. Evalúa logro de metas empleando estrategias e instrumentos. 2e. Utiliza o construye materiales para evaluación.

Familia	Códigos
Previsión del proceso de enseñanza y aprendizaje	1a. Planear curso 2a. Dominio Conocimientos asignatura 2a. Delimita enfoque enseñanza 2a. Ubica saberes en contextos reales 2a. Estructura estrategias aprendizaje significativo 2a. Diseña situaciones didácticas aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo 2a. Selecciona/desarrolla materiales didácticos 2a. Establece criterios evaluación 2a. Organiza/distribuye tiempos 2a. Establece reglas convivencia 2a. Establece estrategias alternativas apoyo aprendizaje 2a. Incorpora TICS 2e. Adopta estándares de excelencia orientados a la mejora continua y resultados de alto nivel. 2e. Da seguimiento a trayectoria de los alumnos. 2e. Emplea estrategias de autoevaluación. 2e. Involucra a los pares en la reflexión del logro de resultados.

Nota: Elaboración propia.

4.2.3 Participantes. La muestra es del tipo no probabilística y casos tipo, la primera se caracteriza por priorizar su relación con las características de la investigación que con la generalización en términos de probabilidad, mientras que en la segunda su objetivo es obtener y rescatar la riqueza, profundidad y calidad de la información (Creswell, 2009). De tal forma que el criterio para tipificar a los docentes fue su temporalidad frente a grupo en el COBACH, de manera que los integrantes del grupo focal proporcionaran información que permitiera analizar sus experiencias y significados sobre el ser docente y su labor.

Características de los participantes. Se realizaron cuatro grupos focales, los primeros dos en el Plantel Baja California con fecha del 9 y 11 de mayo de 2018, mientras que el tercero y cuarto grupo se desarrollaron en el plantel Mexicali los días 25 y 28 de mayo de 2018, con una muestra no probabilística de 22 docentes pertenecientes a dos planteles del CBBC en México, como se observa en la tabla 8.

Tabla 8. *Características de docentes participantes en los grupos focales.*

	Variable	Número	Porcentaje
Sexo	Femenino	17	77.3%
	Masculino	5	22.7%
	Total	22	100%
Campo disciplinar	Físico-matemáticas	2	9%
	Humanidades	7	31.8%
	Químico-biólogo	7	31.8%
	Capacitación para el trabajo	5	22.8%
	Artes	1	4.6%
	Total	22	100%
	Edad	30 años o menos	3
	31-40 años	8	36.3%
	41-50 años	7	31.9%
	51 años o más	4	18.1%
	Total	22	100%
Experiencia*	Entrada en la carrera menos de 5 años	7	31.8%
	Estabilización 6-10 años	4	18.2%
	Experimentación o diversificación 11-15 años	3	13.6%
	Replanteamiento 16-20 años	4	18.2%
	Serenidad y distancia afectiva 21-25 años	2	9.1%
	Conservadurismo y quejas 26-30 años	2	9.1%
	Ruptura más de 30 años	0	0%
	Total	22	100%

Nota: Elaboración propia con información de Huberman (1989), y Acuerdo Secretarial 444 (2008).

La mayoría de los participantes fueron del sexo femenino con 17 (77.3%) el resto masculino con 5 (22.7%); se representan los 6 campos disciplinares del MCC, donde Humanidades y Químico-biólogo constituyen en conjunto más del 60% de los participantes, y en el caso de la experiencia en docencia las 7 etapas del desarrollo personal y profesional docente de acuerdo a Huberman (1989) se ven representadas, salvo la de mayor a 30 años, mientras que las de mayor presencia son de menor a 5 años y de 16 a 20 años con 7 (18.2%) participantes ambas

La clasificación de los campos disciplinares corresponde al MCC, el cual engloba las asignaturas correspondientes al plan de estudios del bachillerato general, tal como se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9. *Asignaturas por campo disciplinar de acuerdo al MCC, bachillerato general.*

Campo disciplinar	Asignaturas
Matemáticas	Matemáticas I, II, III, y IV Cálculo Integral
Humanidades	Probabilidad y Estadística I y II Ética y valores I Ética y valores II Literatura I Literatura II y Filosofía
Comunicación	Taller de Lectura y Redacción I y II Informática I y II Lengua Adicional al Español
Ciencias Sociales	Historia de México I y II Historia Universal Contemporánea Estructura Socioeconómica de México Metodología de la Investigación Introducción a las Ciencias Sociales
Ciencias Experimentales	Química I y II Física I y II Biología Geografía Ecología
Formación integral	Orientación Educativa Artes Deportes

Nota: Elaborado con información de Acuerdo Secretarial 444 (2008).

Adicionalmente, el Colegio de Bachilleres incorpora la modalidad de Capacitación para el Trabajo, las cuales varían en correspondencia a las condiciones del plantel; en el caso de los planteles Mexicali I y Baja California, ambos ofertan las mismas capacitaciones: informática, contaduría, administración, auditoría, e inglés empresarial.

4.2.4 Recolección de la información. La técnica para recopilar los datos necesarios fue el grupo focal, el cual se lleva a cabo al considerar las fases de preparación y desarrollo, la primera fase es la preparación y se guía por los pasos siguientes:

Selección de participantes. Una vez que se tuvo el acceso al plantel (previo envío de oficios y gestión a nivel de dirección general del sistema COBACH) se identificaron grupos de docentes con características diversas de sexo, experiencia y área disciplinar. Tres moderadores estuvieron a cargo.

Diseño de la guía de entrevista. Se definió el objetivo, estructura de la sesión y preguntas guía.

Reunión de grupos focales. Se determinó el horario de la sesión a partir de las asignaturas de los participantes en conjunto con subdirector del plantel y lugar donde se realizaría

En la fase de desarrollo, se plantea una serie de puntos para llevar a buen término la sesión, entre las que destacan, encuadre, dinámica de preguntas y respuestas y sugerencias generales sobre cómo conducir como moderador, las cuales se llevaron a cabo para la realización de los grupos focales.

El encuadre consistió en informar a los profesores que el propósito del grupo focal era analizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la docencia que deben ser considerados en el desarrollo de un cuestionario de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes desde su perspectiva, así como comprender las funciones que deben desempeñar en su labor. Cabe destacar que para preservar el anonimato de los docentes en el estudio cada uno se identificó con un seudónimo, esto es que cada participante eligió -según el grupo-, nombres de planetas, días de la semana, meses del año y letras del alfabeto.

4.2.4.2 Registro de la información. Posterior a la realización de los grupos focales se transcribieron las entrevistas, el paso previo al análisis del material fue organizar la información a partir del establecimiento de categorías y códigos para el procesamiento de los datos apoyado en el software Atlas. Ti; en los apartados siguientes se describe cada uno de los pasos.

4.3 Análisis de la información

Análisis de contenido. Posterior a la transcripción de los audios producto, se formaron categorías establecidas y emergentes para ser analizadas a partir del software de Atlas Ti.

Análisis de los datos asistido por Atlas ti. A través del software se han segmentado los datos en unidades de significado familias, se establecieron códigos, y se construye la teoría a partir de la relación entre conceptos, categorías y temas.

En el procesador se añadieron las cuatro entrevistas resultantes de cada una de las sesiones documentos primarios los cuales fueron codificados a partir del sistema de categorías y códigos, antes descrita en la tabla 7.

Dentro de las múltiples funciones que ofrece el software, para efectos de la presente investigación se ha empleado en un primer momento la codificación de las transcripciones, y posteriormente se establecieron *familias* que agrupan el conjunto de códigos correspondientes a las categorías. Posteriormente para el análisis cualitativo se emplea la herramienta de vistas de red y vinculación, este tipo de análisis permite descubrir las conexiones entre conceptos, interpretar sus hallazgos y comunicar efectivamente los resultados (Atlas ti, 2007), la cual fue útil para realizar el contraste entre la opinión de los profesores y el MECD.

Capítulo V. Resultados

Se presentan los resultados del análisis del contenido textual, cuyo propósito es compilar las dimensiones de la práctica docente de COBACH, indispensables para contextualizar un CEDA. En un primer momento se identifican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables que debe tener el profesor ideal del CBBC y posteriormente se contrasta la pertinencia de los elementos del MECD y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en COBACH.

Conocimientos que requieren los profesores de COBACH. Uno de los elementos de la competencia son los conocimientos, sin embargo estos representan un tema amplio, por lo que se agrupan en tres grandes categorías, en primer lugar el *conocimiento del contenido* según Shulman (1986), el *conocimiento pedagógico* de acuerdo a Putnam y Borko (2000), y el *conocimiento específico del contenido* a partir de la propuesta de García et al. (2004).

Conocimiento del contenido. Se refiere al dominio de los contenidos de la asignatura que imparten para el desarrollo eficiente de su clase, los docentes de los cuatro grupos focales, coinciden en que dominar el contenido de la asignatura que se imparta es una característica primordial del docente, tal como se aprecia en las siguientes opiniones: “Algunas de las habilidades que como docente deberíamos de tener es primeramente el dominio de la materia que vas a impartir...” (A), “...yo considero importante que el docente debe tener conocimiento amplio y dominio de su asignatura” (Marte), “Como docente principalmente debes dominar tu área de conocimiento...” (B).

Conocimiento pedagógico. Sin embargo tal como se ha mencionado anteriormente, que un docente únicamente domine el contenido de su asignatura ya no es suficiente, por lo que debe tener un sustento para saber enseñar esos contenidos y lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos y no solo memorísticos, dichas

creencias se pueden situar en diversos enfoques de la educación ya sea el tradicional, constructivista, conductismo, cognitivo, entre otros, así queda en evidencia con los siguientes testimonios: “las características de un docente ideal sería que sea constructivista, que sea un líder en el aula, que sepa sobre conceptos de didáctica; cómo transmitir el conocimiento y cómo van a aprender sus estudiantes al considerar los estilos de aprendizaje” (Mercurio). “...el maestro debe tener conocimientos y saber de competencias, en el aula hay quienes frente al grupo no las cumplen, una cosa es saber y otra saber aplicarlo” (Marte).

Otro aspecto que se engloba en el conocimiento pedagógico es reconocer las representaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo indica el siguiente comentario “el docente debe tener conocimiento de los jóvenes y las características de las nuevas generaciones” (Lunes). La importancia de reconocer las características y diferencias entre los estudiantes radica en la pertinencia de la selección de las estrategias, materiales, desarrollo de ejemplos, entre otras cosas para que los estudiantes mantengan el interés en la clase y construya aprendizajes duraderos, tal como lo expresa Marte en la siguiente opinión:

... todos los profesores tenemos que adecuar de acuerdo al grupo porque sabemos que no todos son iguales, a los estilos de aprendizaje y más que nada también a lo conductual, porque no todas las actividades o las técnicas que uno tenga planeado aplican en todos los grupos.

Conocimiento específico del contenido pedagógico. Este tipo de conocimiento se da al tener un amplio dominio del contenido de la materia, puesto que se refiere al conocimiento sobre qué y cómo enseñar una disciplina o tema en particular, que permite diseñar las estrategias requeridas para facilitar el aprendizaje a los alumnos de manera profunda, una característica que es indispensable de acuerdo con el siguiente comentario:

“el docente debería de tener la habilidad y competencia de tener conocimiento amplio de la materia y de cultura general, precisamente en la materia y en técnicas” (Saturno). Este tipo de conocimiento se desarrolla con mayor eficacia al contar con experiencia laboral dentro del área de conocimiento al que pertenece la asignatura, los docentes resaltan tal atributo de la siguiente forma: “una de las características principales que debe de tener el docente en media superior es tener conocimientos amplios del campo, no nada más recién salido de una carrera normal, simplemente conocer un poco más en el aspecto laboral” (Urano).

A partir de los comentarios analizados es posible reforzar la idea de concebir a los docentes como profesionales de la educación, pues es importante complementar los conocimientos antes mencionados –pedagógicos y del contenido- con experiencia laboral, especialmente los profesores que enseñan algún tipo de capacitación para el trabajo.

Habilidades docentes para el Siglo XXI. Las siguientes competencias docentes permiten desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación y colaboración, competencias transversales necesarias para enfrentar los retos que demanda la sociedad actual.

Habilidades psicoeducativas. En esta primera habilidad se incluye la característica de crear ambientes educativos los profesores opinan: “tratamos de crear un ambiente sano, de confianza, es lo primero que hacemos para poder desarrollar la clase, con un mal ambiente no se puede” (Saturno). Además, es importante reconocer las problemáticas de la disciplina o el entorno; es decir, identificar problemáticas de la disciplina los docentes o bien explorar las dificultades que se presentan con algunas áreas de conocimiento en particular tal como lo indica el siguiente docente: “...al momento que escuchan química se dan por vencidos, esa renuencia es la primera barrera para poder empatizar con el estudiante...” (Júpiter)

Sin embargo es importante buscar la motivación en los estudiantes para que se interesen en la asignatura en lugar de verlo como tiempo perdido o aburrido, sino que encuentran la utilidad de los contenidos del currículum, tal acción depende de las estrategias que emplee el docente tal como lo describen a continuación, "...hay renuencia en las artes pero hay que buscarle como, a parte de buscar las competencias, busco que sea un desfogue y que se animen y participen, que sea un escape..." (Venus). Mientras el profesor se encuentra frente a grupo debe identificar los problemas en los estudiantes, uno de ellos es que el docente logre identificar dificultades para comprender alguna cuestión de la clase tal como se explica en el siguiente argumento:

Esa capacidad de poder captar qué alumnos están bien centrados, que competencias puedes aplicar, inclusive reconocer que me va a costar un poco de trabajo desarrollar *tal cosa* o voy a tener que incluirles un conocimiento previo que no traen para poder fortalecer y poder, sino un 100%, por lo menos un 80%, logren esas competencias deseadas (Júpiter)

Los profesores consideran que reconocer las problemáticas personales para apoyarlos de alguna forma es necesario "...también tienes que saber identificar las situaciones, reconocer sus conductas, conocerlos para notar algún cambio" (D). Otro tema relevante es el de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los profesores argumentan que es un área donde requieren mayor formación "...no estamos capacitados para atender las características especiales, ese apoyo que necesita no podemos dárselo. No queremos sacarlos de la escuela o dejarlos sin estudios, necesitamos capacitarnos para trabajar con autistas, Asperger y otros 49 sin condiciones, que son normales..." (Júpiter)

Adicionalmente, otra habilidad que deben desarrollar los maestros para manejar las problemáticas que se presentan en su entorno laboral, sus dilemas personales y la carga excesiva de trabajo aunado a los actuales retrasos en el pago de su sueldo, los maestros

afirman que es necesario desarrollar inteligencia emocional “como manejamos mucho alumnado, se requiere equilibrio en tu persona para no generar estrés y enfermedades, equilibrio mental entre la persona, los alumnos y las exigencias de la institución” (Lunes).

Habilidades vocacionales y de liderazgo. Uno de los elementos que conforman este tipo de habilidades, es la capacidad para crear impacto, influencia, escuchar, preguntar, explicar, y comunicar eficientemente. El impacto y la influencia que se debe crear en los estudiantes deben buscarse desde el aspecto de la motivación, según lo confirma el siguiente educador.

Considero que el profesor debe ser un líder. Un líder no impone sus reglas, un líder motiva. En la planeación el maestro debe de presentarse como un líder para diseñar qué actividades pueden desarrollar los alumnos.

Motivarlos y hacerles ver que la contabilidad es muy útil en la vida diaria y que está en todos lados. Es importante crear las actividades ideales para que el alumno se motive en la clase, para que investigue por su cuenta (C).

Los maestros afirman que la comunicación profesor-alumno debe ser eficiente para lograr captar la atención del grupo “...yo creo que el docente debe tener, como comentaban, entrarle hasta en la psicología, debe de desarrollar una forma de comunicarse con el alumno para transmitir ciertas ideas y hacerlo pensar, sacudirlos y estén disponibles para trabajar en la materia...” (Venus)

En COBACH los planes de clases se caracterizan por estar previamente definidos en cuestión de previsión y evaluación, esto en respuesta a las políticas educativas con la RIEMS, y el SNB que estipulan los contenidos y competencias que los muchachos deben desarrollar al concluir el bachillerato, lo que a su vez ocasiona una carga excesiva a los docentes, asunto en el que la vocación de los profesores es vital para realizar su trabajo

pese a las situaciones complejas que los rodean, según se menciona en el siguiente comentario.

Por eso creo que el maestro de hoy tiene que serlo por amor al arte, por vocación, ya no por incentivos o por tener fines de semana libres, por lo que mis compañeros dicen y seguiremos diciendo, tiene que ser por vocación, por amor a lo que quieres transmitir, porque hay factores que te hacen pensar “¡No puede ser!”, pero si nos vamos por todo lo que nos abruma, tienes que descubrir que lo haces por amor al arte y vas a enfrentarte a las preguntas, formatos, al sistema y esa es la característica clave del maestro; debe de amar lo que hace para poder soportar todo y darte cuenta que cuando entras al salón de clases un alumno va a entender y reconocer que vale la pena lo que estás haciendo (Lunes).

Además se debe tener disposición para la formación de las personas, tal como se indica en el siguiente argumento “...yo les digo que quiero alumnos buenos, no quiero alumnos mediocres, claro que no les digo esa palabra pero no quiero ese tipo de alumnos yo quiero la excelencia porque lo que viene para ustedes es más exigente...” (Lunes). Otra situación relevante en el enfoque de tales actividades es promover la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje, según lo confirma el siguiente profesor “...el estudiante es nuestro cliente y lo tratamos con amor porque estamos convencidos de lo que queremos hacer con ellos, tener alumnos excelentes de forma integral desde conocimientos hasta como relacionarse con los demás...” (Sábado). Además. COBACH se caracteriza por promover el trabajo colaborativo, por lo cual los profesores deben tener la habilidad de trabajar en equipo, según se indica en los siguientes comentarios: “Se hace mucho énfasis en el trabajo interdisciplinario y la transversalidad” (Marte)

En este nivel, se busca mucho la interdisciplinariedad, estar conectando no nada más la materia con los alumnos sino que también con el entorno y eso con lleva a otras materias, yo siento que es importante eso, que el docente tenga que tener, a lo mejor no conocimiento completo de todas las áreas, pero si un poco de algo para poder encaminar lo suyo hacia los demás (Urano).

Un aspecto final que los maestros destacan para impartir clases es un manejo innovador y creativo de los recursos a los que se tenga acceso y de las metodologías para enseñar y evaluar, tal como se indica a continuación:

...yo creo que el maestro tiene que ser resolutivo y creativo; tener un plan B o hasta un plan C, porque aunque uno planea la clase y considere todos los aspectos, a veces se van a presentar cosas que no dependen ni de nuestra planeación, ni de nosotros ni del grupo, hay situaciones que no permiten que la clase fluya y que uno la pueda impartir como se planeó; la capacidad de diseñar un plan b o un plan c, o que si no lo traes diseñado en el momento poder ser creativo, ingenioso y resolverlo, que no signifique una clase perdida porque uno no puede resolver cosas que no se tenían previstas y traben la clase (Venus).

Habilidades colaborativas y cooperativas. Los profesores comparten que entre ellos y sus compañeros mantienen una comunicación y comunicación constante desde diversos aspectos, tal como se indica en los siguientes comentarios: (1) al canalizar y apoyar estudiantes con debilidades: “tenemos mucha comunicación entre nosotros; vamos con los tutores para saber cómo van los estudiantes” (Viernes) (2) por medio del trabajo interdisciplinar y transdisciplinar.

Otros de los elementos que componen las competencias, son las actitudes, las cuales se desglosan a continuación a partir de las opiniones de los docentes, para autores diversos, estas mantienen una relación estrecha con los valores y personalidad de las personas y se modifican a partir de las interacciones con el contexto. Por ende, esta característica de los profesores influye directamente en los alumnos, por lo cual es importante identificar las actitudes positivas que propicien un ambiente favorable para el desarrollo de la labor educativa.

Actitudes que requieren los profesores de en el ejercicio de su labor COBACH.

Un buen profesor debe contar con una serie de cualidades que le permitan obtener la atención y confianza de los estudiantes. En primer lugar, es importante motivar al alumnado, lo cual consiste en despertar el interés de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos de la asignatura y establecer un ambiente favorable en el aula para propiciar confianza y seguridad en el grupo; tal como lo indican los profesores: “el maestro debe buscar la motivación del estudiante y los errores tomarlos de manera positiva, deben saber para que les sirven los temas que ven en clases” (Venus). Respecto al ambiente aseguran que:

Si no hay un ambiente sano siempre van a tener un muro que no les permita aprender, no puedes llegar como un soldado, con reglas tan estrictas, porque así no van a participar y entrar en una plenaria para identificar las áreas de oportunidad a atacar y enfocar tu enseñanza, es básico pero también lo más difícil... (Júpiter)

Otro aspecto importante al desarrollar la docencia es tomar en cuenta la diversidad, es decir, ajustar los objetivos del currículum, adaptar las estrategias y actividades de aprendizaje en respuesta a las circunstancias del momento. Para lograrlo los docentes emplean en un primer momento un diagnóstico contextual, tal como se indica:

...”debemos de tener la capacidad de hacer una evaluación diagnóstica completa del comportamiento, necesidades del grupo y cómo vas a adaptar tu contenido para que ellos logren cumplir las competencias deseadas” (Júpiter). Dentro de la atención a la diversidad se ubican las necesidades educativas especiales, área donde predominantemente los profesores argumentan que requieren mayor formación tal como explican en el siguiente comentario:

...tenemos varios niños con necesidades diferentes y eso es otra parte que no tenemos una preparación, al menos tengo docencia en idioma inglés pero no tengo una preparación para trabajar con estudiantes con Asperger, TDAH, etcétera y los papás no te avisan, vienen de secundaria con maestros sombras y trabajando en otras instituciones pero aquí ya no, por eso primero y segundo es difícil que se adapten, si nos dan cursos pero muy ligeros, no tenemos una preparación, es trabajar con lo que tienes y tenemos mucha comunicación entre nosotros; vamos con los tutores para saber cómo van los estudiantes. Es un cambio muy drástico de secundaria a preparatoria y más con los chicos con necesidades especiales (Sábado).

Considerar la diversidad dentro de la práctica docente puede abarcar distintas perspectivas, por un lado están los estilos de aprendizajes de los estudiantes, su conducta y los tipos de grupos que existen, pero en otra perspectiva se encuentra las características diversas del contexto institucional, según se cita a continuación:

...aparte del diagnóstico sobre los alumnos, yo creo que también es importante en el plantel, porque muchas veces no se puede aplicar lo mismo en los diferentes planteles tal y cual como está la planeación, porque por ejemplo muchos de nosotros estamos en varios planteles y aunque impartimos las mismas materias y vemos lo mismo, y aunque las

planeaciones se publiquen para todos los planteles hay veces que uno tiene que adecuar por las necesidades del plantel, no tienen los mismos recursos, entonces dentro del diagnóstico también van las instalaciones además de los estudiantes (Urano).

Por último, es importante fomentar la participación de los estudiantes y brindar asesoría y orientación, en respuesta a la primera actitud es importante buscar estrategias que motiven al estudiante a participar, tal como refiere el siguiente maestro:

Cuando no quieren participar les digo que no tengan miedo a equivocarse, si ustedes supieran todo no vendrían a la escuela, busco esos mensajes y comienzan, gradualmente, a participar y si uno se equivoca y se ríen, busco retomar ese error, darle importancia y evitar la burla. El maestro debe de buscar la motivación del estudiante y los errores tomarlos de manera positiva, deben saber para que les sirven los temas que ven en clases (Venus).

En cuanto a la orientación, el siguiente profesor indica que es importante identificar cambios en la conducta o desempeño de los estudiantes.

Creo que los profesores necesitan ser empáticos con los alumnos. Sé que es muy difícil porque los grupos son muy numerosos y no sólo tienes un grupo, pero es importante ser empático. A veces se acercan mucho conmigo y me platican sus problemas, es importante notar cuando su conducta cambia, les puedes preguntar ¿cómo estás? Y te responden –bien, pero claramente no es así. Es importante notar estos cambios ya que a veces afectan su rendimiento (C).

En caso de presentar problemas emocionales o personales, los profesores indican que es importante atender y si es necesario canalizar con orientadores y/o tutores, para hacerlo en COBACH se emplea el Programa Constrúyete.

Tenemos el programa Constrúyete que trabaja las emociones, canalizo por medio de un sistema con los tutores y orientadores, pero no todos los docentes tienen ese compromiso, muchos se quejan y no tenemos la misma paciencia, me dicen que porque aun soy joven, pero cuando miro a un estudiante serio que siempre platica me acerco, porque algo le pasa.

También hay un programa para las madres estudiantes, porque se vienen desveladas, su desempeño es muy pobre, etc. (Marte).

Por último, se describen los valores docentes, que configuran junto con las actitudes el aspecto psicosocial y holístico de las competencias.

Valores indispensables en la práctica docente de COBACH. Los valores docentes representan un tema complejo debido a la subjetividad de las concepciones morales de cada persona, por lo que el presente análisis contempla los valores en dos categorías, por un lado se ubican las competencias éticas que le permitan conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje con eficacia e integridad; y por otro lado las competencias emocionales que propicien el autoconocimiento y la mejora personal, elementos útiles para enfrentar las situaciones que se presenten a lo largo de su vida personal y profesional docente.

Competencias éticas. En primer lugar se ubica la discreción pedagógica, la cual se refiere a la adecuación de las estrategias de enseñanza correspondientes a las necesidades de los estudiantes, aspecto importante según se cita en el siguiente comentario:

Es importante reconocer bien al grupo, tener un conocimiento general del grupo, saber cuántos son... para así saber cómo diseñar tus estrategias

adecuadas al espacio que tienes, a los materiales, al contenido, a la cantidad de alumnos que tienes. Conocer sus estilos de aprendizaje para diseñar y adaptar las actividades y saber con cuánto tiempo cuentas para el desarrollo de tu sesión de, la secuencia de los temas, tienes que saber cuántas sesiones te llevará ese tema (A).

En segundo lugar se encuentra el amor pedagógico, que se refiere al instinto que se tiene de proteger, sostener y ayudar, un aspecto relevante para ejercer la docencia según se lee en el siguiente argumento:

...soy de las personas que el desarrollo sano e integral lo apoyo porque me gusta mi trabajo, me preocupo por mis estudiantes porque *es parte de*, no es porque se me está pidiendo, yo si canalizo a un muchacho con el orientador o el tutor es porque de verdad me importa y sé que eso influye mucho en los conocimientos del alumnos, sí trae problemas, sí algo le está sucediendo obviamente no va a desarrollarse plenamente y es de las problemáticas que ahorita tenemos, los muchachos se ahogan en un vaso de agua y no quieren hacer nada, nosotros la hacemos de papás, psicólogos, doctores, etcétera y sí, hay ciertos temas que reconozco que no me competen y sé que no tengo en algunos casos que no tengo la capacidad de dar un consejo, a veces los alumno sienten que nadie los quiere y los apapachamos un poco y van con el tutor o el orientador según la problemática (Marte).

La última competencia ética es la conciencia vocacional, la cual se asocia con la personalidad del docente, quien de acuerdo al comentario que se cita a continuación, está dispuesto a todo en virtud de su vocación, lo que le otorga gratificación interior y un propósito de vida:

...creo que el maestro de hoy tiene que serlo por amor al arte, por vocación, ya no por incentivos o por tener fines de semana libres, por lo que mis compañeros dicen y seguiremos diciendo, tiene que ser por vocación, por amor a lo que quieres transmitir, porque hay factores que te hacen pensar “¡No puede ser!”, pero si nos vamos por todo lo que nos abrumba, tienes que descubrir que lo haces por amor al arte y vas a enfrentarte a las preguntas, formatos, al sistema y esa es la característica clave del maestro; debe de amar lo que hace para poder soportar todo y darte cuenta que cuando entras al salón de clases un alumno va a entender y reconocer que vale la pena lo que estás haciendo (Lunes).

Respecto a la conciencia vocacional, los profesores externalizan su percepción debido a la carga extensa de trabajo, producto de las reformas a la educación y las consecuencias de estas exigencias en su persona:

...es una realidad social que estamos viviendo, es una bola de nieve que nos está arrastrando en todas partes y nosotros les platicamos lo que nosotros vivimos en esta institución y no sabemos si otras están mejor o peor que nosotros, lo difícil es que a nosotros nos formaron de una manera y esa formación es la que queremos enseñar ahí se nos desequilibra todo y por eso se viene todo encima de nosotros, es como tener una loza encima porque quieres enseñar de una manera porque funcionó y adaptas nuevas realidades y formas porque quieres algo bueno para tus estudiantes, yo les digo que quiero alumnos buenos, no quiero alumnos mediocres, claro que no les digo esa palabra pero no quiero ese tipo de alumnos to quiero la excelencia porque lo que viene para ustedes es más exigente, aquí tienen muchos papás y mamás, pero cuando entres a una universidad te vas a topar

con una realidad que no tiene nada que ver con la preparatoria y te vas a topar con pared y es algo que no se logra entender.

A parte de eso el docente esta en medio porque tienes a tus estudiantes, que deben de ser tu prioridad porque para eso estas en un salón de clases pero también está la dirección y un subsistema que te ataca y ataca, y tienes que atender eso o a los estudiantes y el logro de sus competencias, ¿lo humano del docente quien lo ve?, el estudiante no lo hace porque ellos te ven como si nunca debieras de cansarte y equivocarte, porque así somos de exigentes cuando somos alumnos y el directivo también te exige porque no puedes faltar, ni enfermarte porque van a ponerte una falta y debes de llevar cursos, como ya mencionamos, pero lo humano se nos está olvidando, preguntar por qué faltas, por qué no vienes; si un estudiante no viene una semana te acercas y preguntas ¿qué pasa? Son esos detalles que nos hacen falta y perdemos socialmente (lunes).

Por otro lado, los educadores enfatizan que en la actualidad, quien elija dedicarse a la docencia debe hacerlo *por amor al arte*, esto debido a la notable denigración que se ha cometido en cuanto a la labor docente por causa de las reformas educativas que se han suscitado, las cuales aumentan el trabajo administrativo debido a los cursos extensos y numerosos formatos que requieren para mantener los niveles de calidad propuestos por el SNB, este hecho se ejemplifica con la siguiente opinión:

...en el plantel, hay gente preparada por amor al plantel, con la camiseta puesta para sacar adelante a sus estudiantes y ya no sabemos que más nos van a pedir, nos tienen con un estrés fatal, no sé qué más puede seguir; otro examen, cursos de 10 horas que en realidad son 60, doctorado. Tenía un

curso de 80 horas con la maestría y preparar mi proyecto para el examen de evaluación docente y no vivía (sábado).

A partir de la distinción de estas virtudes docentes es posible distinguir a los profesores que perciben su labor como un trabajo y quienes educan y se comprometen por la formación de los alumnos, los profesores opinan que al no contar con ello la práctica docente y educativa refleja complicaciones, según se cita a continuación:

Yo creo que la principal es vocación, que le guste dedicarse a la docencia, que también esté preparado en el área de conocimiento del adolescente, que en eso se actualice, no digo que maneje sus ideas y lenguaje pero sí que sepa con que etapa del desarrollo está trabajando, porque ahorita por ejemplo que somos de los “antiguos” la brecha se va haciendo muy amplia y empezamos a tener conflictos con los jóvenes por situaciones que no toleramos porque no es lo adecuado. Ahorita viendo en los docentes que van llegando no traen eso, no es vocación, es un trabajo más que metí solicitud, el examen lo hice, quedé y me dieron horas, pero no se les evalúa hasta donde yo sé frente a un salón para ver si realmente tienen las habilidades para ser un docente, creo que hasta esa parte no llegan, sino pura teoría, lo escrito y yo creo que si vamos a dejar en la manos de docentes con no mucha amor a la docencia ni mucha vocación a las siguientes generaciones, digo para mí y en mi área si me preocupa eso porque si vemos que a los que ya tenemos tiempo, nos está deteniendo porque nosotros tenemos unas ideas y queremos fomentarlas y seguirlas y a los que llegan no les importa y nos bloquean ahí, nos ponen en contra a los jóvenes y piensan “¡ay! debería de ser a todo dar, como el otro maestro” o

“no exige tanto como el otro” pero entonces la vida no es así, entonces sí creo que no se está cumpliendo lo primero que es la vocación” (Octubre).

Competencias emocionales. Es importante recalcar que se refieren a los atributos que favorecen la mejora personal y permiten enfrentar las situaciones que se presenten en la práctica docente y su vida personal, las cuales son necesarias según se cita en los siguientes comentarios: “como manejamos mucho alumnado, equilibrio en tu persona para no generar estrés y enfermedades, equilibrio mental entre la persona, los alumnos y las exigencias de la institución” (Lunes). En el mismo sentido, los profesores expresan su percepción con el siguiente comentario:

...el maestro debe de exigirse lo mejor y seguirse preparando y ser adaptables, trabajamos con personas, independientemente de la materia es algo social y humanista, no es un trabajo administrativo, hay que hacer lo mejor que podamos y que esté en nuestras manos... No hay que dejar que los problemas nos sobrepasen aunque nos frustremos, no hay que dejar que el estrés nos dañe, a veces llegas a tu casa y piensas en la situación de tus alumnos, pero hay que ser fuertes y me encanta mi trabajo también, hay renuencia en las artes pero hay que buscarle como, a parte de buscar las competencias, busco que sea un desfogue y que se animen y participen, que sea un escape (Venus).

Por último los valores que los docentes consideran indispensables para laborar en el ámbito educativo son: “Tolerancia, paciencia, disposición, compromiso” (Sábado) “Disciplina, orden” (Miércoles). Uno de los atributos que resalta dentro de las percepciones de los docentes es la empatía, esto como una cualidad para comprender a los estudiantes y conseguir que estos logren los aprendizajes esperados, según se ejemplifica a continuación “...es importante la empatía, por ejemplo trabajo con primeros semestres y

es bien difícil que entren al carril de ponerse a trabajar y soltar la niñez que traen bien arraigada...” (Viernes) Además, como profesor es necesario ser empático debido a las características tan diversas de los alumnos “se requiere ser flexible. Actualmente estamos pasando por muchos cambios, los muchachos son totalmente diferentes, tienes que aplicar la empatía” (D)

Si un docente no establece esta afinidad y proximidad con los estudiantes se pueden generar barreras que imposibilitan la creación de un ambiente propicio para el desarrollo de los aprendizajes, tal como se explica con la siguiente opinión: “...al momento que escuchan química se dan por vencidos, esa renuencia es la primera barrera para poder empatizar con el estudiante, si no hay un ambiente sano siempre van a tener un muro que no les permita aprender...” (Saturno)

Asimismo, se resalta el valor del compromiso, puesto que, al estar comprometido con tu labor docente, a pesar de la carga intensa de trabajo, el bajo salario y las múltiples dificultades que se presenten, la formación de los estudiantes no dejará de ser la prioridad de tu trabajo, según lo señala el siguiente educador:

...no se valora el trabajo del docente y si quieren que desarrollemos todas las competencias pero no se nos dan las facilidades, necesitamos ese incentivo, por ejemplo hay maestros que tienen horas de descarga pero nosotros los nuevos entramos por horas, no por plazas, no tenemos horas de descarga y somos a quienes más se nos exigen estas competencias...

(Marte).

Además del compromiso con los estudiantes, los profesores se refieren al compromiso con la institución “...en el plantel, hay gente preparada por amor al plantel, con la camiseta puesta para sacar adelante a sus estudiantes...” (Domingo). Al no mantener este

compromiso con el plantel o la propia labor docente, se pueden llegar a presentar problemáticas como consecuencia a la irresponsabilidad de los profesores.

“...ahora nos encontramos con maestros que resultan excelentemente evaluados porque es de acuerdo al libro, sin embargo en cuanto a la ética dejan mucho que desear. Andan alrededor de 25-35 años, que tal vez todos pasamos por eso, que se van de fiesta con los muchachos, les regalan puntos porque les llevaron desayuno. Y en algún punto todos hicimos eso, pero ahora se les olvida que si se van de fiesta, hay Facebook, hay videos, hay celulares; realmente aquí el maestro deja mucho que desear. Salen excelentes en los exámenes pero el muchacho no domina al grupo, no tiene los conocimientos necesarios para poder hacer dinámica, interesados, integrarlos...” (Noviembre).

Una causa que se alude al descompromiso de los docentes en la actualidad es debido a los métodos para ingresar y mantenerse en el SPD, debido a que los profesores son contratados por agentes externos a la institución, así fue expresado según el siguiente maestro:

Estoy de acuerdo con todo lo que han comentado, sumándole un punto: antes la responsabilidad de los maestros al rendir cuentas era directamente con los directivos de aquí del plantel. Nosotros respetábamos tanto subdirectores como directores, porque éramos evaluados a lo mejor de forma visual, ellos se daban cuenta de cómo trabajamos. Ahora el fenómeno que se está dando es que el compromiso que tiene la persona, los maestros nuevos es con quien sabe quién, osea con un examen. Osea no hay una relación de autoridad. Antes cuando el director te mandaba a llamar te tenías que preocupar, pero ahora cómo le puedes decir algo a un maestro

que se ganó sus horas, que es dueño de sus horas. Entonces están sucediendo ese tipo de cosas porque no hay compromisos dentro de la escuela. Se está haciendo tan impersonal e insensible lo que está sucediendo dentro de una sociedad educativa (sic) (Septiembre).

Competencias pedagógicas para el manejo de las TIC. Una última categoría corresponde a las competencias para el manejo de las TIC, en este caso se ha empleado la propuesta de la UNESCO para analizar las opiniones de los profesores.

Diseña escenarios educativos apoyados en TIC. Para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante, COBACH por su parte incorpora el manejo de TIC desde la planeación de las clases, según lo expresan los profesores: “los alumnos tienen diferentes formas de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, en Colegio de Bachilleres ya está esa parte dentro de la gestión, las cuales se trabajan a partir de implementación de las tecnologías” (Sábado).

Implementación de experiencias de aprendizaje significativo apoyadas en TIC para la formación integral del estudiante. De acuerdo con el comentario del siguiente profesor, para captar la atención de los estudiantes es importante emplear las TIC:

Al manejar las tecnologías estamos manejando también los estilos de aprendizaje, es una manera de atraparlos y cuando caemos en el tradicionalismo es una manera de salir de ese esquema, también para manejar el ambiente con ellos es necesario utilizar el cañón y computadora, buscar tutoriales y enseñarles a buscar a ellos entre otras cosas (Sábado).

Dicho lo anterior, se destaca la importancia de actualizarse en la temática de las TIC, según el siguiente comentario: “...independientemente como docentes es necesario la actualización para usar esas bondades y manejarlas dentro del aula” (Sábado).

Evaluación de los escenarios educativos apoyados en TIC. Los profesores identifican la tecnología como un elemento necesario para motivar a los estudiantes, destacan que debido a las características de la era actual los docentes no deben prohibirla en el salón de clases, según se indica con la siguiente opinión:

“Creo que no podemos ser ajenos a la tecnología y prohibirla en un salón de clases, sería estar en contra del mundo, es importante y somos parte de ello, en el mismo celular tenemos apuntes, es buscar que no sea lo típico, no poner los mismos videos, usar redes sociales, buscar para llamar la atención, los estudiantes nos pueden enseñar mucho en ese sentido, se puede crear un vínculo tomando sus aportaciones. El internet no es tecnología, también son videos, música, etc. Es importante también que, cuando no se utilicen las tecnologías puedan poner la misma atención a la clase y aprendan” (Lunes).

Pertinencia de los elementos del MECD y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en COBACH, según los docentes. Las dimensiones en las que se divide el MECD se plasman en las siguientes figuras con la finalidad de validar la pertinencia de los indicadores (códigos) y competencias (categorías) en las que se desglosa el modelo con las opiniones respecto a las funciones docentes del CBBC de acuerdo a sus percepciones. A continuación se explica cada caso.

Previsión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría de previsión es dividida en *Dominio de la asignatura* (figura 1) y *Planeación de la asignatura* (figura 2).

Tal como se aprecia en la figura 1, se ubican 9 citas respecto al código *2a_Dominio de los saberes de su materia* y 7 citas respecto al código *2a_Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica)*.

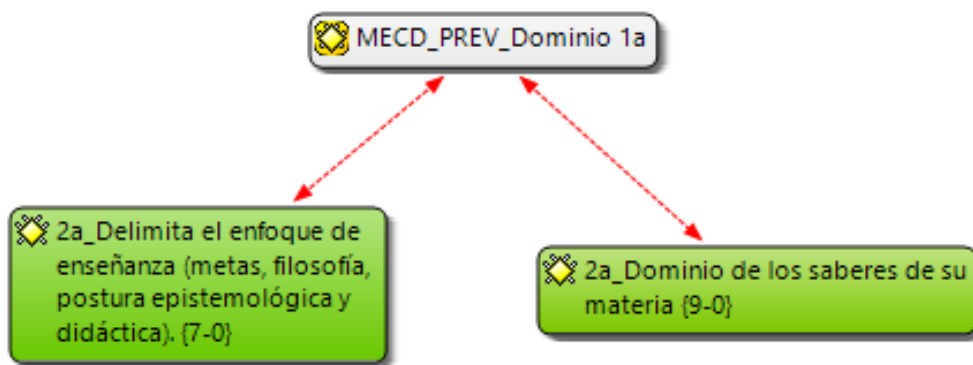


Figura 1 Frecuencia de citas en códigos de la categoría Previsión del P-EA, dominio. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

En cuanto a la primera se ubican opiniones de manera unánime sobre los conocimientos amplios que debe tener el docente de EMS en cuanto a la asignatura que imparte, además señalan cómo este conocimiento debe incluir otros ámbitos.

“...conocimientos amplios del campo, no nada más recién salido de una carrera normal, simplemente conocer un poco más en el aspecto laboral, creo que también debe de conocer no nada más de su área, sino de otras áreas ya que aquí, en este nivel, se busca mucho la interdisciplinariedad, estar conectando no nada más la materia...” (Urano).

Relacionado con lo anterior los docentes coinciden con la importancia que tienen los conocimientos que se requieren para promover el aprendizaje desde una postura teórica y su impacto en los estudiantes:

“...tienes que venir preparado también con los conocimientos para poderlos transmitir, no es fácil trasmitir, hay muchos que están aquí de maestros nuevos, como dice la compañera, pero no saben trasmitir el conocimiento, entonces eso sí les afecta mucho a los muchachos” (Jueves).

Respecto al segundo código *2a_Delimita el enfoque de enseñanza* (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica), este abarca las teorías implícitas, los docentes tienen claridad que el paradigma constructivista debe orientar su práctica docente, y desde éste el

alumno construye su propio conocimiento a partir de los momentos que el docente promueve, sin embargo desde la perspectiva de los profesores resulta complicado llevarlo a la práctica, y se utilizan técnicas que se asocian a la pedagogía tradicional, pues señalan cómo los estudiantes juzgan falta de conocimiento pedagógico o disciplinar, véase una opinión al respecto:

... he tratado de ser como dicen que tienes que ser; constructivista, que ellos construyan su propio conocimiento, pero no se puede o por lo menos en mi área no he podido. El maestro no sabe explicar, enséñenos, ¿quiere que aprendamos solos? y no es tanto así, yo hago preguntas para que (los estudiantes) retroalimenten y vayan dando ideas y piensan que no sé y estoy improvisando la clase, he tratado de adecuar y me voy a lo tradicional, decían en mi facultad que debíamos dejar el método tradicional atrás pero no se puede (Urano).

Se revela esta difícil articulación entre el enfoque pedagógico que debe guiar su práctica docente y las condiciones en las que imparten la asignatura, dado que otros docentes comentaban que al contar con 50 minutos por clase y aproximadamente 50 estudiantes por grupo dedican gran parte del tiempo en el control del grupo, mientras que la reflexión y la posibilidad de profundizar en los contenidos queda en cuantiosas ocasiones solo en la planeación de la asignatura.

Por otro lado, la *Planeación de la asignatura* refleja una particularidad, el sistema general de bachilleres tiene una organización en la que el diseño del plan semestral de las asignaturas se realiza por academias estatales tal como explica uno de los profesores en el siguiente argumento:

...se hace un grupo como de 5 o 6 personas de maestros por materia de todo el estado y se saca toda la información del Sistema Nacional de

Bachillerato y nosotros ya hacemos las planeaciones, diseñamos las guías de aprendizaje de los alumnos, las evaluaciones, la tabla de especificaciones para los exámenes, todo lo organizamos en esa reunión estatal. Después se lleva a cabo la dos reuniones... se baja a la academia por plantel y ya que se le da toda la información, qué se puede cambiar, porque ahí todavía se pueden hacer modificaciones, entonces después de eso el coordinador es el responsable de bajar toda esa información a los maestros que no asistieron a esa reunión (Agosto).

En la figura 2 se desglosan cada uno de los códigos que componen la categoría de planeación, donde se demuestra la frecuencia de menciones que cada uno obtuvo.

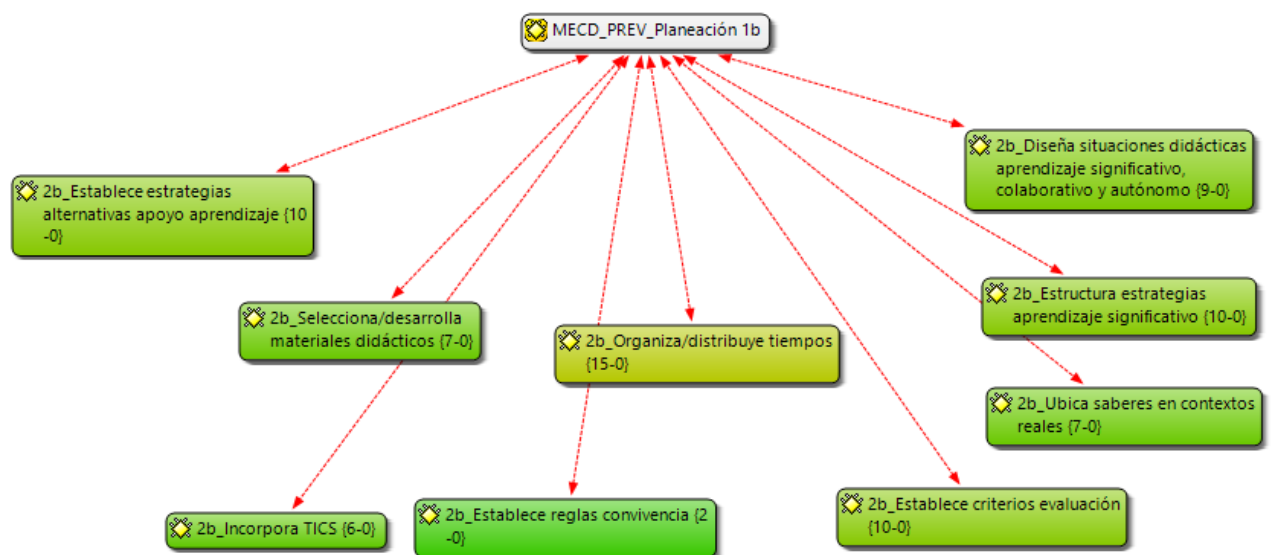


Figura 2. Frecuencia de citas en códigos de la categoría Previsión del P-EA, Planeación. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

Por ende, tal como refleja la figura 2 la mayor concentración de las opiniones de encuentra en el código *2b_Organiza, distribuye tiempos*, con 15 citas, puesto que debido a la particularidad del Colegio la planeación de los docentes se enfoca en mayor medida en la adecuación, según indica el siguiente ejemplo:

...tenemos planeación, planificaciones semestrales, y en el libro viene lo que es la guía del estudiante, la guía del maestro... la competencia que debe tener el maestro es la de saber interpretar toda esa planeación didáctica donde te viene el calendario, contenidos, qué vas a ver en tu materia, qué vas a evaluar, estrategias, competencias a incluir (Noviembre).

Seguido se ubican los códigos *2b_Establecer estrategias alternativas de apoyo al aprendizaje*, *2b_Estructura estrategias de aprendizaje significativo* y *2b_Establece criterios de evaluación* con 10 coincidencias cada una; respecto a las estrategias alternativas de apoyo al aprendizaje se ubica el siguiente comentario:

...debemos de tener la capacidad de hacer una evaluación diagnóstica completa del comportamiento, necesidades del grupo y cómo vas a adaptar tu contenido para que ellos logren cumplir las competencias deseadas. ¿Por qué? Porque estás trabajando con 50 cabezas diferentes en donde el propósito en cada una es diferente, inclusive hay personitas que no tienen todavía un objetivo bien definido... esa capacidad de poder captar qué alumnos están bien centrados, que competencias puedes aplicar, inclusive reconocer que me va a costar un poco de trabajo desarrollar “tal cosa” o voy a tener que incluirles un conocimiento previo que no traen para poder fortalecer y poder, sino un 100%, por lo menos un 80%, logren esas competencias deseadas. (Júpiter)

A su vez la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo de acuerdo al siguiente comentario: “el maestro debe de presentarse como un líder para diseñar qué actividades pueden desarrollar los alumnos. Motivarlos y hacerles ver que la contabilidad es muy útil en la vida diaria y que está en todos lados” (C).

En cuanto a los criterios de evaluación, los docentes consideran: “es importante decirle al alumno cómo lo vas a evaluar... desde el inicio les decimos, aquí ya sabemos que al final se entregan unas evidencias que COBACH ya nos dice cuáles son” (B).

Esta planeación de las clases en colegiado permite establecer los mismos contenidos en cada asignatura a nivel estatal, sin embargo en relación a las modificaciones permitidas se ubican opiniones contradictorias, docentes que imparten la asignatura y no son llamados a participar en estas reuniones no cuenta con elementos para realizar modificaciones y el programa debe ser llevado con referencia a la planeación:

...una planeación como nivel básico no es, aquí está ya lista, obviamente estudiamos y preparamos un material y clase, pero en sí con tiempos; inicio, desarrollo cierre y evaluación todo se ve en la academia. En eso no hay mucho que podamos modificar, inclusive aunque no estemos de acuerdo en academias lo mencionamos y creemos que debería de trabajarse de distinta manera, aun así la participación se agradece, no se mueve y así queda (Viernes).

Mientras que otros docentes refieren una adecuación limitada, tal como se muestra en el siguiente comentario que refiere a la libertad del docente para cambiar aspectos de la planeación:

...no puedes cambiar contenidos porque ya están registrados en el SNB, puedes cambiar actividades pero que cumplan con el contenido que estás viendo, no puedes cambiar el plan de acreditación y evaluación, porque ya tienes tus listas de cotejo, hojas de actividades, etc. Puedes cambiar el examen pero no puedes cambiar qué es lo que vas a evaluar tú (Agosto).

Otra de las características que distinguen al COBACH es su énfasis en el trabajo colaborativo, representado en los códigos *2b_Diseña situaciones didácticas de*

aprendizaje colaborativo y autónomo con 9 citas y 2b_Ubica saberes en contextos reales,
la primera se ejemplifica con el siguiente argumento:

... por ejemplo 3 materias tratamos que se evalué con un solo trabajo esas mismas 3 materias y bajarles un poco la carga de trabajo, química y matemáticas, un parcial vemos números positivos y negativos y en química se entrelaza con números de oxidación, tratamos de hacer un trabajo donde los maestros califican las operaciones, la dificultad son los tiempos porque puede que esa actividad corresponda al primer parcial de matemáticas y al tercer parcial de química, pero se trata de trabajar de esa forma (Urano).

Mientras que la segunda se ejemplifica en el siguiente argumento:

Tratar de que entiendan para qué sirve lo que les enseñan, si entienden que no es solo cuestión de la materia, pueden darle mayor importancia al saber que pueden aplicarlo a otras materias, actividades personales o en el futuro, con la finalidad de motivarlos y generar disposición al trabajo, el arte no es para quienes les interesa o quieran dedicarse, te ayuda en cosas que aplicas de manera independiente, busco frases que los hagan pensar, creo que si impactan en ellos, hablando de la gramática por ejemplo, cuando me entregan trabajos les corrijo la ortografía y me comentan “profe, no estamos en español” yo lo que les digo, es que vivimos en México, te tocó hablar español y por eso estamos obligados a escribirlo y hablarlo bien, se los digo tranquila y se quedan callados, por eso dejan de quejarse por ello intuyo, o los hice analizar o la profesora tiene respuesta para todo y no me quejo mejor (Venus).

En una menor medida se ubica la incorporación de las TIC, con 6 coincidencias, sin embargo los docentes rescatan su importancia para atender los estilos de aprendizaje:

...al manejar las tecnologías estamos manejando también los estilos de aprendizaje, es una manera de atraparlos y cuando caemos en el tradicionalismo es una manera de salir de ese esquema, también para manejar el ambiente con ellos es necesario utilizar el cañón y computadora, buscar tutoriales y enseñarles a buscar a ellos entre otras cosas...(Sábado)

Por último, el código con menor alusión fue *2b_Establece reglas de convivencia*, puesto que los profesores no mencionan que este requisito se ubique en la planeación, sin embargo para preservar el orden en el aula mencionan la importancia de crear un ambiente propicio para el trabajo:

...si no hay un ambiente sano siempre van a tener un muro que no les permita aprender, no puedes llegar como un soldado, con reglas tan estrictas, porque así no van a participar y entrar en una plenaria para identificar las áreas de oportunidad a atacar y enfocar tu enseñanza (Júpiter)

Tal como se aprecia, debido a las características de la institución donde la planeación ya está establecida los educadores se limitaron a describir su práctica en cuanto a la adecuación, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, las estrategias de aprendizaje significativo y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje. Si bien en las preguntas no se especifica el uso de las TIC los docentes aluden a ellas a partir de la motivación y los estilos de aprendizaje. El establecimiento de reglas de convivencia es una situación particular de cada docente y asignatura, sin embargo se destaca la importancia de las mismas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, en el caso de la Conducción del proceso E-A abarca tres categorías, tal como se aprecia en las figuras 3,4 y 5, más adelante y de acuerdo a la siguiente secuencia: (1) *Gestionar la progresión de los*

aprendizajes; (2) Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula; y (3) Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.

En la figura 3 *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, se habla de poner en marcha la planeación didáctica, es decir desarrollar actividades que favorezcan el aprendizaje colaborativo, significativo y autónomo, un aspecto fundamental es la reactivación de saberes previos, tal como lo señala uno de los docentes “...necesitamos ser facilitadores de los aprendizajes y tener también esta habilidad de reactivar los conocimientos previos de los muchachos” (A)

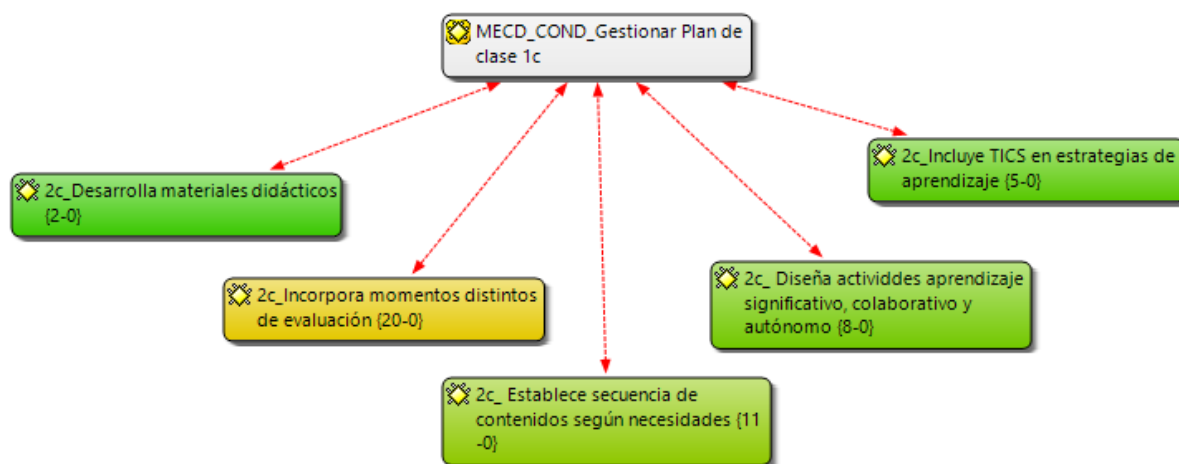


Figura 3. Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, Plan de clase. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

Con una notable mayoría de incidencias se ubica el código *2C_Incorpora momentos distintos de evaluación* con 20 citas, de las que se rescata:

... debemos de conocer todos los momentos en que estamos evaluando, desde la cuestión de los tipos de evaluación, las características; el diagnóstico, sumativa, formativa, coevaluación, heteroevaluación, etcétera, debemos de tener ese conocimiento y la cuestión práctica también, saber elaborar un instrumento de evaluación y reconocer sus elementos, qué indicadores son los más acertados para evaluar en base a un programa de estudios, cuales son los aprendizajes esperados, debemos de estar

empapados de todo eso en cuestión teórica y práctica. Y sí, nuestros planes y programas de estudio manejan que es lo que tienes que evaluar dependiendo del producto que vas a obtener y las características de cada uno de ellos, todo eso docente lo debemos saber, aplicar e interpretar; si el grupo me salió más que cambios debo hacer, todo el proceso evaluativo, aparte de que ya está especificado en las planeaciones debemos de saber manejarlo (Sábado).

Los siguientes códigos que sobresalen son *2c_Establece secuencia de contenidos según necesidades* con 11 opiniones, el cual se relaciona con atender las situaciones emergentes y adaptar el contenido a enseñar:

...en la ejecución, aquí el docente tiene que tener esa capacidad de adaptación, debe de establecerse de cierta manera ante situaciones emergentes que ya lo comentaron, que no depende ni de los alumnos, ni del docente y a veces ni de la escuela, son situaciones que están fuera de control, lo importante sería que el docente que enseñe a pensar a los estudiantes en la ejecución, quizás no puedes aplicar una técnica porque te lleva 20 o 25 minutos y los tiempos aquí son muy cortos, son de 50 minutos y los contenidos curriculares son muy densos... a lo mejor de cierta manera debes de tener la capacidad de enseñar los contenidos que vendrán en el examen oralmente a los estudiantes porque eso vas a evaluar y ese es el resultado que vas a entregar en dirección. De cierta manera el ser constructivista no se puede aplicar al 100% por cuestiones de infraestructura, por cuestiones de tiempo y porque tienes que entregar un resultado, hoy en día tienes que combinar una pizca de todo; del conductismo darle reforzadores para que participen porque por sí solos no

traen esa iniciativa de querer participar por simple hecho de compartir conocimiento, por lo mismo tienes que aplicar una pizca de todos los enfoques pedagógicos para orillarlos al aprendizaje (Mercurio).

Por su parte se ubica el código *2c_Diseña actividades de aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo* con 8 citas, a continuación se ejemplifica una de ellas: “tratamos de crear un ambiente sano, de confianza, es lo primero que hacemos para poder desarrollar la clase, con un mal ambiente no se puede” (Saturno).

En sintonía con la etapa de la previsión, el código *2c_Incluye TIC en estrategias de aprendizaje*, se ve limitado en la conducción con 5 citas de las cuales los profesores destacan la importancia de emplearlas con responsabilidad y promover en mayor medida su uso en la clase:

... diferentes inteligencias y debemos cubrir las que podamos, y también la parte de los alumnos, ahora se usa que las guías de los exámenes y la información la traen en su celular, pero debemos tener mucho cuidado porque son muy tecnológicos para ciertas cuestiones, si les hablas de un Excel, Word, PowerPoint y la mayoría no lo saben usar, usan las apps de sus celular pero las paqueterías básicas no, tenemos que estar al pendiente, aceptar un poco, por ejemplo en mi clase de inglés pueden utilizarlo pero estoy al pendiente, mientras doy una explicación nadie puede usar el celular, es común que en vez de tomar notas le toman foto al pizarrón, permito que a las indicaciones lo hagan, pero con temas deben de anotar porque siento que la foto va a la galería y no la vuelven a ver, anotando creo que hay más retención de la información. Debe de haber un equilibrio en los docentes, aprender más a usarlo, las apps y los muchachos saben que

hay programas para aprender ciertos temas, debo de estar al pendiente y actualizarme (Viernes).

Por último con solo 2 referencias el código *2c_Desarrolla materiales didácticos*, la baja mención del código se puede relacionar con la programación establecida de la institución tal como se indica en el siguiente comentario:

... en el área de inglés, sugiere “a través de una entrevista directa”, “a través de una presentación en PowerPoint”, viene todo, claro que lo adaptas, pero si lo sugiere, vienen establecidos: materiales tiempos, técnicas, etc. Pero el contenido si se respeta, la forma de presentarlo o sugiere y tú lo adaptas. Obviamente si sugiere una presentación y uno de los planteles no cuenta con proyector o electricidad, ahí es donde se adapta (Viernes).

En suma, tal como se aprecia en los párrafos anteriores, la gestión del plan de clase tiene que ver prácticamente con la aplicación directa del plan de clase en el momento de la conducción, los profesores se enfocaron en mayor medida a describir los momentos, técnicas e instrumentos para evaluar, así como la importancia de cada uno de ellos. La adecuación a las necesidades y situaciones emergentes continúa siendo una característica prioritaria, así como el diseño de las actividades que fomenten la construcción de aprendizajes significativos de manera colaborativa y autónoma, a su vez las TIC son una herramienta poco utilizada por los docentes y éstos se ven limitados en el desarrollo de materiales didácticos puesto que ya se encuentran establecidos.

Por otro lado el aspecto de la interacción en el aula se visualiza en la figura 4, este elemento se refiere a las técnicas para las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se aplican en las clases. Tal como se aprecia en los matices de los

recuadros, en un notable color amarillo se resalta el código *2d_Emplea evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*, con 21 coincidencias.

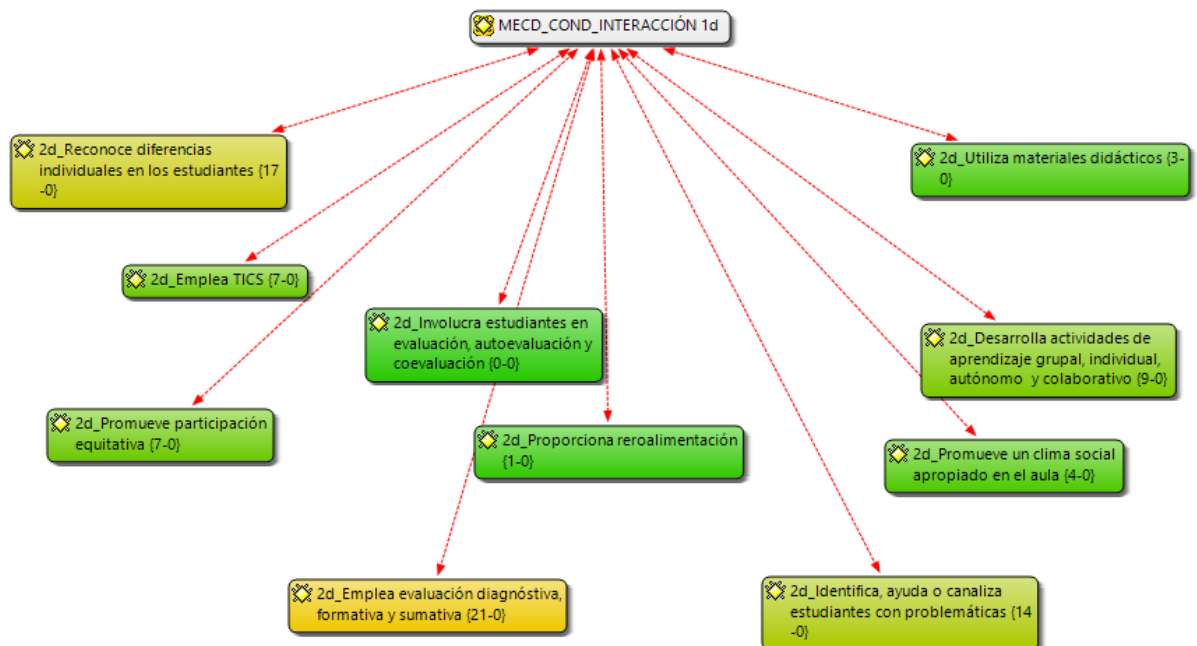


Figura 4. Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, Interacción. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

El atributo de atender las necesidades particulares de los alumnos es de vital importancia para los educadores, lo cual se refleja en los códigos *2d_Reconoce diferencias individuales en los estudiantes* con 17 citas a continuación se ejemplifica:

Es importante reconocer bien al grupo, tener un conocimiento general del grupo, saber cuántos son... para así saber cómo diseñar tus estrategias adecuadas al espacio que tienes, a los materiales, al contenido, a la cantidad de alumnos que tienes. Conocer sus estilos de aprendizaje para diseñar y adaptar las actividades y saber con cuánto tiempo cuentas para el desarrollo de tu sesión de, la secuencia de los temas, tienes que saber cuántas sesiones te llevará ese tema (A).

Por otro lado se ubica el código *2d_Identifica, ayuda o canaliza estudiantes con problemáticas*, con 14 opiniones, un apoyo para canalizar y orientar a los alumnos que presentan algún tipo de problemática psicoemocional es el Programa Constrúyete:

Ahora en este semestre se comenzó a aplicar el momento constrúyete, pero volvemos a lo mismo, se ocupa que los docentes se salgan de lo académico para trabajar con ello. Eso te sirve para identificar problemáticas para canalizar a los alumnos y emociones de los alumnos para enfocarlas a las situaciones de aprendizaje (B).

En el mismo sentido los docentes exponen la problemática asociada a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos con una condición de autismo o discapacidad, que les demanda habilidades y conocimientos dentro del aula que no cuentan:

...como docentes no estamos capacitados para atender las características especiales, ese apoyo que necesita no podemos dárselo. No queremos sacarlos de la escuela o dejarlos sin estudios, necesitamos capacitarnos para trabajar con autistas, Asperger (especiales), que son ‘normales (Marte).

Requerimos conocimientos de algunas características de los alumnos especiales que tenemos en la escuela que muchas veces como maestros no tenemos ésta parte de lo que el orientador de la escuela (si cuenta con conocimientos), para identificar y atender más rápido esas características de los estudiantes (A).

En cuanto a las actividades y estrategias para facilitar el aprendizaje los profesores destacan *2d_Desarrollo de actividades de aprendizaje grupal, individual, autónomo y colaborativo* con 9 citas, sin embargo en cuanto al trabajo entre disciplinas o por proyectos no aplica para todas las asignaturas:

Se hace mucho énfasis en el trabajo interdisciplinario y la transversalidad, organizarlo en academia y buscar la forma de llevarlo a cabo, pero como dicen no se presta para muchas materias, en física por ejemplo se presta mucho a la interdisciplinariedad con matemáticas (Marte).

En el mismo sentido se ubica el código *2d_Emplea las TIC con 7*, en general los códigos relacionados con el uso de la tecnología han presentado baja importancia en la práctica docente, esto debido a que se presentan algunas limitantes para que se conviertan en apoyos del P-EA: “los pongo a aplicar las TIC y no, ellos quieren que todavía matemáticas sea el maestro explicando en el pizarrón y deje ejercicios, todavía quieren trabajar así” (Marte)

Sin embargo también comentan la importancia de aprender a manejarlas con responsabilidad:

Creo que no podemos ser ajenos a la tecnología y prohibirla en un salón de clases, sería estar en contra del mundo, es importante y somos parte de ello, en el mismo celular tenemos apuntes, es buscar que no sea lo típico, no poner los mismos videos, usar redes sociales, buscar para llamar la atención, los estudiantes nos pueden enseñar mucho en ese sentido, se puede crear un vínculo tomando sus aportaciones. El internet no es tecnología, también son videos, música, etc. (Lunes).

Respecto al clima que se desarrolla en el aula se ubica el *2d_promueve la participación equitativa con 7* citas, tal como se aprecia:

no puedes estar calificando los mismos productos porque los grupos son muy diferentes y no se prestan muchas veces para hacer ciertas actividades, entonces tienes que estar buscando la forma de planear en cuanto a que el grupo te participe, pero buscando los mismos objetivos y desarrollando las mismas competencias que se supone deben desarrollar durante ese parcial (Saturno)

En el mismo caso se ubica el código *2d_Promueve un clima social apropiado en el aula con 4*, por un lado se ubican comentarios que destacan la importancia de trabajar en colaboración...” colaborativo; tratamos de crear un ambiente sano, de confianza, es lo

primero que hacemos para poder desarrollar la clase, con un mal ambiente no se puede”

(Saturno); y en otra perspectiva se ubican opiniones opositoras:

...lo intentamos pero en realidad pocas veces se da, porque los alumnos no quieren aprender de forma autónoma, no han desarrollado esas estrategias, los alumnos y todos aquí somos testigos de eso, si desarrollas una actividad para que el alumno aprenda, primero te levantan la mano y dicen “¿Cuánto vale esto?, sino para no hacerlo, ¿qué calificación me va a poner?” el aprendizaje autónomo es muy complicado, el trabajo colaborativo es difícil para los mexicanos, conmigo trabajan en equipo y es a la fuerza, con muchas dificultades. Las condiciones del sistema no están hechas para esto, no hemos favorecido esto como educación y se nos complica (jueves).

Por último el *2d_Utiliza materiales didácticos representa 3 opiniones*, esto debido a que en el COBACH las planeaciones ya describen los materiales necesarios:

...en las academias por plantel y estatal, en ellos se trabaja el material y nos lo entregan nada más se adapta, se adecua a los tiempos, al nivel del grupo, etcétera, pero siento que prácticamente nos lo dan todo, el trabajo se hace con anterioridad, nada más se revisa (Viernes).

Por otro lado el código *2d_Proporciona retroalimentación* refleja sólo 1 cita en relación a la participación de los estudiantes: “yo hago preguntas para que retroalimenten y vayan dando ideas y piensan que no sé y estoy” (Martes); sin embargo el código *2d_Involucra a los estudiantes en evaluación, autoevaluación y coevaluación* no representa citas.

En suma, en el aspecto de la interacción grupal los profesores destacan la importancia de aplicar los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa; en un segundo plano el reconocer las diferencias de los jóvenes para adecuar las actividades y

mantener su atención en la clase, asimismo los educadores reconocen la importancia del aspecto emocional y psicosocial para propiciar la construcción de los saberes. En menor medida se mantiene la relevancia del desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo, autónomo, individual y colectivo, sin embargo se resaltan las dificultades para su implementación. A su vez promover la participación equitativa, el uso de las TIC el uso de materiales didácticos y la promoción de un clima social apropiado en el aula son elementos relevantes en el P-EA, sin embargo los profesores no los consideran dentro de su cotidianidad pues no hacen un uso frecuente de los mismos, o bien las academias establecen ciertos pasos para el desarrollo de la clase que no los contempla.

La tercer y última sub-categoría que complementa el proceso de conducción consiste en *Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico*, tal como se aprecia en la figura 5:

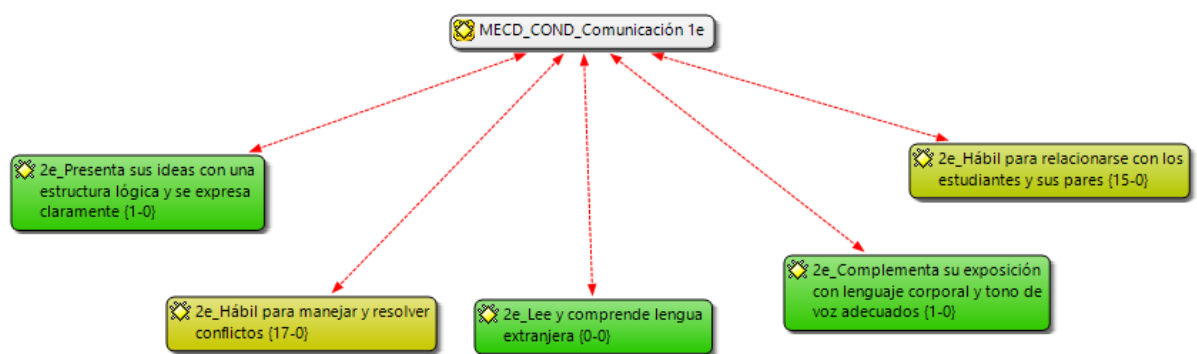


Figura 5. Frecuencia de citas en códigos de la categoría Conducción del P-EA, comunicación. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

Tal como se plasma con 17 citas en el recuadro con matiz amarillo, para los profesores es indispensable contar con la *2e_habilidad para manejar y resolver conflictos* que surjan en el aula:

...el maestro tiene que ser resolutivo y creativo; tener un plan B o hasta un plan C, porque aunque uno planea la clase y considere todos los aspectos, a

veces se van a presentar cosas que no dependen ni de nuestra planeación, ni de nosotros ni del grupo (Venus).

Otro aspecto con similar importancia son las características que engloba el código *2e_Hábil para relacionarse con los estudiantes y sus pares*, respecto a la relación con los estudiantes es posible visualizar tal importancia a partir del siguiente argumento: “yo creo que el docente debe tener, como comentaban, entrarle hasta en la psicología, debe de desarrollar una forma de comunicarse con el alumno para transmitir ciertas ideas y hacerlo pensar “sacudirlos” y estén disponibles para trabajar” (Venus); respecto a los pares, tal como se ha explicado en apartados anteriores COBACH es un sistema que promueve el trabajo colaborativo por medio de academias y trabajo por proyectos, por ende los profesores deben de mantener comunicación con sus compañeros, además de la comunicación entre pares académicos, es importante mantener relación adecuada con los tutores y orientadores en beneficio de la formación de los muchachos: ...”tenemos mucha comunicación entre nosotros; vamos con los tutores para saber cómo van los estudiantes” (Marte).

El aspecto de la comunicación dentro de la interacción en el aula, para los profesores se destaca por los dos elementos mencionados anteriormente, puesto que el modelo señala otros códigos que no obtuvieron relevancia para ellos, tal es el caso de: *2e_Presenta sus ideas con una estructura lógica y se expresa claramente* *2e_Complementa su exposición con lenguaje corporal tono de voz adecuados*, con una referencia cada uno, mientras que el código *2e_Lee y comprende lengua extranjera* no refleja ninguna cita.

Valoración del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje. El momento de la valoración del impacto del P-EA se representa en la figura 6 se incluye la categoría de utilizar formas adecuadas para valorar los procesos enseñanza-aprendizaje, así como su impacto, en la cual los docentes de este sistema de tipo general de la educación media

superior señalan que los métodos y criterios de evaluación se establecen de manera colegiada junto con la planeación del curso.

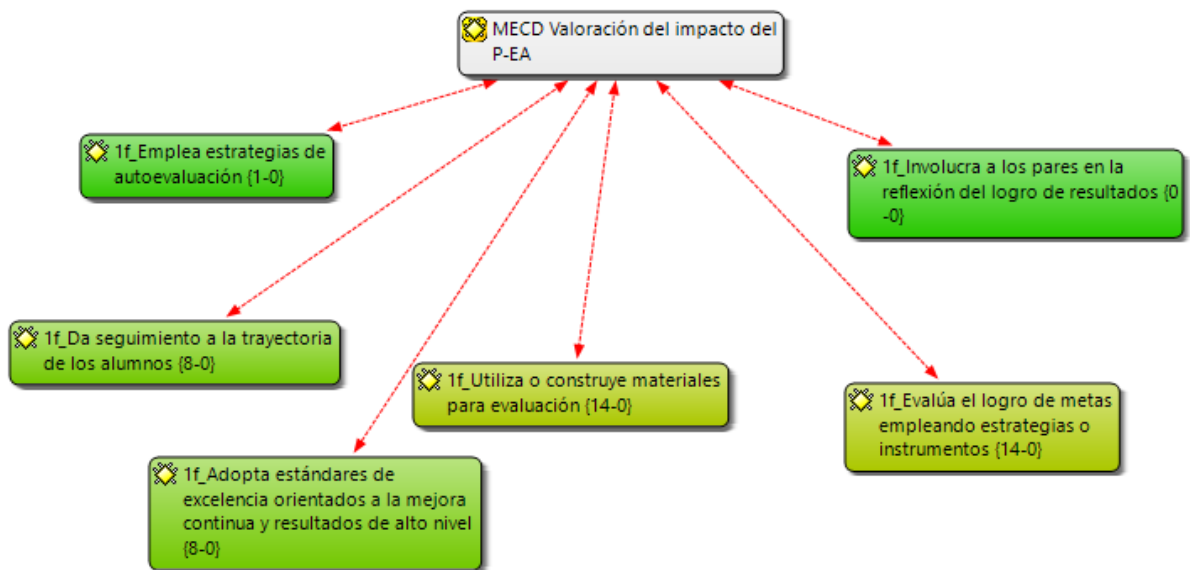


Figura 6. Frecuencia de citas en códigos de la categoría Valoración del impacto del P-EA. Elaboración propia. La frecuencia de las citas en los códigos se representa en la intensidad del espectro que va de color verde intenso (baja frecuencia) a amarillo (alta frecuencia).

Un elemento a destacar es la construcción de instrumentos para evaluar el progreso de los aprendizajes, lo cual se refleja en el código *If_Utiliza o construye materiales para evaluación*, con 14 citas, estos instrumentos son desarrollados por un grupo reducido de docentes, en otros ha provocado un desarrollo limitado en las competencias relacionadas con la elaboración de reactivos puesto que no son puestos en práctica:

...es importante saber diseñar tus instrumentos de evaluación, para evaluar a tus alumnos. Saber que ese sistema de evaluación es el indicado para que quede bien consolidado el aprendizaje esperado (A).

Una opinión que prevalece es la relevancia de evaluar para conocer el nivel de conocimientos que tienen los alumnos por medio de la aplicación de instrumentos en diversos momentos que favorezcan la formación integral de los estudiantes, código *If_Evalúa el logro de metas empleando estrategias o instrumentos*, con 14 citas “Es importante manejar los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Esos tres tiempos son bien importantes, y explicarles cómo los vas a evaluar y cómo deben ser los trabajos” (D).

Sin embargo, tal como se señala en la categoría de Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, resulta complicado para los profesores en este bachillerato general tener libertad para modificar las herramientas y criterios para evaluar: “En el caso de la evaluación dentro de la clase, también nos establecen el instrumento de evaluación, el valor que se debe de dar, la ponderación de reactivos, todo, eso no se puede mover, queda todo establecido” (Martes).

Este limitado margen de modificación de los métodos y criterios de evaluación para adaptar a las necesidades específicas y tiempos de los grupos de estudiantes provoca desde la opinión de los docentes estrés, tensión y ansiedad, a continuación uno de los profesores ejemplifica tal situación “En matemáticas es tan cerrado y estricto que hasta nos dicen que ejercicio es el que vamos a poner en el pizarrón, cuántos y a qué nivel vamos a llegar, qué calculadora tenemos que utilizar, cuando se puede y no se puede utilizar calculadora” (Miércoles).

Con 8 citas se ubica el código *If_Da seguimiento a la trayectoria de los alumnos*, lo cual se ejemplifica a continuación:

Además del instrumento para evaluar tienes que desarrollar la evaluación por medio de la observación. Por ejemplo en mi caso, por la materia de contaduría, hay alumnos que no trabajaron durante el parcial pero al final te entregan todo el portafolio de evidencias, copean algo y lo presentan. La habilidad de observación es muy importante para que te des cuenta de quienes trabajan y quiénes no (C).

Los códigos con menor o nula relevancia fueron: *If_Emplea estrategias de autoevaluación* (1 cita), y *If_involucra a los pares en la reflexión del logro de los*

resultados (0 citas), por ende es probable que no se utilicen tales evaluaciones en su práctica.

Capítulo VI Conclusiones

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo general, compilar las dimensiones de la práctica docente de COBACH, indispensables para contextualizar un CEDA, a partir de los objetivos que fueron cubiertos y se explican a continuación.

El primero de ellos busca identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desde la perspectiva de los profesores de COBACH son indispensables de evaluar, en el caso de los conocimientos, se dividen en tres según la propuesta de Shulman (1986), el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento específico del contenido pedagógico, para los profesores tener un amplio dominio del contenido de la asignatura o área de conocimiento que imparten es indispensable, y debido a las características propedéuticas y de formación para el trabajo de esta institución, resulta pertinente valorar las estrategias didácticas y pedagógicas que los profesores emplean para fomentar la aplicación de los saberes en contextos reales y por ende propiciar el desarrollo de competencias, características propias del conocimiento específico del contenido pedagógico. Por tanto al evaluar el desempeño de los profesores en esta institución no basta con considerar el dominio que éstos tengan del contenido, sino además las estrategias de enseñanza y aprendizaje que empleen para el desarrollo de las competencias de EMS. Asimismo es importante valorar si las teorías implícitas de los profesores tienen relación con los fines del modelo educativo imperante y la filosofía de COBACH, que en este caso puntualizan la formación integral, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el enfoque por competencias y el apoyo de las TIC, lo que es posible analizarse en los planes de clase, la conducción de sus clases o bien a partir de diversos mecanismos de evaluación dirigidos a los sujetos del acto educativo.

En lo que respecta a las habilidades de los docentes, se ha tomado como referencia la propuesta de la UNESCO (2016) que señala una serie de destrezas que los profesores

deben tener en sintonía con la educación del Siglo XXI: habilidades psicoeducativas, vocacionales, de liderazgo, comunicación y colaboración. Al desarrollar tales destrezas será posible identificar si los profesores enfocan su praxis en función de crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la formación, tomando en consideración la diversidad del grupo y de cada uno de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones o Necesidades Educativas Especiales temporales o permanentes que presenten, así como barreras para el aprendizaje. Este último aspecto en relación a la atención a la diversidad resulta en una categoría emergente de este estudio, así como las percepciones de los maestros sobre la evaluación docente y Reforma Educativa instaurados en el 2013, por lo que es relevante ahondar en estos temas para la formación de los maestros. Por otro lado, un aspecto característico del trabajo en COBACH es el énfasis en el trabajo colaborativo, interdisciplinario y la transversalidad, cualidades que vale la pena examinar a partir de su capacidad para crear impacto, influencia, saber escuchar, preguntar y explicar de manera eficiente. Por último la UNESCO (2016) considera en su propuesta de habilidades docentes para el Siglo XXI la relevancia y necesidad de formación y aplicación pedagógica de las TIC en el acto educativo, sin embargo los hallazgos en relación con el uso de las TIC en COBACH son pocos, por lo que es interesante valorar los motivos por los que no se apliquen la tecnología de manera eficiente en la institución.

En cuestión de actitudes, competencias éticas y emocionales, los hallazgos reflejan la relevancia de las competencias éticas y emocionales según Day (2011), en la praxis de los profesores, esto debido al énfasis que COBACH realiza en la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de habilidades socioemocionales del modelo educativo. Por tanto, es relevante analizar si en el momento de la interacción con el grupo los maestros actúan con discreción pedagógica, amor pedagógico y conciencia vocacional (Day, 2011).

Por tanto se debe evaluar si los profesores consideran la diversidad en el grupo para realizar adaptaciones curriculares, aunado a la motivación de los estudiantes y el énfasis en la construcción de aprendizajes significativos y prácticos, así como identificar, atender y/o canalizar a los estudiantes que presentan algún tipo de problemática, para lo cual se destaca el valor de la empatía. Por último, se ubican la tolerancia, el compromiso y la responsabilidad como aspectos morales necesarios para llevar a cabo su trabajo con calidad, que de acuerdo a los hallazgos es una práctica moral adoptada por los profesores, sin embargo al ser un área en el que consideran requerir mayor formación, sería necesario profundizar a manera de diagnóstico para fundamentar cursos de formación sobre el tema.

Por lo que al diseñar un CEDA, una de las dimensiones más amplias que integren el instrumento debería ser la conducción, puesto que en este momento interviene un mayor cúmulo de competencias que son perceptibles por el alumno al momento de la interacción en el aula. Otro aspecto relevante es que el CBBC diseña de manera colegiada y estandarizada las planeaciones, por lo que el énfasis de la labor de los maestros es la adecuación de estos planes y valorar el tipo de ajuste que estos realizan y cómo lo hacen sería importante analizarlo con el apoyo de otros mecanismos o instrumentos de evaluación. Por lo que es preciso remarcar que el CEDA es solo un complemento que permite plasmar la percepción de uno de los actores del proceso educativo, y en función de realizar una evaluación de 360 grados de acuerdo a la postura de Cano (2008), quien indica que al evaluar por competencias es necesario emplear una diversidad de instrumentos, y considerar a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo que tengan la posibilidad de emitir juicios de valor sobre el desempeño del docente, en este caso se considera la posición del alumno.

Por otro lado, el segundo de los objetivos consiste en contrastar la pertinencia de los elementos del MECD y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables

en COBACH, según los docentes, a continuación se explicita cada una de las dimensiones del MECD:

En el caso de la Previsión del P-EA el dominio de los saberes de la materia impartida y contextualizar los contenidos para facilitar los aprendizajes, son los indicadores más importantes de acuerdo a las opiniones de los profesores, esto a razón de las repercusiones en la calidad de la conducción de la asignatura. Dificultades entre el modelo pedagógico constructivista y las características de este sistema de bachillerato relativo al número de estudiantes por grupo, tiempo por clase, entre otros, revela que los docentes se encuentran constreñidos entre las competencias que deben poner en práctica y las condiciones de un sistema que busca al mismo tiempo calidad educativa con una cobertura masiva que limita su actuar.

Una de las dimensiones de mayor cúmulo de competencia que se ponen en práctica y de necesidad de formación es la Conducción del P-EA, se destaca el diseño de actividades para el aprendizaje colaborativo y autónomo, así como los indicadores que hacen referencia a las diferencias individuales de los estudiantes y la ayuda a los mismos ante un problema y/o dificultades presentes. De igual forma se expresó la necesidad de saber resolver conflictos y saber relacionarse con los estudiantes para motivarlos y de esa manera, impactar positivamente en sus aprendizajes. Este ejercicio investigativo permitió identificar las necesidades de los docentes de este bachillerato de tipo general con respecto a su práctica, entre las que destacan como las características de estos adolescentes con diversos de niveles de responsabilidad, atención y/o con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad requieren competencias que a juicio de los docentes se encuentran pobremente desarrolladas.

En el caso de la dimensión Valoración del impacto del P-EA se rescata la necesidad de trabajar en el diseño de instrumentos que permitan evaluar al estudiante de diversas

maneras, en las cuales se evidencien sus aprendizajes por medio de ellos, cabe destacar que esta competencia se ve disminuida dado que los criterios e instrumentos de evaluación son elaborados por un grupo reducido de docentes de los planteles que conforman este sistema de bachillerato. Se infiere que las habilidades de planeación y evaluación del curso en los docentes se ven limitados, y aun si las adaptaciones y adecuaciones al curso son tema controversial por la rigidez de estos, la conducción del proceso exige mayor habilitación y esta de manera urgente.

A partir de lo anterior, se ha permitido poner al descubierto dinámicas y procesos administrativos que este sistema general de bachillerato tiene y con ello identificar cuáles son las competencias que son factibles evaluar y la complejidad y profundidad con la que pueden ser valoradas con un instrumento de medición. Asimismo, se identifican las necesidades de formación en las que los docentes reportan mayor urgencia para mejorar su trabajo: atención a la diversidad, particularmente las necesidades educativas especiales, manejo del aspecto socioemocional en los estudiantes, aplicación de las TIC como apoyo didáctico según sus propios comentarios y/o baja referencia al indicador que lo aborda en el modelo, y el manejo de una segunda lengua.

Es así que con la amplia información recopilada con los profesores y el análisis cualitativo realizado, se reconocen las siguientes temáticas para establecer nuevas líneas de investigación: una de ellas parte de las diferentes competencias que se ven involucradas en la práctica docente y se han mencionado en el estudio, es evidente la necesidad de diseñar diversos mecanismos de evaluación que permitan identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los profesores, tales como: competencias didácticas y pedagógicas para la planeación, conducción y/o evaluación del P-EA, competencias para el manejo de las TIC, habilidades docentes para el Siglo XXI, competencias éticas y competencias emocionales.

En relación a lo anterior es importante insistir en la importancia de considerar el modelo de evaluación de 360 grados al evaluar competencias, puesto que se requieren diferentes mecanismos para valorar de manera integral el desempeño de los profesores a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como reflejar la multidimensionalidad de la práctica docente.

Asimismo se han ubicado algunas limitaciones en el desarrollo del trabajo que a continuación se mencionan. En primer lugar la línea de investigación del pensamiento docente es amplia, y al emplearse con fines de evaluar el desempeño de los profesores, esta aproximación cualitativa se enfoca en analizar las opiniones de los maestros respecto a su práctica, es decir las teorías asumidas, por lo que se requiere ejecutar la fase de observación de la práctica docente en la que se contrasten tales teorías asumidas con las teorías en uso al momento de la interacción en el aula, para posteriormente llevar a cabo un análisis y reflexión de la labor de los profesores respecto a lo que piensa en cuanto a pedagogía y didáctica y lo que realmente aplica, con el fin de proporcionar información sobre otra de las dimensiones de su labor en función de responder con un modelo evaluativo de 360 grados.

Es por esto que a partir de los hallazgos es posible reflejar la complejidad del acto educativo y documentar cada una de las dimensiones que influyen en la práctica docente, lo que posibilita establecer categorías o temas para la construcción de instrumentos que evalúen las competencias docentes desde diversos ámbitos e identificar necesidades de formación en perspectivas variadas que fundamenten el diseño de cursos de formación docente para la mejora integral de su práctica. Por lo que se expresa la necesidad de tomar en cuenta la realidad de los docentes y las funciones que desempeñan, para establecer mecanismos e instrumentos de evaluación que permitan el perfeccionamiento de su labor

como facilitadores del conocimiento, y con ello desembocar en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, y eliminar la visión punitiva de la evaluación.

Referencias

- Acuerdo secretarial 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. Reforma Integral de la Educación Media Superior. México, 29 de octubre de 2008. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Acuerdo Secretarial N° 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. Reforma Integral de la Educación Media Superior. México, 26 de septiembre de 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74.
- Alanís, A. (2000). *Saber y saber hacer en la investigación educativa. Contexto educativo*, 12(10).
- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa*. Editorial Ciencias Médicas: Cuba.
- Antón, G. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *RMIE*. 23(76), 302-321. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76012.pdf>
- Arbesú, M., y Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf
- Atlas ti. (2007). *Guía rápida, Atlas Ti*. Recuperado de https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/06/QuickTour_a7_es_02.pdf
- Ávila, E. (2016). El pensamiento didáctico del docente de educación inicial como elemento reflexivo de la práctica pedagógica. *Revista educare*, 20(2), 103-123. ISSN: 2244-7296.

- Ayala, R. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, (26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Báez, J., y Pérez de Tudela. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: ESIC.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I, Taylor, M., y Tindall, C. (2005). *Métodos cualitativos en psicología*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barquín, J. (1987). La intervención sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de educación*, 306. 7-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19053>
- Berríos, A., Bustos, C., Díaz, J., Oyaneder, M., y Vergugo, M. (2009). *Orientaciones para la planificación*. Chile: Gobierno de Santiago de Chile.
- Bujanda, E. (2017). Diseño de un cuestionario de competencias docentes del profesorado de Formación Profesional de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *RES, Revista de Educación Social*, (24). 1163-1178.
- Calderhead, J. (2003). Planning and thinking in junior high school writing lessons: an exploratory study. En K. Denicolo (Coord.). *Teacher thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advances in education*. Estados Unidos: Taylor y Francis, 53-60.
- Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., García, J.M. (2004). Aproximaciones metodológicas. En M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Eds.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-202). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrasco-Lozano, M., Carro-Olvera, A. y Lima-Gutiérrez, J. (2015). La evaluación en la educación media superior, un estudio de opinión del profesorado en Tlaxcala. *Revista de educación y desarrollo*, (33), 45-52. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Carrasco.pdf

- Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. España: La muralla.
- Cervantes, R.D., Capello, H.M., y Castro R.D. (2009). Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(1), 9-26. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415751001.pdf>
- Cisneros-Cohernour, E.J., García-Cabrero, B., Luna, E., y Marín, R. (2010). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Plaza y Valdéz.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Witrock, *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- Colegio de Bachilleres de Baja California [CBBC]. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020*. Recuperado de <https://issuu.com/cobachbcdg/docs/pdi-2014-2020>.
- Coloma, C. (2010). Estudio Comprensivo sobre la Evaluación Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf
- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 2-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008
- Cossío, E.F., y Hernández, G. (Octubre, 2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71). 1135-1164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135
- Covarrubias, P., y Piña, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. México:

Centro de Estudios Educativos, Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>

Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ª ed.). Estados Unidos: SAGE.

Cruz, B., y Malvaez, O. (Marzo, 2014). La importancia de los factores del contexto en la evaluación docente. *Parámetro educativo*. 7(27), 1-21. Recuperado de
http://www.academia.edu/8174092/La_importancia_de_los_factores_de_contexto_en_la_evaluaci%C3%B3n_docente_p%C3%A1gina_5_

Day, C. (2011). Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores (3ª ed.). P. Manzano. (Trad). *A passion for teaching*. Madrid, España: Narcea.

Díaz, A. (2019). *Reconstruir la docencia: un reto para el siglo XXI*. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=CoT0TM1kAO8>

Díaz, V.P. (2006). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago de Chile: RIL.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill.

Fernández, M.T., Tuset, A.M., Pérez, R.E., y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles educativos*, 35(139), 40-59. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100004&lng=es&tlng=es.

Fierro, M.C. (Julio-diciembre 2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Madrid, España. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110202.pdf>

Figuroa, N y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente Universitario. Una perspectiva sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 4(18), 111-136.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>

Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor. *Revista española de pedagogía*, 49(189), 287-325. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>

García-Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica de los docentes. *La evaluación de la docencia en el nivel universitario*, 63-70. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A4ES.pdf

García-Cabrero, B., Loredo J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M.A., y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M., y Díaz-Barriga, F. (Coord). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). Distrito Federal, México: UNAM.

García-Cabrero, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 10 (Especial 2008). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>

- García-Cabrero, B., Rueda, M., Loredó, J., y Falcón, M. G. (2009). *Diseño y validación del cuestionario de opinión de los estudiantes para evaluar la docencia en el bachillerato tecnológico y general de la educación media superior*.
- Gómez-López, L.F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, revista electrónica de la educación*, (23). Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Gómez, L. (2006). *Introducción a la metodología de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- González, T. (2015). *¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?* México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.
- Hollander, E.P. (2000). *Principios y métodos de psicología social*. Nueva York, Estados Unidos: Amorrortu Editores.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes*. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015. México: SEP.
- Jaén, B.E., y Silva, A. (1996). *Elementos para una estrategia de transferencia de tecnología 2*. Venezuela: PRIAG.
- Jiménez-Llanos, A.B., y Feliciano-García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 105-122. Recuperado de

<https://revistadepedagogia.org/lxiv/no-233/pensar-el-pensamiento-del-profesorado/101400002461/>

Jofré, G.J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 3, 60, 419-469. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543060003419>

Kane, R. G., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.

Ley General de Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México, 11 de septiembre de 2013. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Luna, E. (2002). *La participación de los docentes y los estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Plaza y Valdés.

Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23(93), 7-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a2.pdf>

Macotela, S., Flores, R. del C., y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2512973>

Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid, España: Síntesis.

- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*.
Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- Márquez, A. (2016). ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles educativos*, 38(152), 3-11- México: Instituto sobre la Universidad y la Educación. ISSN: 0185-2698.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824001.pdf>
- Marrero, J. (1993). Teorías implícitas y planificación de la enseñanza. *Actas del II Congreso sobre Avances en el estudio del pensamiento del profesor*, 137-144. Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones.
- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. En Raymond Perry y John Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Holanda: Springer, pp. 319-383.
- Martín, D., Sáenz, M.M., Santiago, R., y Chocarro, E. (2016). Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación flipped classroom. *Revista didáctica, innovación y multimedia (DIM) 11(33)*. 1-15. ISSN: 1699-3748
- Mclaughlin, C. (1999). Counseling in school: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counseling* 27(1), 13-22. doi: 10.1080/03069889908259712
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y humanidades*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.) *La función docente*, 47-83. Madrid, España: Síntesis.

Navarro, P., y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J.M., Delgado, y J., Gutiérrez (Coords.).

Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. 177-137. Madrid, España: Síntesis.

Olson, J., y Zanna, M. (1993). *Attitudes and Attitude Change*. 54, 117-137. Recuperado de

<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Santiago de Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Acuerdo de*

cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework definitions*. Recuperado de

http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Plaza, J.J., Uriguen, P.A., y Bejarano, H.F. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación

cualitativa. *Revista Arjé*, 11(21) 352-357. ISSN: 1856-9753. Recuperado de

<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>

Pocovi, P. (2009). Dos visiones que se complementan: La investigación cualitativa y el enfoque

fenomenológico. *Revista mercadotecnia global ITESO*. Recuperado de

<https://blogs.iteso.mx/mktglobal/2009/10/20/dos-visiones-que-se-complementan-la-investigacion-cualitativa-y-el-enfoque-fenomenologico/>

- Pulido, R., Ballén, M., y Zúñiga, F.L. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Putnam, R., y Borko, H. (2000). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. Barcelona, España: Paidós.
- Rando, W. y R. Menges (1991). How practice is shaped by personal theories, *New Directions for Teaching and Learning*. (45). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.37219914504>
- Rivadeneira, E.M. (Julio, 2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. 13(37), 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Aprendizaje visor.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Roegiers, X. (2010). ¿Cómo interpretar los cambios en el modo de pensar los currícula educativos? En Cisneros-Cohernour, García-Cabrero, Luna y Marín (Coord). *Evaluación de las competencias docentes en la educación superior*. México: Plaza y Valdéz.
- Rojas, M.T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 27(14), 89-112. ISSN: 0718-1310.
- Ros, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. ISSN: 1012-1587. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048903024>
- Ruiz, C (2003). Pensamiento del docente, estrategia instruccional y resultados educacionales en una sociedad en transición. *Docencia Universitaria*, 1(4), 85-104 Recuperado de

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/8_art._5_Carlos_Ruiz.pdf

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). España: Universidad de Deusto.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó.

Sarramona, J. (1997). *Fundamentos de educación* (5ª ed.). Barcelona, España: CEAC.

Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R.R. Ramírez, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez.

Secretaría de Educación Media Superior. (2017). *Sistema Nacional de Bachillerato*. México: autor. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: autor. Recuperado de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1175860?seq=1#page_scan_tab_contents

Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. En T. Guskey, y M. Huberman (Ed). *Professional development in education: new paradigms and practices*. Nueva York: Teacher College Press.

- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Estados Unidos: Columbia University.
- Stake, R.. (2010). Examinando el modelo de RIED para evaluar competencias docentes. En Cisneros-Cohernour, García-Cabrero, Luna y Marín (Coord). *Evaluación de las competencias docentes en la educación superior*. México: Plaza y Valdéz.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. En D. L. Stufflebeamm, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services*. Boston: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models.+Viewpoints+on+educational+human+services&hl=es&ei=QMSGTIa0D4T0tgPA7ODTCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Suárez-Díaz, R. (2002). *La educación: teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados (2ª ed.). (Trad. J. Piatigorsky). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tebar L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid, España: Universidad de Salamanca.
- Zabalza, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de pedagogía*, 48(186), 295-317. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23423>
- Zahonero, A., y Bris M. (Octubre, 2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>

Anexos

Anexo 1. Guion de preguntas para grupos focales

¿Qué características debería poseer el profesor ideal de EMS?

¿En cuanto a planeación, que características debe tener el docente?

¿En la conducción del grupo, qué características debe tener el docente?

¿En la evaluación del aprendizaje, qué característica requiere el docente?

De acuerdo a la RIEMS el docente de EMS debe comprender las siguientes competencias.

Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

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

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

¿El perfil propuesto es viable en relación a las necesidades actuales en las aulas e instituciones de la EMS?

Anexo 2. Protocolo 1. Consentimiento informado

Formato de consentimiento informado para su participación en el grupo focal relacionado al tema de investigación:

Desarrollo de un cuestionario de evaluación docente con base en la opinión de los alumnos de educación media superior.

Elaborado por la investigadora: **Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas.**

1. Propósito del estudio

Recabar la información necesaria para analizar las perspectivas de los docentes en relación a los criterios que se toman en cuenta por las evaluaciones nacionales para valorar su práctica, para desarrollar un instrumento de evaluación de las competencias docentes con base en la opinión de los alumnos. Las opiniones de las personas que participen en este grupo de conversación ayudarán a diseñar un cuestionario confiable, válido y con los elementos necesarios para evaluar a los profesores de educación media superior.

2. ¿En qué consiste mi participación?

Asistir a un grupo focal en el que también colaborarán otros docentes de EMS. El diálogo será dirigido por un guía capacitado, el cual solicitará sus aportaciones acerca del perfil, competencias y criterios que se toman en cuenta para la evaluación de los profesores. Si en algún momento se siente incómodo o no desea participar en la discusión de alguna pregunta, está en libertad de no hacerlo.

La conversación durará máximo ---- y se llevará a cabo en----... Toda la conversación será documentada por medio de una grabadora de audio, para asegurar que sus aportaciones sean tomadas en cuenta al analizar las respuestas de todo el grupo.

3. Manejo de la privacidad de las opiniones

La información proporcionada por los participantes será utilizada únicamente por los investigadores del proyecto, no se dará a conocer ni será usada con otros propósitos. Sus datos personales no serán escritos en las notas, los datos que se solicitarán serán los siguientes: área de conocimiento que imparte, años en labor, edad y sexo; con la finalidad de diferenciar las aportaciones de cada uno se sugiere identificarse con algún seudónimo, por lo que no será posible identificarlo personalmente después de la conversación. Para el resguardo de la privacidad se les pedirá a los asistentes durante la sesión que se comprometan a no hablar acerca de lo que se discuta en el grupo.

Gracias por leer esta información.

Formulario de consentimiento

Protocolo 2.

He leído la hoja de información: Formato de consentimiento informado para su participación en el grupo focal relacionado al tema de investigación:

Desarrollo de un cuestionario de evaluación docente con base en la opinión de los alumnos de educación media superior.

Elaborado por la investigadora: **Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas.**

- Comprendo que se trata de un estudio de investigación. Me han informado adecuadamente acerca del propósito, participación y resguardo de datos personales.
- Acepto que mi participación es totalmente voluntaria y puedo evitar participar con alguna pregunta o retirarme si así lo deseo.
- Acepto participar en el presente estudio.
- Acepto seguir las indicaciones que me dé el equipo de investigación.

Consiente participar en el estudio: SI NO

Firma: _____