



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Desarrollo de competencia lógica de profesores de primaria particular a
través del aprendizaje autodirigido**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

presenta:

Dulce Magaly Pérez Alvarado

Asesor tutor:

MEE Dulce Fátima Camacho Gutiérrez

Asesor titular:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

Agosto, 2011

Agradecimientos

A toda mi familia por el apoyo incondicional en todos los retos que se me han presentado en la vida, especialmente considero importante agradecer a mi madre, que me ha dado la fortaleza para salir adelante siempre y en todo momento.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	2
Índice de tablas	5
Resumen.....	6
1. Planteamiento del problema.....	7
Antecedentes	7
Definición del problema	10
Objetivos de la investigación.....	13
Justificación	13
Limitaciones del estudio	19
2. Marco teórico.....	20
Andragogía.....	20
Aprendizaje autodirigido	26
Conceptualización del aprendizaje	26
La autodirección en el aprendizaje	31
El aprendiz autodirigido	35
Habilidades de autodirección en el aprendizaje	39
El papel del profesor en el aprendizaje autodirigido	40
Competencias	42
Competencias docentes	46
Estado del arte	51
3. Metodología.....	56
Enfoque metodológico	56
Diseño de investigación	59

Contexto	60
Participantes	62
Muestra	63
Instrumentos	65
Entrevista	65
Encuesta	67
Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección	68
Procedimiento	69
Estrategia de análisis de datos	70
4. Análisis de resultados	71
Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido	71
Encuesta	78
Entrevista	86
5. Conclusiones	94
Referencias	101
Apéndice A. Guía de entrevista	106
Apéndice B. Encuesta	108
Apéndice C. Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) de Cázares y Aceves	110
Apéndice D. Cronograma de actividades	112
Apéndice E. Evidencias	113
Apéndice F. Carta de consentimiento	114
Apéndice G. Transcripción de entrevistas	115
Currículum Vitae	120

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 1 a la 20.....	71
Tabla 2. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 21 a la 4.....	72
Tabla 3. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 41 a la 50 y puntaje total	72
Tabla 4. Rango e interpretación de puntaje total obtenido en la aplicación del CIPA	73
Tabla 5. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 1	74
Tabla 6. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 2	75
Tabla 7. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 3	76
Tabla 8. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 4	76
Tabla 9. Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 5	77
Tabla 10. Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, pregunta I	78
Tabla 11. Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, pregunta III-3	83
Tabla 12. Información obtenida en las entrevistas.....	87
Tabla 13. Información obtenida en las entrevistas.....	89
Tabla 14. Información obtenida en las entrevistas.....	90

Resumen

En esta investigación se aborda el desarrollo de las competencias docentes, específicamente la competencia lógica propuesta por Frade (2009) a partir del aprendizaje autodirigido en una escuela particular de educación primaria. Primeramente se expone el cambio a nivel mundial del modelo educativo que en la actualidad está repercutiendo en México, posteriormente se hace hincapié en el papel del profesor al aterrizar el currículum mediante la práctica educativa. Para ello se muestran las características andragógicas con las que cuenta el aprendiz autodirigido, las principales conceptualizaciones de este tipo de aprendizaje y de las competencias, así mismo, a través de tres instrumentos: encuesta, entrevista y el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido de Cázares y Aceves (2008), se pretende responder a la pregunta de investigación, ¿cuáles son las actividades que realizan los docentes de la escuela particular de educación primaria en la ciudad de Oaxaca durante el ciclo escolar 2011-2012 con el fin de dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade. Finalmente, se muestran las conclusiones a las que se llegaron partiendo del análisis de los datos obtenidos, entre estos resultados se encuentra la obtención de un nivel alto en el perfil autodirigido de los profesores participantes, la descripción del desarrollo de la competencia lógica y las actividades que los docentes realizan para su logro, teniendo como puntos principales la investigación y la lectura. Cabe mencionar que este trabajo tiene gran relevancia, debido a que buscará la determinación de las actividades que fomenten el desarrollo de competencias docentes, para guiar posteriormente la autorregulación del aprendizaje en los profesores.

1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se describe el contexto de la situación problemática, se nombra la pregunta de investigación, así como los objetivos, justificación y limitaciones de la investigación que se realizó.

Antecedentes

El siglo XXI ha llegado con el aterrizaje de grandes cambios estructurales a nivel mundial en los terrenos económicos, políticos y sociales, incluso para México; estos cambios han trastocado de manera sustancial el ámbito educativo, englobando bajo una nueva perspectiva el ideal del hombre en la Era Posmoderna, traducido como el hombre competente en todas las áreas que se le presenten.

Al respecto,

Se requiere preparar a las personas integralmente, como trabajadores y como ciudadanos de conocimiento, para competir en una economía global en la que, debido a que el cambio es tan acelerado, las personas deben desarrollar constantemente habilidades las cuales se deprecian muy rápido, y en la que se demanda actualización y desarrollo de nuevas competencias (Buendía y Martínez, 2007, p.83).

Así mismo, Buendía y Martínez (2007) mencionan la necesidad de reestructurar la organización de los sistemas educativos desde raíz y con ello, cambiar los planes de estudio en todos los niveles, con la finalidad de responder a las nuevas exigencias mundiales.

Por su parte, la UNESCO (Delors, 1999) destacó la integralidad de la educación, basada en cuatro áreas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a

convivir. Como respuesta a ello, el sistema educativo mexicano se planteó la urgencia de actuar sobre los planes y programas de estudio para hacerle frente al contexto global (Perrusquía, Carranza, Vásquez, García y Meza, 2009), a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación, que paulatinamente han ido incorporando la Educación Preescolar y Secundaria en un enfoque basado en competencias, para dar paso al nivel de Educación Primaria con el nuevo Plan de Estudios 2009, aplicado a partir del ciclo escolar 2009-2010.

Sin embargo, a pesar de que el programa iniciará su tercer año de aplicación, éste será el primer ciclo escolar en el que todos los grados de todas las escuelas primarias del país trabajarán bajo el mismo enfoque, siendo indispensable que los profesores estén preparados para dicho cambio, incluso, en el dominio de las competencias que a ellos les corresponde desarrollar para cumplir con los estatutos que el nivel educativo requiere, ya que para la Secretaría de Educación Pública (Rodríguez y García, 2010), la implementación de este plan y programas de estudio demanda afrontar nuevos y viejos retos en el sistema educativo fundamental, ejemplo de ello es lo que se menciona en el siguiente párrafo:

Añejos como la mejora continua de la gestión escolar, y nuevos, como los que tienen su origen en las transformaciones que en los planos nacional e internacional ha experimentado México en los últimos 15 años: modificaciones en el perfil demográfico nacional, exigencia de una mayor capacidad de competitividad, sólidos reclamos sociales por servicios públicos eficientes, acentuada irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en diversas actividades productivas y culturales, entre otros (Rodríguez y García, 2010, pp. 10-11).

Para ello, se estipula que se fomentará el diseño de estrategias y acciones, entre las que destaca la actualización de los maestros, regulada principalmente por las autoridades educativas federales según lo concertado en la Ley General de Educación en su Art. 12 donde se plantea:

VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Este sistema se lleva a cabo a través de las autoridades educativas locales acorde al Art. 13 de la ley mencionada.

De manera específica, en el estado a su cargo, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), partiendo del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), realiza anualmente los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales “tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo” (IEEPO, 2011, p.1). Con una duración de 12 hrs., estos talleres propician un trabajo grupal entre los profesores de educación básica, donde se revisan los materiales y recursos didácticos oficiales como los libros de texto, así como los planes y programas de estudio, con la finalidad de conocerlos y elaborar instrumentos que les servirán de apoyo en las diferentes fases del proceso de enseñanza aprendizaje (IEEPO, 2011).

Es así que la realización de los TGA es responsabilidad del IEEPO, organismo representado por su Unidad Estatal de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio; así mismo, dichos talleres tienen carácter práctico y promueven la colectividad en

el trabajo, abarcando el ámbito experiencial, reflexivo y conceptual de los planes de estudio (IEEPO, 2011).

Datos significativos dentro de las características de los talleres se refieren tanto a las habilidades como a las competencias docentes reflejadas de la siguiente forma:

- Requieren de un buen nivel de habilidades lectoras y de expresión oral y escrita, a la vez que fortalecen la competencia comunicativa de los maestros.
- Contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales de los maestros: conocimiento de los contenidos y enfoques de enseñanza; habilidades para planear, organizar y evaluar situaciones de aprendizaje, etc.
- Se desarrollan a partir de una guía autoinstruccional.
- Demandan del maestro disposición a trabajar de manera autónoma con sus compañeros, siguiendo una Guía de trabajo que indica las actividades a realizar (IEEPO, 2011, pág. 15-17)

De esta manera, en estos puntos quedan de manifiesto dos conceptos importantes en los que se enfoca esta investigación, el primero es el conjunto de competencias docentes y el segundo es la perspectiva autónoma en el trabajo para adquirirlas o desarrollarlas.

Cabe señalar, brevemente, que el contexto particular en el cual se llevará a cabo la investigación está conformado por un colegio particular de corte religioso donde los participantes serán los docentes titulares que están frente a los grupos que dicha institución atiende.

Definición del problema

Al implementar la Reforma Integral de Educación Básica dentro de las aulas, a través de los Planes y Programas de Estudio 2009, surge también la búsqueda de nuevas estrategias,

enfoques y modelos que ayuden en la aplicación y el fortalecimiento de la misma en todos los niveles de concreción. Es por ello que se retoma el papel del docente y su preparación profesional como uno de los puntos cruciales en la consumación de una reforma educativa para la obtención de un perfil de egreso que corresponda al modelo de hombre previsto por una sociedad determinada.

Específicamente, el papel del docente dentro de un cambio de paradigma educativo, es primordial, ya que “como agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular” (Rodríguez y García, 2009, p. 37), paralelamente, se determina que la puesta en práctica de un currículum siempre recae en los profesores, teniendo diferentes vías de acción, por lo que

Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras (Rodríguez y García, 2009, pp. 37-38).

Cabe entonces hacer hincapié en la preparación que tienen los profesores en servicio, sobre todo en lo referente a las competencias que se supone deben poseer, ya que este modelo educativo, no sólo requiere el desarrollo de competencias en el alumno, sino la confirmación de varias de ellas dentro del perfil profesional del maestro, principalmente cuando éste se encuentra inmerso en su área laboral. En concordancia con lo anterior, Perrenoud (2011) afirma que,

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus

maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias (p.69).

Con esta declaración, Perrenoud (2011) deja en claro que se requiere de una evolución en la labor docente que involucra el compromiso ante una preparación constante y actualizada acerca de las formas de trabajo estipuladas por el modelo educativo en turno, que en este caso se concentra en una educación basada en competencias, preparación, que como la gran mayoría, no dependerá de una institución, sino de la responsabilidad que el docente tenga con su propia profesión. Sin embargo, sería relevante preguntarse cómo se llegan a desarrollar dichas competencias, sobre todo cuando estas actividades parten de las necesidades del propio individuo, o más específicamente, qué actividades colaborarán en el logro de las mismas.

Concretamente, esta investigación se enfocará en la competencia lógica docente, siendo ésta una de las más importantes en la práctica educativa, teniendo como pregunta principal:

¿Cuáles son las actividades que realizan los docentes de la escuela particular de educación primaria en la ciudad de Oaxaca durante el ciclo escolar 2011-2012 con el fin de dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade?

Así mismo, las preguntas subordinadas que ampliarán, complementarán y dirigirán la indagación son:

¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas para llevar a cabo la metodología de autodirección en el aprendizaje?

¿Cómo la autodirección en el aprendizaje de los docentes puede desarrollar la competencia lógica indicada por Laura Frade?

¿Cuáles son las principales actividades que un profesor utiliza, bajo la autodirección en su aprendizaje, para la obtención de competencias profesionales?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación consiste en:

Determinar cuáles actividades llevan a cabo los docentes de la escuela particular de educación primaria en la ciudad de Oaxaca durante el ciclo escolar 2011-2012 para dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade.

Para ello, será necesario alcanzar los objetivos específicos siguientes:

- Identificar el tipo de actividades que son las más adecuadas para llevar a cabo la metodología de autodirección en el aprendizaje, para comparar, analizar y concluir en la enunciación de las más importantes.

- Analizar la influencia de la autodirección del aprendizaje de los docentes en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade.

- Identificar las principales actividades que utilizan los docentes, bajo la autodirección de su aprendizaje, para la obtención de competencias profesionales.

Justificación

En los últimos tres siglos se han producido una serie de acontecimientos que han modificado el transcurso de la humanidad de forma trascendental, incluso, es en las inmediatas tres décadas anteriores que han aparecido máquinas e instrumentos que han

revolucionado el transcurrir de la vida cotidiana en gran parte del mundo. Desde este horizonte, se busca la preparación de individuos *competentes* para las exigencias de la actualidad (Buendía y Martínez, 2004), es decir, individuos que actúen y participen en la transformación de su entorno para el bien común; por ello, “es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja” (Rodríguez y García, 2009, p.40), de aquí la trascendencia de la incorporación de nuevos planes de estudio enfocados en esta meta, resaltando sobretodo, el protagonismo de la niñez y la juventud en la misma.

Como resultado de esto, en Europa se han desplegado programas educativos acordes a los cambios mundiales enfocados al desarrollo de competencias. En México, estas adaptaciones han llegado a la práctica casi una década después, primeramente en el área de educación preescolar, después en secundaria y finalmente en la educación primaria durante el ciclo escolar 2009-2010, siendo el periodo en el que entró en vigor la reforma educativa correspondiente.

Lo anterior, puede justificarse con las demandas que genera la situación actual de la educación en México, ya que ésta no responde a los estándares internacionales, puesto que, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) durante el ciclo escolar 2006-2007, la eficiencia terminal en primaria fue de 92.1 % y en secundaria de 78.8 %, siendo éstos, datos correspondientes a la educación básica; mientras que en el nivel profesional técnico, la eficiencia terminal era del 45.7% y en el bachillerato de 61.8% (INEGI, 2010). Estos datos muestran claramente la urgencia de modificar la forma de trabajo dentro de las aulas y la preparación del profesorado para aplicarlas.

Por otro lado, a pesar de que ha habido cierta controversia alrededor del término *competencias*, la investigación educativa ha precisado que éstas “se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos” (Rodríguez y García, 2009, p.40), ello debido a que se consideraba que con la llegada de este enfoque, desaparecería la enseñanza directa de conocimientos, dándole prioridad a las habilidades o a la capacidad de resolver problemas cotidianos, sin embargo, en esta anotación, se deja en claro que una parte lleva consigo la otra.

De igual manera, en esta reforma se estipula que “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas” y más adelante se menciona que “lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central” (Rodríguez y García, 2009, p.40). Es importante resaltar que este propósito abarca no sólo los logros pretendidos en el alumno, sino que también incluye la preparación constante de los profesores en la consecución de sus propias competencias.

Al respecto, Frade (2009) sugiere que el hablar de competencias docentes no es sencillo, ya que “entraña observar el proceso educativo en el cual están inmersas y también el aspecto laboral dadas las condiciones sociohistóricas de la escuela como institución, cuya misión es reproducir socialmente la cultura” (p. 94), esto significa que para definir el término mencionado o simplemente determinar sus parámetros de acción, es necesario ubicar la

función del maestro dentro de la sociedad en la que se desenvuelve, ya que dictará las bases de la educación y el profesor actuará de acuerdo con ellas.

Sin embargo, lo que sí se tiene ubicado es la necesidad de una revolución dentro de la labor docente, que como ya se explicó, es un elemento fundamental en el desarrollo del currículum, tal como lo indica Sacristán (1998), la ampliación de los currícula, sobre todo en el nivel básico u obligatorio, demanda un cambio global, debido a que tanto el concepto como el contenido de la profesionalidad docente igualmente cambiarán, ello implica una modificación en los procesos de formación pedagógica y cultural de los profesores, no obstante, dichos procesos no se pueden dar ni de manera inmediata ni de manera innata, por lo tanto, cualquier innovación curricular exige del profesor el compromiso para seguir preparándose en el área pedagógica y cubrir satisfactoriamente con su papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pero es en este punto donde cabe preguntarse cómo lo hace o de quién lo aprende o simplemente cómo lo logra. Esta investigación, de alguna manera, intentará responder a estas interrogantes construyendo a su vez un marco teórico que fundamente lo que se conoce como competencias docentes, ayudando a los profesores a aclarar las dudas que tengan acerca de su propio perfil.

A pesar de ello, es casi imposible pretender que la preparación adecuada en su totalidad sea emitida por las escuelas de formación profesional, puesto que, conforme a la sociedad, la historia, la economía y la política mundial, cada día se irán promoviendo reformas o adecuaciones a los sistemas educativos de la gran mayoría de los países, atendiendo siempre a las demandas de la actualidad.

Complementando esta idea, Sacristán (1998) afirma que:

Esas competencias, en una perspectiva técnico profesional, no son fáciles de propiciar desde la formación inicial del profesorado, en la medida en que exigen capacidad para estructurar ambientes complejos, deliberar situaciones ambiguas y conflictivas, acomodar experiencias a las necesidades de los alumnos, u operar con procesos difícilmente predecibles (p.115)

Esta es una de las razones por las cuales, el profesor tiene que desarrollar sus habilidades de autodirección en el aprendizaje, puesto que ya no dependerá de una institución que éste reciba la capacitación fundamental para la realización de su trabajo. Puede decirse que muchos de ellos ya llevan a cabo esta metodología sin saber que lo hacen, por lo mismo, la trascendencia metodológica de esta investigación le servirá a los profesores que quieran incorporarse en esta rama laboral para identificar las actividades que les permitirán aprender lo necesario para incursionar en la práctica pedagógica.

En este aspecto, el aprendizaje autodirigido tiene gran participación, ya que es “el proceso mediante el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria de planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, y un agente o recurso, en este caso el profesor o tutor, facilita el proceso” (Cross, 1981, citado en Cázares, 2002, p.21). Es entonces de gran relevancia que el cuerpo docente lleve a cabo un aprendizaje autodirigido a través del cual pueda adquirir las competencias que su profesión le exija y más importante aún será saber de qué manera o a través de qué actividades, lo consiguen.

Ahora bien, en el campo de las competencias docentes, se puede afirmar que han sido diferentes autores los que las han enunciado, definido y delimitado, algunos de ellos las han clasificado en competencias generales que abarcan otras más específicas. Tal es el caso de Perrenoud (2007) quien puntualiza la existencia de diez competencias de referencia, entre las

que se encuentran: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, así como organizar la propia formación continua.

Por su parte, Frade (2009), señala ocho competencias relacionadas con el docente: diagnóstica, cognitiva, ética, lógica, empática, comunicativa, lúdico-didáctica y metacognitiva de la educación. Cada una de ellas integra una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que tienen que aprehenderse.

Además, hay que indicar que el aprendizaje autodirigido incluye a su vez, ciertos procesos, entre los cuales destaca la metacognición, entendida como “El conocimiento del individuo de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria” (Ormrod, 2005, p. 366). Con ello se puede afirmar que esta investigación, mediante su objetivo central, tiene gran relevancia social, una implicación práctica y una utilidad metodológica, puesto que buscará la determinación de las actividades que fomenten el desarrollo de competencias docentes, haciendo uso de procesos metacognitivos que posteriormente, guiarán la autorregulación del aprendizaje en sus colegas.

Para profundizar un poco en estos apartados, se puede explicar que la relevancia social de esta investigación está dada en función de los aportes metodológicos que les brindará a los profesores para prepararse profesionalmente de manera exitosa y por lo tanto, esto derivará en una mejora de la calidad educativa en el nivel de educación básica, ya que los profesores tendrán excelentes herramientas para prepararse constantemente en el

desarrollo de sus competencias. Así mismo, el valor teórico de este estudio estará determinado por la presentación de información trascendental dentro de dicho ámbito que contribuirá en la definición del perfil docente.

Así pues, la pertinencia e importancia de la investigación es prácticamente básica, ya que se busca determinar las actividades que el profesorado lleva a cabo para la consecución de sus competencias a través de la metodología del aprendizaje autodirigido, mostrando las estrategias más efectivas que posteriormente, ayudarán a dirigir el aprendizaje de sus colegas, siendo éstos los principales beneficiarios de la misma.

Limitaciones del estudio

En lo que respecta a las limitaciones científicas, el estudio de las competencias docentes es muy amplio, puesto que se han escrito innumerables libros que brindan orientaciones acerca de la adquisición de las mismas, sin embargo, ninguno ha hecho un estudio acerca de la relación entre el desarrollo de competencias docentes y su obtención a partir de la metodología de la autodirección en el aprendizaje.

Espacialmente, la investigación se implementará en un grupo de profesores de nivel primaria dentro de una escuela particular de la ciudad de Oaxaca, donde las características del centro estarán fijadas de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve y con esto, también se definirán las prácticas pedagógicas.

En el aspecto temporal, ésta puede limitarse por el tiempo asignado a la investigación por parte de los profesores, puesto que ellos ya tienen un horario definido para su trabajo académico y en ocasiones resulta complicado adecuarse a ellos, igualmente, será importante definir en qué momento de su práctica se hace explícita la competencia estudiada.

2. Marco Teórico

A través de este capítulo, se realizará una revisión teórica que promueva la comprensión de los principales conceptos relacionados con el tema central, así como la relación que hay entre ellos; de esta manera, la definición de los siguientes puntos metodológicos quedará clarificada.

Andragogía

El aprendiz autodirigido de esta investigación es un sujeto que se encuentra situado en la edad adulta, concebida como “el momento en el cual ha finalizado el proceso evolutivo, psíquico y físico que caracteriza a las etapas anteriores: niñez, adolescencia y juventud” (Jabonero, López y Nieves, 1999, p.37), igualmente, se considera que el concepto va definido por un modelo social, quien determina el estatuto de persona adulta, generando así, una amplia gama de posibilidades en el perfil que dependerán del lugar en el que se encuentre el individuo (Jabonero et al.,1999).

Técnicamente, las características básicas de un adulto son:

- *En lo físico:* un cuerpo desarrollado de forma estable que es aceptado de manera satisfactoria por el sujeto.
- *En lo psíquico:* una alta capacidad de comprensión que, progresivamente servirá para compensar la paulatina pérdida de asimilación.
- *En la personalidad:* plena responsabilidad sobre los propios actos y una conducta autónoma y realista.
- *En lo afectivo:* amplia capacidad para percibir y responder adecuadamente a los sentimientos de cuantos le rodean.

- *En lo profesional*: pueden fijar objetivos a medio y largo plazo, organizarse la vida en función de ellos y mantenerse de manera perseverante en ese camino (Jabonero et al., 1999, p.38).

Como puede observarse, un adulto es la concreción y estabilidad de todos los aspectos que lo conforman. Incluso, este periodo de vida puede dividirse en algunas etapas; la primera da comienzo al finalizar la adolescencia y termina a los 25 o 30 años, enseguida aparece la edad adulta media que culmina a los 40 o 45 años, luego viene la edad madura concluyendo a los 60 o 65 años; después la prejubilación y finalmente la jubilación. En esta última se comienzan a perder facultades físicas y con ello llega la dependencia. Es importante indicar que para objeto de esta investigación, los estudios se aplicarán a adultos ubicados en la edad adulta media, etapa en la que el sujeto se desarrolla profesionalmente, llega a consolidar su situación familiar, profesional, económica, etc. (Jabonero et al., 1999)

En concordancia, Cornachione (2006) afirma que estos individuos se localizan en el proceso del arraigo, ubicado entre los 33 y los 43 años, edad donde “se comprometen con la mayoría de los aspectos de la vida, establece objetivos de acuerdo a un proyecto de vida” (p.16). Además, Cornachione (2006) hace un análisis de las diferentes teorías que han aportado información relevante al desarrollo del adulto. Entre una gran variedad de autores, menciona a Bühler (1933) quien en su fase tres ubica la edad adulta media, siendo ésta la etapa dentro de la cual las personas conocen sus potencialidades, tienen un grado considerable de estabilidad laboral y personal, debido a que incluye procesos como el matrimonio y la maternidad o paternidad. También alude a Erikson (1950) en su edad correspondiente a la crisis seis, espacio donde incluye la adultez temprana, teniendo como punto crucial la fusión de la identidad personal con la de otros al establecer relaciones comprometidas y el

desarrollo del sentido ético. Otro teórico revisado por Cornachione (2006) es Levinson (1977), personaje que asumía que “la meta del desarrollo adulto, es la construcción de una estructura de vida” (p.20), es así que dividió la adultez temprana en cuatro estadios, situando a las personas de 32 a 40 años en el último, refiriéndose a él como el de establecimiento, puesto que “aquí se establecen los compromisos más profundos como la familia, el trabajo y otros aspectos significativos de la vida. Es el momento de la determinación de metas específicas...” (p.21).

Por su parte, Knowles, Holton y Swanson (2001) afirman que por lo menos existen cuatro definiciones que pueden utilizarse:

1. La biológica: nos volvemos adultos, biológicamente hablando, cuando llegamos a la edad en que somos capaces de reproducirnos (...).
2. La legal: somos legalmente adultos cuando llegamos a la edad en que tenemos derecho a votar, obtener una licencia de manejo (...).
3. La definición social: socialmente somos adultos cuando comenzamos a desempeñar papeles de adultos, como el de trabajador de tiempo completo (...).
4. La psicológica: llegamos a la edad adulta, psicológicamente, al formarnos un autoconcepto de seres responsables de nuestra propia vida y gobierno (p.69)

Como se puede ver, todas las etapas relacionadas con la adultez tienen bastante semejanza en cuanto a las características de los individuos localizados en esta edad; principalmente en la estabilidad que ellos manifiestan a nivel personal y profesional; personal en la definición de su forma de vida en sociedad (matrimonio y paternidad); profesional, referido al campo laboral. No obstante, este último grupo de definiciones ya abarcan todos los ámbitos en los que una persona puede considerarse adulto. Por esto, es

indispensable nombrar detalladamente las características biológicas y sociales de su desarrollo para dejar clarificados los tres primeros puntos.

En el área biológica, son tres los principales cambios que podrían afectar el aprendizaje en los adultos: los relacionados con dos de los sentidos, con el sistema nervioso central y los derivados de enfermedades crónicas o degenerativas. Entre los primeros se sitúa el deterioro de la vista y el oído; en los segundos se incluye la disminución en el número de células cerebrales y sus conexiones, así como las dificultades en la motricidad y en la velocidad de reacción. Por su parte, las enfermedades cardiovasculares y el Alzheimer también provocan dificultades, sobre todo en la parte final de esta etapa (Merriam y Caffarella, 1999).

En concordancia, Jabonero et al. (1999) hacen hincapié en dos tipos de factores fundamentales para el aprendizaje “que van a modular consecuentemente su capacidad de apertura hacia el entorno y la adquisición de nuevos saberes” (p.39): los físicos y los intelectuales. En los físicos “destacan la visión, la capacidad auditiva, el control motriz, tanto grueso como fino, y el tiempo transcurrido en la generación de respuestas ante cualquier tipo de estímulo” (p.40). Por su lado, los que van desfasados de los cambios físicos son los factores intelectuales, ya que “la inteligencia de los adultos es concebida en estos momentos como un complejo conjunto de destrezas y saberes” (p.40) en las que se encuentra la inteligencia fluida y la cristalizada.

Específicamente, la inteligencia fluida está “relacionada con estructuras del sistema nervioso. Tiene un crecimiento rápido que concluye aproximadamente hacia los 20 años, momento a partir del cual se inicia su declive” (Jabonero et al., 1999, p.40), técnicamente podría definirse como la capacidad cognitiva general con la que se vive, sin incluir

habilidades, conocimientos o experiencias, enfocándose al ámbito puramente biológico. En cambio, la inteligencia que concentra las habilidades y saberes derivados de la cultura y la experiencia, como los estereotipos, los modelos, el vocabulario y demás, provienen de la cristalizada cuya perspectiva es más social (Jabonero et al.,1999).

Hay que añadir que uno de los elementos que también sufre cambios definitorios en el aprendizaje desde el punto de vista fisiológico, es la memoria; sobre todo la establecida a corto plazo.

En el ámbito sociocultural, Merriam y Caffarella (1999) distinguen tres líneas de trabajo, por una parte los roles sociales y los eventos de la vida, las nociones construidas socialmente en torno al género, la raza, la etnia y la orientación sexual; así como la contrastación de dichos estudios, ya que ellos tienen un papel destacable alrededor del aprendizaje en la edad adulta.

Los roles sociales están definidos por las normas tradicionales establecidas por la misma sociedad, tal es el caso del esposo, amigo, niño, padre, empleado, etc. y de acuerdo al contexto en el que se encuentre el individuo, éste puede modificarlo por iniciativa propia o de los demás; en ese sentido, los eventos de la vida también se relacionan con el ciclo biológico del ser humano, donde se presenta una sucesión de estados determinados por la edad, en la que la sociedad delimita la actuación a través de derechos, obligaciones y deberes; sin embargo estas etapas y sus principios también han ido cambiando conforme la dinámica mundial lo ha hecho (Merriam y Caffarella, 1999).

En cuanto a la gran diversidad de nociones socialmente construidas Merriam y Caffarella (1999) apuestan por una enseñanza que origine experiencias de aprendizaje enriquecedoras a partir de las diferencias. Y en lo relacionado a las investigaciones y

estudios que se han realizado respecto a estos puntos, las autoras explican que es indispensable conocerlos para definir la práctica educativa en el campo de la andragogía.

En efecto, la andragogía “es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” (Knowles et al., 2001, p.3), así mismo, las corrientes holandesas afirman que la andragogía es “cualquier actividad guiada intencional y profesionalmente, cuya meta sea un cambio en las personas adultas” (Knowles et al., 2001, p.64), esto significa que los aprendices son personas adultas y que la andragogía, al surgir como respuesta a la pedagogía, abarca el amplio abanico de posibilidades que manifiestan los estudiantes en todos los aspectos.

Ante esta parte, se propone un modelo andragógico que se basa en las siguientes premisas: “los adultos necesitan saber porqué deben aprender algo antes de aprenderlo” (Knowles et al., 2001, p.69); esto significa que antes de comenzar cualquier proceso de aprendizaje, los adultos deben tener claro el objetivo del mismo y de qué manera, éste puede satisfacer alguna necesidad dada a partir de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que tenga. Por ejemplo, Jabonero et al. (1999) enuncian los principales motivos que orillan a los adultos a integrarse en un proceso de aprendizaje desde el punto de vista extrínseco de la motivación: la adaptación o promoción profesional o simplemente para ayudar en los estudios a sus familiares. En cuanto a las motivaciones intrínsecas, los adultos revelan sus propias satisfacciones, el aumento de su autoestima, su seguridad y su autoconcepto, la ruptura de la rutinización de la vida, la proyección y la capacidad de adaptación. Al respecto, más adelante se explicará el concepto de motivación y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente en el aprendizaje autodirigido.

No obstante, también hay circunstancias que condicionan el aprendizaje en los adultos: las limitaciones naturales derivadas de los cambios fisiológicos de la edad, la falta de esfuerzo, la tendencia conservadora, la persistencia de modelos sociales que ya no resultan funcionales, las obligaciones de la vida diaria y la falta de tiempo (Jabonero et al., 1999).

Siguiendo con el modelo andragógico, otra de las premisas consiste en el autoconcepto que tienen los adultos, traducido en la visión responsable de ellos mismos ante sus acciones, con lo que requieren “ser considerados y tratados como capaces de dirigirse. Resienten y se resisten a las situaciones en que otros les imponen su voluntad” (Knowles et al., 2001, p.70). Con ello, se puede observar el alto nivel de complejidad que conlleva el trabajo con adultos, puesto que podrían tomar una postura defensiva ante los actores involucrados y ante el proceso debido a su autoconcepto y al cúmulo de experiencias que ellos poseen en comparación con los individuos que se encuentran en etapas anteriores. Además, muestran disposición para aprender, factor primordial en este tipo de aprendizaje (Knowles et al., 2001).

Aprendizaje Autodirigido

Uno de los puntos centrales de esta investigación es el aprendizaje autodirigido, ya que determina la metodología que adoptan los profesores para seguir formándose profesionalmente, sobre todo cuando los cambios en su práctica así lo requieren.

Conceptualización del aprendizaje

En el campo de la educación, es necesario e indispensable tener claro el concepto de aprendizaje como punto de partida, debido a que de ahí surge el desarrollo y definición de lo

que será la acción educativa en cualquier contexto, es por ello, que se realizará una aproximación a la conceptualización del mismo, para aterrizar en una de sus variables localizadas en el trabajo autónomo.

De acuerdo con Ormrod (2005) el aprendizaje brinda flexibilidad y adaptación al ser humano, puesto que, a través de él, una persona puede adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en cualquier y de cualquier contexto, lo que le será útil para sobrevivir en él.

Las definiciones en torno a este concepto, pueden determinarse de acuerdo a las teorías que lo explican, por ejemplo, una de ellas expone que “1. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia. 2. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia”. (Ormrod, 2005, p.5)

Cada uno de ellos, representa un enfoque que implica ciertas características específicas. El primero se refiere al aprendizaje visto desde la perspectiva conductista, en el cual, se le traduce como una respuesta ante un estímulo específico, produciendo cambios conductuales observables, comprobables y medibles. Por el otro lado, desde el enfoque cognitivo, el aprendizaje se dirige a los procesos del pensamiento utilizados durante la adquisición de un conocimiento (Ormrod, 2005).

Hay que mencionar las concordancias de dichas definiciones, puesto que ambas concluyen en un cambio, sin embargo, éste se da como resultado de diferentes procesos. De acuerdo con Tejada (1998) cualquier cambio, si se refiere al ámbito educativo, posee necesariamente una intencionalidad, siendo éste otro punto concordante entre las dos principales perspectivas desde las que se maneja el aprendizaje.

Ahora bien, se declara que el cambio es relativamente permanente, es decir, el aprendizaje no es absoluto en el sentido de mantenerse en el individuo de manera fija, sino que dan la pauta para una temporalidad variable. En otro aspecto, se hace hincapié en el aprendizaje como resultado de la experiencia, por ello, este aspecto se convierte en fundamental dentro de cualquier enfoque que trate de definir el concepto, ya que la experiencia se presenta como la base mediante la cual se obtiene una nueva conducta o un nuevo proceso; si no existe una acción o interacción entre un sujeto y un objeto, el aprendizaje no se llevará a cabo (Ormrod, 2005).

En esta misma perspectiva, González (2001, p.2) escribe que el aprendizaje es El proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad. En el aprendizaje influyen condiciones internas de tipo biológico y psicológico, así como de tipo externo.

En esta definición, se amplía el campo de acción del aprendizaje, debido a que se expone el desarrollo de potencialidades en el individuo, que implica una práctica educativa determinada por las características del aprendiz. También, muestra la parte aplicativa del aprendizaje en un entorno inmediato y se pretende, mediante el actual programa educativo basado en competencias (Rodríguez y García, 2009), que éste pueda ser trasladado y aplicado en cualquier otro contexto, lo anterior, por medio de la premisa relacionada con la movilidad de conocimientos. Cabe señalar que dicha perspectiva no sólo es aplicable a los estudiantes, también a los docentes puesto que muchos de ellos, sin tener una preparación basada en este enfoque, tienen que desarrollar competencias profesionales por su propia cuenta.

En otro aspecto, se declara la influencia de condiciones de tipo biológico, lo cual se explica a través del funcionamiento del cerebro y las actividades neurológicas que se dan en él, al respecto, Frade (2009) sostiene que:

Hoy sabemos que el cerebro es el órgano rector del pensamiento, de la conducta y de las emociones, que funciona como un sistema complejo, en el que cada sección cumple con ciertos aspectos del trabajo, a la vez que cada una puede suplir a las otras si éstas se dañan (p.58).

Con este argumento, la autora confirma que el pensamiento y la conducta, elementos centrales de las dos principales teorías del aprendizaje, tienen raíces biológicas; sin embargo, esta idea no es nueva, puesto que Piaget, fue uno de los precursores en dicha perspectiva, asegurando que “El crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosigue hasta alrededor de los 16 años” (Piaget e Inhelder, 2007, p.12), así mismo, no deja de lado la influencia del factor social sobre el desarrollo del niño, ya que “las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, tanto desde el punto de vista orgánico como del mental”(p.12).

Por otra parte, el aprendizaje cuenta con un gran número de variantes, entre ellas, se encuentra el aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel, uno de los principales teóricos del campo cognoscitivo. Este dato se presenta puesto que uno de los preceptos más importantes de la educación actual es la adquisición, precisamente, de este tipo de aprendizajes, que en palabras de su autor, se refiere a la “adquisición de nuevos significados” (Ausubel, 2002, p.122) y su esencia hace alusión a que “nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no

literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) ”(p.122), así mismo, el producto de dicha interacción es un nuevo significado, desde este punto, puede visualizarse parte del proceso cognitivo por medio del cual, el estudiante, partiendo de sus conocimientos previos, logra satisfactoriamente su aprendizaje; de igual forma, al declarar que no se trata de un proceso arbitrario, se puede afirmar que es ésta una habilidad primordial que debe desarrollar el profesor, ya que, como se mencionará posteriormente, una de las competencias docentes se refiere a la capacidad de llevar a cabo un diagnóstico de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del alumno para determinar las estrategias didácticas más efectivas en ellos.

Así mismo, González (2001) también proporciona una tipología del aprendizaje: aprendizaje social, referente a la adquisición de habilidades y representaciones sociales, formas de comportamiento, sistema de conocimiento socialmente compartido, etc.; aprendizaje verbal y conceptual, relacionado con la adquisición y reconstrucción de información y conceptos; y finalmente, aprendizaje de procedimientos, es decir, adquisición de técnicas, secuencias de acciones, estrategias, entre otros aspectos.

A partir de estas posturas, se puede establecer que el concepto de aprendizaje varía de acuerdo al enfoque desde el que se estudie, por lo tanto, para uso específico de esta investigación, la perspectiva que se adopta es la cognitiva, desde la cual, el aprendizaje es visto como un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales, que puede mostrarse a partir del enriquecimiento o transformación de las mismas, tal es el caso del aprendizaje significativo, resultado de la experiencia como elemento medular en la interacción del ser humano entre sus condiciones internas y externas.

La autodirección en el aprendizaje

Una vez tenida una visión general del aprendizaje, es indispensable regresar al proceso de autodirección del mismo, ya que ésta es la clave en el aprendizaje de las competencias docentes.

Inicialmente, se afirma que el aprendizaje autodirigido es una tendencia natural en el individuo, que se deriva del cambio constante que se vive en la actualidad, principalmente, en lo relacionado al conocimiento y al acceso de la información, siendo la pauta por la cual se toma la responsabilidad del propio aprendizaje (Hiemstra, 1999), siempre en la búsqueda, ya sea de crecimiento personal o profesional que dé respuesta a las demandas generadas por dichos cambios.

En concreto, Hiemstra (1999) declara la existencia de una serie de puntos cardinales en la definición de este tipo de aprendizaje, primero, indica que los aprendices autodirigidos incrementarán su responsabilidad en la toma de decisiones asociadas con su aprendizaje, esto significa que son los alumnos quienes tomarán el rol protagónico en su proceso; enseguida postula que la autodirección es vista como una característica que existe indiscriminadamente en todos los individuos y en todas las situaciones de aprendizaje en distintos grados de presencia, lo que significa, que todos son potencialmente aprendices autodirigidos, ya que cuentan con las habilidades necesarias para hacerlo y que, dependiendo tanto del alumno como del guía, todos los escenarios pueden utilizarse dentro de esta metodología.

En contraposición a lo anterior, Knowles et al. (2001) comentan que “en general no se acepta la idea de que todos los adultos son capaces de autoenseñanza y autonomía personal en cualquier situación de aprendizaje. Todo alumno exhibe distintas capacidades y preferencias” (p. 151). Sin embargo, estas variaciones podrían tener relación tanto del lado

biológico como social, psicológico, etc., tal como se mencionó con el aprendizaje. Por otra parte, hay que señalar que estos últimos autores definen el aprendizaje autodirigido, precisamente como autoenseñanza y autonomía personal; sin embargo, estas acepciones se mencionarán más adelante.

Regresando a Hiemstra (1999), se afirma que, contrario a lo que podría pensarse desde su lexema, el significado de esta palabra no alude al aislamiento, puesto que algunas de sus actividades pueden estar relacionadas con la participación en grupos de estudio, prácticas, diálogos electrónicos, etc. Además, retomando la movilidad del conocimiento propuesta por el plan y programas de estudio actual (Rodríguez y García, 2009), esta forma de aprendizaje logra que sus estudiantes sean capaces de transferir lo adquirido a distintas situaciones. Esto ha permitido la creación de propuestas curriculares y programas principalmente encaminados al nivel educativo profesional.

Históricamente, la autodirección en el aprendizaje ya tiene antigüedad, tal vez, no considerada como tal, pero si con el manejo de algunos de sus principios; ejemplo de ello se puede percibir en la pedagogía de ciertos filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, más tarde en el imperio romano con Alejandro Magno y, posteriormente, ya en la época de la Ilustración con uno de sus grandes exponentes: Descartes. Además, se ha mencionado que en la América Colonial, la falta de educación formal propició este tipo de aprendizaje en gran parte de la población de la época (Hiemstra, 1999).

Ya en el siglo XIX, Hiemstra (1999) señala a Craig (1840) y Smiles (1859) como precursores del concepto, a través de la documentación y publicación de los resultados de la autoeducación y la autoayuda en determinados grupos de personas. Hay antecedentes

también en la autoplaneación del aprendizaje, el aprendizaje autónomo, la autodidáctica, estudios acerca de la autoeducación y el aprendizaje abierto.

En sí, algunos teóricos consideran que la autodirección en el aprendizaje es, como ya se dijo con anterioridad, una tendencia natural, a pesar de ello, en este caso se deriva de la búsqueda humana por el dominio tanto del entorno como de sí mismo (Costa y Kallick, 2004), lo que lleva al individuo a someterse a un aprendizaje continuo, un ejemplo se puede ver en el desarrollo de armas y utensilios, desde el uso precario de las piedras, hasta los finos acabados de éstas, o la incursión de materiales cada vez más resistentes, efectivos y funcionales en ellas. De igual forma, se puede observar la evolución del proceso de escritura que comenzó con glifos, símbolos, letras, palabras y posteriormente, al agilizar dicho proceso y en concordancia con diversas herramientas, se creó la imprenta, marcando así toda una nueva era.

El término general, el aprendizaje autodirigido se puede conceptualizar como un aumento de los conocimientos, habilidades, realización o desarrollo personal que un individuo selecciona y trae consigo por sus propios esfuerzos mediante cualquier método, cualquier circunstancia y cualquier tiempo (Gibbons, 2002). Dentro de esta concepción, queda claro que el mismo individuo es quien realiza la selección tanto de sus aprendizajes como de la forma con la que llegará a ellos. En esta línea, Cross (1992) ratifica que se trata de un proceso en el que un aprendiz planea, ejecuta y evalúa su aprendizaje, adjudicándose la responsabilidad del mismo, mientras obtiene la facilitación del proceso por parte de un profesor o tutor. Con una definición muy similar, Merriam y Caffarella (1999) sostienen que se trata de un proceso de aprendizaje en el cual, la gente toma la iniciativa de planear, llevar a

cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje. Es así, que el papel del aprendiz es crucial en este enfoque, pues de él dependerá el rumbo a tomar.

Knowles et al. (2001), como ya se nombraba anteriormente, contrastan dos acepciones para este tipo de aprendizaje, la primera se refiere a que “es como una autoenseñanza en la que los individuos toman el control del funcionamiento y las técnicas de enseñanza de un tema en particular” (p.150) y la segunda se dirige a lo que llama la *autonomía personal*, donde aclara que el primer término “significa asumir el control de las metas y propósitos del aprendizaje y hacerlo propio. Esto conduce a un cambio de conciencia por el que el alumno ve al conocimiento en su contexto y se siente libre de preguntarse qué aprende” (p.150). Las dos posturas anteriores tienen como principal elemento palabras completamente diferentes: autoenseñanza y autonomía, cada una de ellas con diferentes características, por lo mismo, Knowles et al. sostienen que “para la mayoría de los profesionales del aprendizaje, la dimensión más importante del aprendizaje autodirigido es fomentar la autonomía personal” (2001, p.151), puesto que la primera nombra técnicas y estrategias enfocadas a la enseñanza de una persona, por y para la misma persona, y la segunda tiene una inclinación hacia el empoderamiento del propio actuar, que no siempre va enfocado al modelo de enseñanza descrito.

A la par de todas las definiciones, se han distinguido ciertos modelos en este aprendizaje característico, por ejemplo, los lineales, que se mueven a través de una serie de pasos que tienen como objetivo lograr las metas de aprendizaje en una manera autodirigida. Posteriormente, se plantean los modelos interactivos, los cuales enfatizan otros factores como las características de la personalidad de los aprendices y el contexto en el que se presenta.

Dentro de estos modelos se encuentran los de Spear's (1988), Cavaliere (1992), Brockett e Hiemstra (1991), entre otros (Cross, 2007).

No obstante, el aprendizaje autodirigido persigue algunas metas que se engloban en tres grupos (Merriam y Caffarella, 1999): el primero se enfoca en mejorar la capacidad de los aprendices adultos en la autodirección de su aprendizaje; promover la transformación del aprendizaje como un punto medular para la autodirección de éste; y finalmente, buscar el desarrollo de un aprendizaje emancipatorio y la acción social como partes integrales de éste.

En concreto, el aprendizaje autodirigido puede concebirse como el proceso en el cual el alumno toma la responsabilidad de su propio aprendizaje, incluyendo con ello, todas las etapas, actividades y métodos necesarios para su logro. Con esto, se puede establecer que el aprendiz, dado su papel en dicho proceso, requiere de ciertas características y habilidades que se mencionarán en el siguiente apartado.

El aprendiz autodirigido

Uno de los actores principales en toda práctica educativa es el alumno y en este caso, resulta trascendental hacer un recuento de sus particularidades dentro del aprendizaje autodirigido, puesto que él será quien llevará a cabo el proceso.

Como punto de partida, se puede mencionar que Knowles et al. (2001) al citar a Grow (1991) muestran que el aprendiz autodirigido se localiza en la recta final de las cuatro etapas de la autonomía del aprendizaje propuestas por dicho autor, caracterizando tanto el proceso como a los actores principales del mismo; de esta forma se tiene la primera etapa con un estudiante dependiente, un profesor tutor que ejerce autoridad y una enseñanza en la que se lleva a cabo una retroalimentación inmediata y una lectura informativa. Durante la siguiente

etapa, el profesor se convierte en un motivador o guía, mientras el alumno se muestra interesado, ya que durante su proceso de aprendizaje hay más análisis, se postulan metas y también estrategias para llegar a él. La tercera etapa presenta mayor participación, puesto que se implementan debates, seminarios y proyectos, por lo tanto, el alumno se vuelve un elemento participante y el docente adquiere un rol de facilitador. Finalmente, el último momento de la autonomía en el aprendizaje, muestra ya a un aprendiz autodirigido que se acompañará de un asesor o delegador.

A raíz de esto, es necesario preguntarse cuáles son las características más específicas que este aprendiz debe tener.

En esta parte, Cázares (2002) indica que Guglielmino (1977) describe al aprendiz como un individuo con:

Iniciativa, independencia y persistencia para el aprendizaje, aceptación de la responsabilidad por el propio aprendizaje, autodisciplina, alto grado de curiosidad, alto grado de habilidad para aprender independientemente, disfrutar el aprendizaje, tendencia a orientarse por metas y, por último, tendencia a ver los problemas como retos más que como obstáculos (p.23)

Como puede observarse, el primer punto es el detonante del proceso, ya que a partir del alto grado de curiosidad, traducido en motivación, se puede tener la iniciativa para emprender el camino hacia un nuevo aprendizaje y persistir en él, sin embargo, será crucial que el individuo tenga plena consciencia del proceso que está llevando a cabo. No obstante, en secciones anteriores, ya se mencionaba a Hiemstra (1999) quien afirmaba que todos los individuos contaban en mayor o menor medida con la capacidad de aplicarlo.

De hecho, Guglielmino se basó en estos puntos para elaborar un instrumento de medición de habilidades de autodirección en el aprendizaje que hasta el momento es uno de los más utilizados en el mundo según la información electrónica que provee su sitio web (Guglielmino, 2010).

Regresando al punto inicial, se debe rescatar el factor que ayudará al aprendiz a mantenerse activo durante todo el proceso: la motivación.

En primera instancia, el motivo es “una fuerza interna impulsora –una necesidad o deseo específicos- que activa al organismo y que dirige sus acciones hacia una meta” (Morris y Maisto, 2001, p.310), sin él, el ser humano no podría alcanzar ningún objetivo y con él, puede, no únicamente proponérselo, sino lograrlo y mantenerlo. A la par, Petri y Govern (2006) indican que el concepto de motivación describe “las fuerzas que actúan sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta” (p.16), con estas definiciones se perciben ciertas concordancias como el uso del término “fuerza” y su influencia en el inicio y dirección de una actividad. En consecuencia, Petri y Govern (2006) agregan que “las conductas más intensas se consideran resultado de una motivación mayor. También nos sirve para explicar su persistencia. En efecto, una conducta muy motivada persistirá aunque tenga poca intensidad” (p.16), de hecho, los mismos autores concluyen en dos propiedades de la motivación: la activación y la dirección, referidas a la capacidad de respuesta y la guía de la misma.

Respecto al aprendizaje, Ormrod (2005) indica que la motivación lo afecta de cuatro formas: aumentando el nivel de energía y actividad de la persona, dirigiéndola a ciertas metas, favoreciendo la iniciativa y persistencia en algunas actividades y afectando sus estrategias de aprendizaje, así como sus procesos cognitivos. Es así que puede observarse la

importancia de este elemento en la autodirección del aprendizaje, puesto que gran parte de su realización será determinada por ella.

Por otro lado, Costa y Kallick (2004) puntualizan en que una persona autodirigida puede ser descrita por medio de tres características:

- *Self-managing*, es decir, el estar dispuesto a hacer alguna tarea con una visión clara de los resultados, teniendo un plan estratégico creado a partir de los datos necesarios y en concordancia con su experiencia, así mismo, puede anticiparse a lo que se obtendrá, creando alternativas para el logro de la actividad. Las personas que dominan este punto, tienden a pensar antes de actuar, controlan sus impulsos, poseen flexibilidad en sus pensamientos, cuestionan el problema, utilizan sus conocimientos previos, obtienen toda la información necesaria de los elementos receptores con los que cuenta, imagina, innova y crea.

- *Self-monitoring*, una persona con el autoconocimiento suficiente acerca de lo que funciona, con lo que puede establecer estrategias metacognitivas que le ayuden a alertar su percepción en el momento indicado para modificar un plan y tomar decisiones acerca de él, partiendo de su funcionalidad.

- *Self-modifying*, una persona que realiza procesos de reflexión, análisis, evaluación y construcción de significado a partir de la experiencia y tiene la capacidad de aplicar el aprendizaje en futuras actividades.

Con estos puntos, se logra obtener una caracterización muy clara del perfil necesario con el que un aprendiz debe contar, ya que cada uno muestra una parte significativa para la eficiente conclusión del proceso.

Por otro lado, Gibbons (2002) propone elementos esenciales para la autodirección del aprendizaje, definiendo los parámetros por los cuales el aprendiz se debe mover. Uno de ellos

hace referencia a que es indispensable que el estudiante tenga el control de las experiencias de aprendizaje tanto como sea posible; esto representa un cambio en la perspectiva de los actores implicados, ya que el control del aprendizaje se vuelve interno, así mismo, se da prioridad al desarrollo de habilidades, ya que el control interno no tendrá sentido si no se enfoca a aplicar el talento y la energía del aprendiz, por lo tanto, es necesario tener como objetivo el desarrollo de habilidades y procesos que dirijan la actividad productiva en ellos. También se busca promover en los estudiantes, el mayor rendimiento posible, sacándolos de su zona de confort, para llevarlos a conseguir el reto más grande; por lo tanto, ellos deben lograr el automanejo, la automotivación y la autoevaluación en todas las actividades que realicen y deberán hacerlo de manera constante, puesto que ello enriquecerá su proceso de aprendizaje.

Concretando lo anterior, Carré, Moisan y Poisson (2002) escriben que la autodirección en el aprendizaje está compuesta por dos tipos de disposiciones: las motivacionales que incluyen el gusto, el deseo, la voluntad, la elección, la iniciativa, la pasión, la autodeterminación y la persistencia; y las capacidades cognitivas donde se engloba la auto-organización, el razonamiento, la creatividad, la planificación y las capacidades de aprendizaje.

Habilidades de autodirección en el aprendizaje

Además, Knowles, et al (2001) concluyen en que son muchos los factores que determinan la postura autodirigida de un aprendiz y que éstos se localizan entre los estilos de aprendizaje, las experiencias previas con las disciplinas a aprender, la orientación social, la socialización antes del proceso, el parámetro de lo eficaz y el *locus* de control.

Igualmente, Knowles (1990, citado en Cázares, 2002) distingue algunas habilidades del aprendizaje autodirigido en los estudiantes enfocadas en: aumentar el pensamiento divergente, autopercebirse objetivamente y aceptar las observaciones externas, autodiagnosticar las necesidades del aprendizaje, formular los objetivos del mismo, identificar los recursos humanos, materiales y experienciales para el logro de los objetivos del aprendizaje, diseñar un plan estratégico para el uso de los recursos, realizar un plan de aprendizaje eficiente y sistemático, y finalmente, recolectar evidencias para la evaluación del aprendizaje. Con ello, se logra visualizar todo el trabajo que implica para un aprendiz autodirigido tomar el control de su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar, que estas habilidades deben ser estimuladas en todos los momentos tanto de la vida escolar como de la práctica educativa, ya que de esa forma, el alumno podrá definir su nivel de autodirección en el transcurso de su desempeño profesional.

El papel del profesor en el aprendizaje autodirigido.

Como ya se ha visto, el aprendizaje autodirigido propone un cambio en los paradigmas tradicionales de la educación, puesto que los actores principales del proceso asumen nuevas funciones y acciones en la práctica. Es así, como el papel del profesor también se modifica, ya que dentro del aprendizaje autodirigido, el docente enseña al alumno a establecer sus propias metas y objetivos, eligiendo lo que va a estudiar, igualmente, enseña las habilidades y procesos que intervienen en la fijación de metas, la planeación y las acciones iniciales; también negocia propuestas de aprendizaje y de actividades. Guía a los alumnos a través de retos y revisa las autoevaluaciones de los estudiantes respecto a su trabajo. De esta forma, se puede ver que el profesor, no fija el camino a seguir en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, sino que da la suficiente apertura para que los alumnos tomen el control tanto del ritmo como del proceso que llevarán a cabo durante su aprendizaje (Gibbons, 2002).

Esto implica un gran reto por parte de los maestros porque tienen que partir de los puntos fuertes que proporciona la individualidad de los alumnos para definir y seleccionar las estrategias de trabajo más eficaces, y así, lograr satisfactoriamente un aprendizaje significativo en ellos (Gibbons, 2002).

De manera más amplia, Brockett e Hiemstra (1993) enumeran las funciones que todo facilitador debe emprender para promover la autodirección en el aprendizaje en sus alumnos. Por ejemplo, brindar información acerca de temas determinados a través de conferencias, medios audiovisuales o el uso de otras técnicas; fungir como recurso para los estudiantes; ayudarlos en la determinación de sus propias necesidades y competencias, esto para que cada uno trace su camino individual dentro del aprendizaje; recopilar y ubicar la existencia de recursos, buscar nueva información, instaurar contactos con especialistas, crear experiencias dirigidas al aprendizaje, ayuda y colaboración con los estudiantes para impulsar la independencia, así como “gestionar un proceso de aprendizaje que incluya actividades como el diagnóstico continuo de las necesidades, la adquisición de un *feed-back* continuo, y el fomento de la participación del estudiante” (p.137), entre otras.

Ahora bien, todo este análisis acerca de la autodirección del aprendizaje surge de una necesidad muy clara que los profesores tienen en su práctica educativa: la formación permanente. Este aspecto es muy socorrido por los docentes debido a que con él se preparan para hacerle frente a todos los cambios, modificaciones y nuevas perspectivas de la educación en México; ejemplo de ello es el actual Modelo Educativo Basado en

Competencias que a partir del ciclo escolar 2009-2010, entró en vigor en las escuelas primarias de todo el país.

Competencias

Acorde al modelo educativo sobre el cual se basa la educación primaria en México, es indispensable, en la búsqueda de una práctica efectiva, clarificar el origen y significado del término, así como el papel que éstas juegan dentro del desempeño docente. Por lo tanto, esta será la tarea del presente apartado.

Para comenzar, la palabra “competencia” ha sido objeto de innumerables definiciones que parten de puntos de vista convergentes en su mayoría, por ejemplo, Montenegro (2003) afirma que “ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano” (p.12), si esta concepción se analiza con detenimiento, se verá que, prioritariamente, la competencia se enfoca al saber, elemento que a su vez implica un conocimiento que no permanece estático, sino que se manifiesta a través del hacer y del actuar; sin embargo, esta actividad lleva consigo una carga axiológica, moral, social y de profundo compromiso con el contexto en el que se desenvuelve el individuo, puesto que se pone de manifiesto la importancia de la responsabilidad.

Por otra parte, Zabalza (2003) toma el concepto “como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 70). En esta definición se maneja de forma más general el campo de acción, porque se le quita la parte actitudinal al actuar y simplemente se

reduce a la realización de una actividad y lo que esto conlleva para hacerse. No obstante, hay autores que profundizan un poco más en el tema, describiendo todos los procesos que una competencia genera; tal es el caso de Perrenoud (2011) quien de manera global define la competencia “como una capacidad para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p. 7). Con esta visión, se complementa la anterior, ya que este autor no distingue la competencia como un constructo, sino como una capacidad, es decir, una aptitud, algo inherente al ser humano. Además, se requiere de cierto bagaje cultural que fundamente una actuación en un momento, espacio y circunstancia específica.

De hecho, en el Plan y Programas de Estudio 2009, se plantea que “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Rodríguez y García, 2010, p.13). Con ello se incluyen las tres áreas principales de trabajo dentro de la acción educativa: el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal, antes referido.

Incluso, Frade (2009) profundiza un poco más en la acepción al establecer que:

Una competencia se define como una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual, específica que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico y cultural. Es un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda que existe en el medio y las necesidades que se producen (p. 82).

Con lo anterior, es básico rescatar la postura de la competencia como capacidad adaptativa, puesto que tiene su origen en los cambios mundiales que han sucedido en las últimas décadas; además, incluye los cruces encontrados en las conceptualizaciones

anteriores referidas al aspecto cognitivo y contextual, donde el sujeto debe responder a las demandas que se le imponen, ya que son el detonante de su origen dentro de la historia educativa, es por ello que se realizará un breve recorrido a través de ella.

Frade (2009) comenta que Robert White fue uno de los precursores en el uso del término “competencia” al publicar un artículo en 1959 donde se refería a él como incentivo para el dominio del contexto. Así mismo, Noam Chomsky (1965) “retomó el término para definir la capacidad que tenemos los seres humanos de comprender y producir el lenguaje de acuerdo con ciertas reglas y normas convencionales dentro de una perspectiva eminentemente social” (Frade, 2009, p.75); a pesar de estos acercamientos, fue en Estados Unidos donde, teniendo como escenario la Guerra Fría, se comenzó un proceso de selección de personal que buscaba garantías en la contratación de los individuos más calificados para las tareas encomendadas; por lo tanto, ese país inició investigaciones que determinarían las características de los mejores trabajadores, teniendo como resultado que

los empleados exitosos no sólo poseían conocimientos, sino que manejaban habilidades de pensamiento y destrezas que se plasmaban además en actitudes provenientes de sus creencias, valores, percepciones e intuiciones; y que todo eso en su conjunto constituía a la ‘gente competente’ (Frade, 2009, p.76).

Es así como surge la noción de competencia desde el campo laboral para incursionar en el educativo como reproductor social y formador de futuros ciudadanos, pues como lo afirma Perrenoud (2011), “las transformaciones observables en el mercado laboral y en las formaciones profesionales probablemente tienen ciertos efectos en la escolaridad de base y la concepción de la cultura general que prevalece en ella” (p. 15).

En síntesis, una competencia se refiere a una capacidad adaptativa porque responde a las demandas del contexto y a problemáticas que se presentan en circunstancias específicas; también hay que precisar que su realización implica un saber, un saber hacer y un compromiso de responsabilidad ante su actuación.

A propósito, se puede señalar que las competencias tienen dos elementos constitutivos: los objetivos y los subjetivos, en los primeros, la interpretación hacia ellos es convencional y en los segundos es variable, dependiendo de las personas. Entre los primeros, se encuentran los conocimientos, las habilidades del pensamiento, las destrezas y las actitudes. De modo similar, los subjetivos se componen de la capacidad intelectual, la percepción, la intuición, las creencias, la tradición y el autoconcepto (Frade, 2009).

Análogamente, se instituye que las competencias sólo se desarrollarán si hay un contacto directo entre alumno y objeto de conocimiento mediatizado por la experimentación, si además hay una problemática a resolver, un producto a realizar, entre otras cosas.

Aunado a lo anterior, Frade (2009) también establece una metodología de aprendizaje a partir de la cual se desarrollarán competencias: inicialmente, se debe contar con

Una situación didáctica, un escenario de aprendizaje con un conflicto cognitivo que deba resolver el estudiante y que sea interesante para él, (...) Una secuencia didáctica con una serie de actividades que conduzcan a resolver el conflicto cognitivo (...) Un proceso de mediación (...) Un ambiente disciplinario (...) Una regulación externa (...) Un proceso que permita la relación entre estudiantes (p. 154).

Sin embargo, en el caso del aprendizaje autodirigido, la regulación externa será realizada por el mismo aprendiz.

Hay que mencionar que la enunciación de una competencia tiene la siguiente estructura: verbo en presente, en singular y en tercera persona, objeto directo y circunstancial (Frade, 2009).

Competencias docentes

Es evidente que el actual modelo educativo en México trabaja en el desarrollo de estas competencias desde la infancia, sin embargo, los docentes que apliquen dicho modelo, deben contar también con competencias de carácter profesional que coadyuven a cumplir con el objetivo de la educación que se dirige a mejorar la calidad educativa. Al respecto, Perrenoud (2011) declara que “formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales” (p.69); con esto se confirma la necesidad de un cambio de paradigma en relación a las funciones del profesor, quien al no encontrarse en una etapa de formación profesional, tiene que buscar por su propia cuenta información que le ayude a mejorar su práctica educativa.

Es por esta razón que varios autores describen conjuntos de competencias, similares en contenido, que muestran el perfil ideal de los profesores. Como primer ejemplo, se puede mencionar a Zabalza (2003), quien estipula que las principales competencias docentes en el campo universitario son: planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, selección y preparación de contenidos disciplinares, ofrecimiento de informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de nuevas tecnologías, diseño de la metodología a

utilizar, así como de las actividades, comunicación-relación con los alumnos, tutoría, evaluación, identificación con la institución y trabajo en equipo.

En lo referente a la primera competencia mencionada, Zabalza (2003) especifica que: Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (p.73)

Esto significa que el proceso de planeación incluye una serie de actividades paralelas que requieren un alto nivel de preparación por parte del docente, ya que éste debe conocer perfectamente la normatividad tanto de la escuela como del sistema educativo en general; así mismo, contar con el grado de conocimiento que le permita tener dominio sobre la disciplina en la que se desenvuelve el proceso de enseñanza aprendizaje, poseer toda la fundamentación teórica relacionada con la didáctica para elevar la calidad de su enseñanza, para lo cual, requiere conocer a sus alumnos e identificar todos los recursos con los que cuenta para trabajar con ellos.

La segunda competencia de este autor muestra que la selección de contenidos: Significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y

organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios (Zabalza, 2003, p. 79).

Por lo mismo, la selección y preparación de los contenidos disciplinares no es nada sencillo, puesto que se tienen que organizar de acuerdo a la prioridad y a las características del centro educativo y de los alumnos.

La tercera competencia docente se relaciona con las competencias comunicativas, puesto que tienen que ver con la gestión de la información, la comprensibilidad, la organización de los mensajes y la connotación afectiva a través de su personalización (Zabalza, 2003).

En otro ámbito, el manejo de las nuevas tecnologías es básico para todo docente, ya que al responder a las necesidades de los alumnos, tiene que ubicarlos en su relación con la tecnología, ya que esta observación le brindará al docente las respuestas dirigidas al manejo, influencia, determinación y, en muchos casos, educación de los alumnos.

Hoy en día un alumno aventajado en el manejo de la red (y cada vez son más) tiene acceso de un modo muy rápido a la misma información que su profesor. Por lo tanto el papel del profesor como poseedor del conocimiento y transmisor de información que los alumnos retoman en sus apuntes, empieza a perder sentido (Zabalza, 2003, p.94).

Es así que, si un profesor no se actualiza en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), estará en una posición bastante rezagada frente sus alumnos inmersos en su cotidianidad.

Además, otro punto en lo que se requiere gran conocimiento y habilidad por parte del profesor, es el diseño de la metodología, puesto que le tocará a él buscar las técnicas y los

métodos más apropiados para la consecución de la competencia en el nivel en el que se encuentre laborando (Zabalza, 2003).

La siguiente competencia está relacionada con los procesos interpersonales y parte de la premisa de que “la extendida idea de que enseñar es «transmitir conocimientos» resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-alumnos” (Zabalza, 2003, p.115), hay que recordar que todo proceso educativo es también comunicativo y que

el aula es el espacio principal en donde se da la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje, y la comunicación y la interacción entre los elementos del proceso educativo son lo que le da energía y vida a este acto (Ayala, 2005, p. 24).

Por lo tanto, sin comunicación, incluyendo todas sus variantes, no habría educación y es ahí donde radica la importancia de los procesos interpersonales en ella, así como el dominio que tenga el profesor sobre éstos.

Una más se dirige a la tutoría, en la cual los profesores se dedican a supervisar el trabajo de un alumno, de un grupo o de una clase, atendiendo sus necesidades y problemas (Zabalza, 2003).

De modo similar, la competencia evaluativa va monitoreando la aplicación del currículo universitario desde su doble dimensión: formativa y de acreditación. Finalmente, la competencia de identificación con la institución y trabajo en equipo se da a partir de la colegialidad y la organización de las tareas por medio de roles, facilitando así el cumplimiento de los objetivos institucionales (Zabalza, 2003).

Por su parte, Perrenoud (2007) establece diez competencias docentes básicas, que a diferencia de la clasificación anterior, se enfocan en el profesorado de nivel primaria, siendo éste el nivel que se trabajará en esta investigación.

Para comenzar, se ubica la competencia referida a la organización y animación de situaciones de aprendizaje, donde hay que:

sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como *situaciones amplias, abiertas, con sentido y control*, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y solución de problemas (Perrenoud, 2007, pp. 18-19).

En cierto modo, esta competencia requiere de una gran capacidad creativa por parte del profesor para determinar lo que se considera necesario en el aprendizaje de los discentes.

Posteriormente, se habla de una competencia gestora de la progresión de los aprendizajes, lograda mediante otras competencias más específicas como el origen y control de las situaciones problema, adquisición de la perspectiva longitudinal de los objetos de la enseñanza, establecimiento de vínculos entre las teorías dirigidas a las actividades del aprendizaje, evaluación formativa de los alumnos inmersos en situaciones de aprendizaje, establecimiento de controles, etc. (Perrenoud, 2007)

Otra competencia es elaborar y hacer evolucionar los dispositivos a través de los cuales se establecen diferencias, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajo en equipo, gestión escolar, información e implicación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, uso de las nuevas tecnologías, afrontar deberes y dilemas

éticos del ámbito profesional y por último, organizar la formación continua (Perrenoud, 2007).

En esta última, se puede visualizar parte de esta investigación, ya que la adquisición de competencias docentes, muchas veces se da fuera del sistema escolarizado de preparación profesional, por lo tanto, los docentes deben tener desarrollada esta competencia para ir preparándose constantemente en sus áreas. Tal es el caso de los que adquieren sus competencias profesionales a través del aprendizaje autodirigido, conformando una situación paradójica, ya que con la organización de la formación continua se puede lograr el avance.

Ahora bien, para efectos de esta investigación, se tomarán como punto de referencia las competencias docentes dictadas por Frade (2009): diagnóstica, cognitiva, ética, lógica, empática, comunicativa, lúdico-didáctica y metacognitiva de la educación. Específicamente, la cuarta, porque en ella se “organiza el contenido de enseñanza según las necesidades de aprendizaje del sujeto que aprende” (p. 98), y lo hace a través de la elección, el ordenamiento, la organización y la jerarquización de contenidos adecuados a las necesidades antes mencionadas, la selección de teorías curriculares y de aprendizaje, elaboración de planes y programas educativos que vayan de acuerdo con la época y necesidades del estudiante, esto definido por las características biológicas, psicológicas y sociales de ellos.

Estado del arte

Cabe mencionar que dentro del campo que abarca esta investigación, ya se han realizado diferentes estudios con temas relacionados, por ejemplo, Narváez y Prada (2005) publicaron un artículo llamado “Aprendizaje autodirigido y desempeño académico” donde se muestran los resultados de una investigación dirigida a establecer una relación entre el

aprendizaje autodirigido y el desempeño académico. Dentro de sus conclusiones, se percibe que “la disposición para el aprendizaje autodirigido responde a un factor maduracional” (Narváez y Prada, 2005, p.143), por lo tanto, en todo proceso de formación permanente del profesorado donde se manifiesten las habilidades del aprendizaje autodirigido hay una estrecha relación con el momento evolutivo del individuo.

Por otro lado, Amador, Chávez, Alcaraz, Moy, Guzmán y Tene (2007) llevan a cabo un análisis de las habilidades de aprendizaje autodirigido que se desarrollan con más frecuencia en alumnos de enfermería, así como las que necesitan reforzarse, lo anterior, lo plantean desde las siguientes preguntas:

¿Somos los docentes conscientes del nivel de motivación de nuestros alumnos al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿sabemos si tienen totalmente claro cuál es la meta que persiguen en su aprendizaje?, ¿conocemos el nivel de manejo que tienen de las estrategias de aprendizaje que los llevarán al éxito en su tarea académica? y finalmente ¿sabemos si son capaces de evaluar su desempeño y los logros obtenidos? (Amador et al.,2007, p.117).

En este caso, se concluye que los profesores deben fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico y la reflexión, áreas que posteriormente definirán la línea a tomar dentro de la autodirección en el aprendizaje de los profesores. Es relevante mencionar que dichas habilidades deben encontrarse también en los docentes, ya que son ellos quienes, de acuerdo con la competencia lógica de Frade (2009) son los que deben contar con la destreza de distinguir las necesidades de los estudiantes y satisfacerlas en cada uno de ellos.

En cuanto a la relación de los docentes y las competencias, Medina y Santeliz (2008) realizan una investigación que lleva por nombre “Estrategias de participación docente en una

nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias”, en ella se habla acerca de la participación docente dentro de un modelo educativo basado en competencias que se aplica en un nivel universitario; para ello, se plantean las siguientes preguntas:

¿Cómo lograr la participación individual y colectiva de los docentes en la nueva propuesta de diseño curricular basado en el enfoque de competencias? ¿Cuáles factores generan resistencia para la implementación de la nueva propuesta de diseño curricular? ¿Cuáles estrategias son necesarias para promover la participación del docente en este proyecto? (Medina y Santeliz, 2008, p. 791).

Los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los profesores manifiestan una percepción a favor frente al modelo educativo basado en competencias, así mismo, las resistencias obtenidas en las entrevistas se dividen en tres: las relacionadas con el currículo, las relacionadas con el docente y las relacionadas con la organización a nivel institucional; siendo éstas últimas las que tienen mayor variedad en la descripción de sus factores (Medina y Santeliz, 2008).

Hay que mencionar que una de las principales conclusiones a las que llegaron los investigadores fue que

El arraigo a la enseñanza tradicional, el poco conocimiento en cuanto a las bases teóricas que sustentan el diseño curricular propuesto, la poca formación/capacitación en el área de las competencias y el temor a asumir un cambio en la manera de enseñar fueron algunos de los factores señalados como generadores de resistencia al cambio (Medina y Santeliz, 2008, p. 794).

Sin embargo, es importante hacer notar que la escuela en la que se llevó a cabo dicho estudio fue en la Facultad de Medicina, por lo tanto, los docentes no tienen una formación

propriadamente enfocada a la docencia, es así que la investigación también podría hacer elaborado un análisis correlacional entre el perfil académico y la resistencia ante el modelo educativo actual.

Entrando al área propriadamente de competencias docentes, se encuentra una investigación exploratoria realizada por Parra y Uzcátegui (2006), donde tienen como pregunta central: “¿Cómo se desarrollan en los docentes las competencias comunicativas orales y escritas en los procesos de gestión escolar?” (Parra y Uzcátegui, 2006, p. 16), lo anterior siguiendo un enfoque cualitativo etnográfico. Es importante mencionar que esta investigación afirma que:

En repetidas ocasiones hemos escuchado decir a especialistas de todos los niveles de educación, y fuera de ésta, que ‘nadie da lo que no tiene’, al referirse a la escasa formación que tienen los docentes, aún egresando de las universidades o institutos universitarios del país. Pero, ¿quién debe asumir esta tarea tan ardua y puntual si ya los docentes están en las escuelas? (Parra y Uzcátegui, 2006, p. 22).

Dicha reflexión, es la que, de alguna manera, se aborda en la presente investigación, pues aquí se sostiene que el profesor es el responsable de su propia preparación cuando éste ya se encuentra fuera de una institución universitaria. No obstante, en las conclusiones de Parra y Uzcátegui, 2006, se sostiene que los responsables en la gestión de las competencias comunicativas docentes son los mismos centros educativos, pues son ellos quienes primero tienen que reconocer la necesidad de llevarlos a cabo, elaborar un diagnóstico, elaborar un plan de acción y posteriormente ponerlo en práctica, de esta manera, se fomentará el desarrollo de estas competencias en sus profesores y por consiguiente en su práctica educativa.

Finalmente, siguiendo la línea de las competencias docentes, Guzmán y Marín (2011) analizan a nivel teórico lo relacionado con el concepto de competencia, exponiendo como objetivo principal de su trabajo “Construir un marco conceptual y una estrategia teórico metodológica para la identificación y evaluación de competencias de los docentes universitarios” (Red para el Desarrollo de Competencias Académicas, 2008, citado en Guzmán y Marín, 2011, p. 152). Es así que remarca la polisemia que ha adoptado el término, ya que cada autor maneja un sentido diferente u originado en distintas raíces teóricas y que, hasta cierto punto, han creado confusión en quienes lo aplican. Por esta razón, Guzmán y Marín (2011) se concentran en ubicar los puntos de concordancia y sobre ellos establecer una coherencia que se trasladará al campo de la práctica y la evaluación. Respecto a las competencias docentes, los autores, lejos de concretar, comienzan a generar toda una serie de interrogantes acerca de la práctica docente, sus competencias, la diferenciación entre ellas, la diferenciación entre los diversos contextos en los que se realizan, etc.; sin embargo, esto sólo da pie a lo que podrían ser posteriores investigaciones, dejando muy abierto este aspecto.

De esta manera, se puede observar que el estudio acerca de la autodirección en el aprendizaje y las competencias docentes se han elaborado en diversas áreas, sin embargo, aún no hay una investigación que integre los dos conceptos, y menos aún, aplicado en docentes de nivel básico, siendo éstos parte fundamental en el desarrollo de competencias en los alumnos.

3. Metodología

Para la realización de cualquier investigación es necesaria la definición de una metodología, ya que ésta determinará los pasos a seguir para el logro del objetivo general de la indagación, por lo tanto, a lo largo de este capítulo se mostrará el camino elegido y las características de sus técnicas y métodos.

Enfoque metodológico

Un enfoque metodológico se refiere al camino de investigación que ha sido definido por ciertas corrientes de pensamiento en el transcurso de la historia (Gómez, 2006), estas corrientes van especificando cuáles son las mejores técnicas e instrumentos que se pueden utilizar en la definición, recolección y análisis de información, al interior de una indagación, incluyendo las características propias de cada una.

Ahora bien, dentro de estos enfoques metodológicos se localizan dos básicos que establecen caminos bastante diferenciados: el cuantitativo y el cualitativo. El primero se define por el positivismo, neopositivismo y postpositivismo y el cualitativo por la fenomenología, el constructivismo, el naturalismo y el interpretativismo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

De manera específica, el enfoque que se utilizó en esta investigación es el cualitativo, basado en “métodos de recolección de datos sin medición numérica, sin conteo. Utiliza las descripciones y las observaciones” (Gómez, 2006, p.60), por lo tanto, el objetivo del enfoque no es la comprobación de una hipótesis a partir de la manipulación del objeto de estudio.

De acuerdo con Hernández et al. (2006) las principales características de este enfoque son: el planteamiento del problema no sigue un proceso definido de manera clara, se

fundamenta en un proceso de corte inductivo, ya que primeramente explora, luego describe y finalmente elabora perspectivas teóricas. Una característica más es la falta de aprobación de hipótesis, debido a que se van generando durante el proceso, así mismo, su recolección no es estandarizada, además de que sus técnicas de recolección de datos se ubican entre la observación, la entrevista, la discusión, experiencias de tipo personal, documentos e historias de vida, entre otras. Es importante mencionar que cada una de estas técnicas tiene características que se diferencian de su aplicación en el enfoque cuantitativo.

Continuando con sus propiedades, se afirma que su proceso es flexible, ya que “su propósito consiste en ‘reconstruir’ la realidad (...) A menudo se considera *holístico*, porque se precia de considerar el ‘todo’ sin reducirlo al estudio de sus partes” (Hernández et al., 2006, p. 9), es por ello que se basa en una perspectiva de corte interpretativo, debido a que el fenómeno se reconstruye a partir de la perspectiva del investigador y es él quien concluye en las causas y consecuencias del mismo. Como bien lo afirma Gómez (2006, p.61) “La investigación se mueve dinámicamente en un ida y vuelta entre los ‘hechos’ que se van observando y su interpretación, en ambos sentidos”; por esto se puede declarar que nunca se mantendrá estática.

Así pues, uno de los factores determinantes del enfoque es la realidad en la que se presenta el hecho, puesto que “toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana” (Hernández et al., 2006, p.9) y es por ello que muchos de los comportamientos de las personas a nivel individual y grupal tienen un trasfondo que explica su presencia, por lo que el investigador tiene que tener consciencia del mismo. Además, “se conducen básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo

hacen en su vida cotidiana” (Gómez, 2006, p.61), esto significa que, a diferencia del enfoque cuantitativo, en éste no se crean escenarios de manera artificial como en el caso de los experimentos.

A su vez, los resultados que pueden generarse de un estudio de tipo cualitativo “son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (...) no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias; incluso no buscan que sus estudios puedan replicarse” (Gómez, 2006, p. 62). Por este motivo, la investigación cualitativa solo pretende dar a conocer aspectos analizados en profundidad, lejos de reportar hallazgos de forma numérica, estableciendo relaciones estadísticas en ellos.

A nivel histórico, se han hecho estudios cualitativos dirigidos al ámbito social y cultural desde los griegos con Herodoto y posteriormente en el Renacimiento con estudios descriptivos de diversas áreas, desde artísticas hasta pedagógicas con Comenio, también en el siglo XVII con Galileo Galilei e Isaac Newton relacionándolos con la ciencia, etc. (Erickson, 2011). Es así que la investigación de tipo cualitativo no es una dinámica improvisada, dado que ha estado inmersa en la historia desde el inicio de las grandes civilizaciones de las que se tienen documentos escritos y de igual manera, su veracidad está respaldada por las ciencias humanas.

Para continuar, es necesario retomar la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las actividades que realizan los docentes de la escuela particular de educación primaria en la ciudad de Oaxaca durante el ciclo escolar 2011-2012 con el fin de dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade?

En esta parte, se especifica que el enfoque a utilizar dentro de esta investigación es el enfoque cualitativo, dado que permitirá describir las actividades que realizan los profesores en la autodirección del aprendizaje de competencias docentes, exclusivamente en la que Frade (2009) define como lógica. Todo ello irá en función de las características del contexto en el que se encuentran, pues hay que recordar que en esta perspectiva, la realidad es básica para entender el comportamiento de los individuos. Por lo tanto, el diseño de investigación a ocupar es el narrativo, ya que en él, se recolectan “datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas”(Hernández et al., 2006, p. 702). En este caso, las descripciones a realizar serán acerca de las actividades que llevan a cabo los profesores para adquirir la competencia lógica a partir del aprendizaje autodirigido, por lo que también podría considerarse un diseño narrativo de tópico (Mertens , 2005, citado en Hernández et al, 2006).

Diseño de investigación

Cabe recordar que un diseño de investigación en el ámbito cualitativo se refiere al marco de interpretación que se utilizará durante el proceso indagatorio (Hernández et al., 2006), éste puede ser etnográfico, narrativo, de investigación acción o de teoría fundamentada. El primero busca describir y analizar lo que un grupo de personas hacen de manera cotidiana y los significados que le dan a esto; el de investigación acción tiene como objetivo resolver problemas y buscar la mejora de las prácticas concretas mediante la elaboración de programas o reformas. Por su parte, el de teoría desarrollada pretende, como su nombre lo indica, ir desplegando teorías a partir de información empírica y con ello, aplicarlo a diversas áreas específicas.

Finalmente, y como ya se dijo con anterioridad, este trabajo se elaboró a partir de un diseño narrativo, ya que éste “recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas, para describirlas y analizarlas” (Hernández et al., 2006, p. 701), aspecto que ya aplicado en esta investigación, aterriza en las descripciones experienciales de los profesores respecto a su autodirección en el aprendizaje de sus competencias. Por lo mismo, al concentrarse en un solo tema, podría considerarse un diseño narrativo de tópico, puesto que en él, el trabajo se dirige a una temática en particular, un suceso o un fenómeno (Hernández et al., 2006), adecuándose así a la pregunta central de investigación.

Contexto

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012 se determinó la necesidad de mejorar y brindar calidad en la educación básica del país, dando pie a que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) propusiera como objetivo fundamental: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Rodríguez y García, 2009. p. 9). A partir de estos datos, la Subsecretaría de Educación Básica diseñó un proyecto curricular en el que la educación primaria, secundaria y preescolar seguirían el modelo de aprendizaje basado en competencias.

Cabe mencionar que durante el Foro Mundial sobre la Educación, se estableció que: Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas (...). Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios

de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida (Rodríguez y García, 2009, p. 14)

Ante esto, se realizaron las reformas pertinentes, primero la de Preescolar en 2004 y la de secundaria en el 2006. En lo que respecta a la educación primaria, es hasta el 2009 que entra en vigor dicha reforma, sin embargo, en el 2008 ya estaba aplicándose una prueba piloto.

Desde este punto, el actual Programa de Estudios establece cinco competencias para la vida que se desarrollarán a lo largo de la educación primaria, dichas competencias se dirigen: al aprendizaje permanente (punto en el que nuevamente se llega a ubicar el aprendizaje autodirigido), el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad (Rodríguez y García, 2010). Igualmente, deja claro que el papel de los profesores es fundamental, puesto que:

son los verdaderos agentes del desarrollo curricular, por lo que deberán participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande (Rodríguez y García, 2009, p. 37).

Con ello se percibe la importancia de la actualización, proceso en el cual se ve inmiscuida la metodología del aprendizaje autodirigido, puesto que es el profesor quien busca nuevas alternativas de trabajo y nuevas estrategias para desarrollar sus competencias.

Por otra parte, en lo que respecta al medio geográfico, la investigación se desarrolló en el estado de Oaxaca, siendo éste una de las cinco entidades con mayor extensión territorial en el país, ya que cuenta con 93,757 km² de superficie, divididos en 570 municipios y una

población de 3 801 962 habitantes, correspondiente al 3.4% del total nacional. Así mismo, la ciudad de Oaxaca de Juárez, capital del estado tenía una población total en el 2010 de 263 357 habitantes, de los cuales 122 446 eran hombre y 140 911 mujeres (INEGI, 2011).

Paralelamente, esta ciudad es considerada como una de las localidades urbanas con más concentración de población y servicios. Económicamente, predominan los sectores de servicios comunales, sociales y personales; seguidos por los financieros, seguros, inmobiliarias y alquiler (INEGI, 2011).

En el ramo educativo, Oaxaca tiene un promedio de escolaridad de 6.4 y al año 2005 se estimaba una población analfabeta de 437 729 personas (INEGI, 2010). Durante el ciclo escolar 2006-2007 en la ciudad de Oaxaca se reportaba una población escolar asistente de 37 042 hombres y 37 687 mujeres de 5 y más años. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en ese mismo ciclo escolar, se registraron 37 009 alumnos inscritos en el Nivel Primaria, contando con 138 escuelas tanto públicas como privadas (2008).

Dentro de éstas últimas, se encuentra el instituto participante, uno de los colegios de mayor prestigio a nivel local, quien al igual que todas las escuelas del país, ha adoptado el modelo educativo basado en competencias y a su vez, requiere que sus docentes se capaciten en él.

Participantes

Ubicado en Av. Universidad No. 200, Col. Ex-Hacienda Candiani; el instituto participante es un colegio católico, clasificado como Escuela Particular Incorporada, fundado en 1961. Sus principios pedagógicos responden a la Orden de las Escuelas Pías en México, a través del lema *Piedad y Letras*, atribuido al fundador de la orden religiosa, San José de Calasanz (Jiménez, 2009).

De acuerdo con el rector Lic. Martín Eloy Jiménez López, los principios del colegio giran en torno a la educación como tarea antropológica, integral y promotora de una reforma a la sociedad (2009). Su visión del hombre se establece a partir de un ser perfectible, social, histórico y religioso. La misión del Instituto consiste en:

Brindar a los niños y jóvenes una educación de calidad abierta al cambio y a la innovación, que integre fe y cultura, promoviendo de manera equilibrada y armónica la sólida adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores humanos y trascendentes, que propicie en nuestros alumnos actitudes cívicas y reflexivas, que contribuyan a formar una sociedad más justa y más fraterna. (Jiménez, 2009, p.4)

Las secciones educativas del Instituto se dividen en preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. En lo concerniente al nivel primaria, el colegio atiende una población estudiantil de 485 niños en edades de 5 a 12 años cumplidos, teniendo un horario de clases de 8:00 Hrs. a 13:45 Hrs.

En consecuencia, existen 16 profesores titulares de grupo, 2 profesores de educación física, 3 maestros de inglés, 2 de cómputo y 1 de canto. En lo que concierne al área de pastoral, el colegio cuenta con 1 Padre Escolapio y 1 asistente de área; paralelamente, el área administrativa está conformada por 1 directora de sección, 1 coordinadora académica, 1 departamento de psicopedagogía con 2 especialistas, 1 encargada de caja y 2 secretarías.

Muestra

De manera específica esta investigación trabajó con una muestra homogénea, definida por Hernández et al. (2006), como muestras donde “las unidades a seleccionar poseen un

mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p. 567). En este caso, se trató de los profesores titulares de grupo, que como ya se mencionó anteriormente, son un total de 16 miembros, de los cuales 12 son mujeres y 4 son hombres. La edad promedio oscila entre los 29 y los 60 años, con un nivel educativo de licenciatura en el 93.75% de la muestra y maestría en área educativa en un 6.25%. A ellos se les proporcionaron dos instrumentos: la encuesta y el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA), ya que el tiempo disponible del profesorado y el lugar destinado brindaron las condiciones indispensables para la aplicación de dichos instrumentos. No hay que olvidar que la encuesta, mediante un instrumento escrito, permite un gran alcance en la recolección de datos en referencia al número de participantes, ya que optimiza la temporalidad de aplicación (Casanova, 2002).

Por otra parte, se seleccionó a las representantes del segundo grado, quienes a su vez, manifiestan también características y rasgos similares para aplicarles una entrevista, esto con la finalidad de obtener datos de individuos que trabajaran en un mismo grado educativo y que de alguna manera, manifestaran las mismas necesidades a nivel curricular en sus alumnos. Cabe señalar que siguiendo la conceptualización de Hernández et al. (2006), este tipo de muestra podría definirse como muestra por oportunidad, entendiéndola como los “casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando éste los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, que nos proporcionan una oportunidad extraordinaria para reclutarlos” (p. 569), lo anterior debido a que, para la aplicación del instrumento correspondiente se aprovechó el tiempo que

la coordinación destina para trabajo académico, esto significa que durante ese momento las profesoras pueden disponer de las actividades que ellas consideren pertinentes.

El nivel socioeconómico general es medio alto, ya que 6 de los profesores también son trabajadores de escuelas públicas vespertinas y 4 más son jubilados del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), por lo que cuentan con un doble salario. El resto de la muestra únicamente trabaja en este colegio

Instrumentos

Una parte fundamental de cualquier investigación es la selección de instrumentos, ya que a partir de ellos se obtendrán los datos que den pie a las conclusiones de dicha investigación. Por lo tanto, en esta parte del proceso se ubica la fase conocida como recolección de datos, momento en el que se obtienen:

conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos, comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández et al., 2006, p.583).

Todos ellos encaminados a las actividades que los docentes realizan para autodirigir su aprendizaje en la búsqueda de las competencias necesarias para realizar su trabajo. Es por ello que a continuación se describirán brevemente los instrumentos utilizados dentro de esta indagación.

Entrevista

En consecuencia, la técnica primordial a utilizar en esta investigación es la entrevista, entendida como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al., 2006, p.597), de esta manera, se construirán significados conjuntamente, a partir de las percepciones del investigador y lo verbalizado por el sujeto de estudio.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y abiertas (Grinnell y Unrau, 2011), a lo que Hernández et al. (2006, p. 597) aclara que en la primera “el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden)”, por lo tanto, no hay flexibilidad al momento de realizarla, eso significa que si de pronto surge un punto importante en la conversación, el entrevistador no podrá profundizar en él.

Por su parte, la entrevista semiestructurada se basa “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al., 2006, p. 597), con lo cual, se pueden conseguir datos importantes que quizá el investigador no había considerado y que, de alguna manera, influyen en el comportamiento del individuo. Finalmente, la abierta únicamente tiene una guía de contenido en la que el investigador se basará para llevar a cabo el diálogo, gozando de gran flexibilidad en su aplicación.

En esta investigación se utilizó una entrevista semiestructurada (presentada en el Apéndice A), dado que se pretende que el investigador recupere toda la información importante acerca del tema y durante su aplicación, pueda tener la oportunidad de modificar algunas preguntas para lograr una recolección de datos eficiente. Sin embargo, no hay que olvidar que el centro de la entrevista es el entrevistado (Grinnell y Unrau, 2011).

Encuesta

Otro de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información es la encuesta (Apéndice B), que en palabras de Casanova (2002), es “la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos” (p.140). Particularmente, se decidió utilizar cuestionarios escritos, ya que en términos generales, permiten recoger datos en una gran cantidad de individuos e incluso también pueden aplicarse a una población completa de investigación. Así mismo, otra de las ventajas de su uso es el anonimato, ya que a partir de ahí, el encuestado puede desinhibirse y mostrar realmente lo que sabe y lo que piensa (Casanova, 2002).

Hay que señalar que dentro de las recomendaciones para la elaboración de cuestionarios, se manifiesta la preocupación por manejar un lenguaje claro que responda a las necesidades de la población, con la finalidad de evitar ambigüedades. También se tienen que ocupar preguntas únicas en las que no se manejen dos posibilidades de respuesta, su formulación no debe contar con suposiciones implícitas y su formato o presentación deben ser sencillos para facilitar su comprensión (Casanova, 2002).

A la vez, en la conformación del cuestionario, se pueden encontrar diferentes tipos de respuestas que determinarán su tipología. Por ejemplo, hay cuestionarios cerrados, abiertos y mixtos. Los primeros contienen preguntas que pueden ser contestadas con parámetros previamente estipulados, facilitando de esta manera la codificación de los datos. Por su parte, los cuestionarios mixtos involucran tanto preguntas abiertas como cerradas y específicamente los abiertos, que fueron los utilizados en este trabajo, “plantean preguntas sin sugerir ningún

tipo predeterminado de respuesta, sino que simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere oportuno” (Casanova, 2002); siendo una de sus ventajas la obtención de información profunda en el tema, se consideró que eran los más viables, puesto que a partir de ellos, los profesores podrían platicar abiertamente de las actividades que llevan a cabo en la obtención de la competencia lógica ya mencionada.

Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección

Por otro lado, como ya se mencionó en anteriores capítulos, las habilidades del aprendizaje autodirigido se pueden medir hoy en día con diferentes instrumentos, por ejemplo el Self-Directed Readiness Scale (SDLRS) diseñado por Guglielmino en 1977, The Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI) creado por Oddi, el Self-Directed Readiness, Motivation and Supportive Environment (SDRMSE) realizado por Zomorrodian en el año 2000 y el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) creado por Cázares y Aceves, entre otros (Cázares y Ponce, 2008).

De hecho, el CIPA, permite “conocer los componentes o factores de la autodirección en adultos mexicanos y cumple con los parámetros establecidos para considerarse válido: la parsimonia y la interpretación teórica de los hallazgos” (Cázares y Ponce, 2008p. 3).

Además, se han precisado cuatro componentes explicativos en la autodirección: “1) Planeación, selección y ejecución de estrategias, 2) Componente interno, 3) el uso de la experiencia y conciencia crítica, 4) Interdependencia social y tecnológica” (Cázares y Ponce, 2008 p. 4).

En consecuencia, para determinar si efectivamente los profesores han logrado el dominio de la competencia lógica a través de la metodología del aprendizaje autodirigido, se

utilizará el CIPA (Apéndice C), creado por Cázares y Aceves, con lo que se medirá el grado de autodirección que los profesores manejan.

Procedimiento

La etapa posterior a la selección del diseño dentro de la metodología de una investigación, es la recolección de datos, para ello, es indispensable “elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (Hernández et al., 2006, p. 274). Este plan contiene las fuentes a partir de las cuales se obtuvo la información, la localización de las fuentes, el medio de recolección y la preparación para el análisis (Hernández et al., 2006).

Ubicándose en el procedimiento de esta indagación, se puede afirmar que la fuente de información es el cuerpo docente del que se menciona en la pregunta central del primer capítulo. Hay que indicar que su ubicación está en la misma institución educativa de la que ya se ha hablado, y que la recolección de datos se dio en función de la aplicación de entrevistas, encuestas y el CIPA.

Primeramente se solicitó autorización a la institución educativa para la aplicación de los instrumentos de investigación, para ello se platicó de manera personal con el rector general del colegio, haciéndole llegar por escrito la solicitud posteriormente. Una vez concluido este paso, se solicitaron a la coordinación académica los horarios de los profesores para calendarizar los días y horas con los que se trabajaría con ellos. De acuerdo con los datos obtenidos, se decidió que la entrevista se realizaría a las profesoras de segundo grado, ya que tenían disponibilidad de tiempo durante el periodo destinado para esta parte de la investigación. Así mismo, la encuesta se aplicó en una sesión de 30 minutos a todos los elementos constitutivos de la muestra, teniendo un horario de 8:15 Hrs. a 8:45 Hrs. Una vez

concluido el momento, se procedió a retirar los cuestionarios y proveerles del CIPA, cuya aplicación duró igualmente 30 minutos, terminando a las 9:15 Hrs. Hay que señalar que desde la primera sesión de trabajo con los docentes, se les platicó acerca del objetivo de la indagación.

Tiempo después, se llevó a cabo la lectura de los datos obtenidos, la codificación a partir de los ejes que dirigieron el contenido de los instrumentos, el vaciado en matriz, la interpretación de la información a través de diagramas y tablas, el análisis de los mismos, la reinterpretación desde el establecimiento de vínculos entre la investigación teórica y los resultados, así como la elaboración de conclusiones. Todo desde un enfoque cualitativo.

Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de los datos, se realizó una codificación y categorización de la información obtenida y posteriormente se utilizó una matriz “para establecer vinculaciones entre categorías o temas” (Hernández et al., 2006, p. 655) y así obtener conclusiones. En dichas conclusiones se explica de manera narrativa, los hallazgos que se obtuvieron en la investigación.

4. Análisis de resultados

En este apartado, se muestran de manera organizada los resultados obtenidos en la aplicación de los diferentes instrumentos ya detallados en el capítulo anterior, esto con la finalidad de obtener un juicio valorativo acerca de la pregunta central de la investigación. Así pues, primeramente se presenta lo obtenido en el CIPA, enseguida la encuesta y finalmente la entrevista. Hay que indicar que para concluir el capítulo se realizó un contraste de lo expuesto a partir de una matriz de información.

Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)

De manera particular, en la Tabla 1, 2 y 3 se presentan los datos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA), de acuerdo con las respuestas proporcionadas por parte de los profesores de la institución participante. Cabe mencionar que cada uno de los números representan el grado en el que los docentes se sienten respecto a lo cuestionado; con ello se tiene que el número 1 corresponde a la aseveración: “Me siento y pienso así de manera rutinaria –es una práctica regular en mí”., el 2 se considera como “Me siento y pienso así ocasionalmente”, el número 3 afirma que “No me siento ni pienso así, aunque a veces lo considero”, el siguiente se refiere a “No me siento ni pienso así casi nunca” y el 4 es el extremo.

Teniendo los puntajes y su valor correspondiente, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 1
Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 1 a la 20 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Primer grado "A"	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Primer grado "B"	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	2	
Primer grado "C"	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	

Segundo grado "A"	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1	1
Segundo grado "B"	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
Segundo grado "C"	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Tercer grado "A"	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
Tercer grado "B"	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	2	1	1	2
Tercer grado "C"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Cuarto grado "A"	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2
Cuarto grado "B"	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Quinto grado "C"	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	1
Sexto grado "A"	2	1	1	3	2	4	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3
Sexto grado "B"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 2

Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 21 a la 40 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas																			
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Primer grado "A"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	3
Primer grado "B"	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
Primer grado "C"	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Segundo grado "A"	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1
Segundo grado "B"	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1
Segundo grado "C"	2	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	4
Tercer grado "A"	1	1	1	1	1	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Tercer grado "B"	1	2	2	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	3	2	1	2
Tercer grado "C"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cuarto grado "A"	1	2	1	2	2	4	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1
Cuarto grado "B"	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Quinto grado "C"	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1
Sexto grado "A"	1	2	2	3	3	4	2	2	3	2	2	2	3	1	2	4	2	2	2	2
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 3

Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA de la pregunta 41 a la 50 y puntaje total (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas										Total
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
Primer grado "A"	1	1	1	2	4	4	5	3	5	1	76
Primer grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	59
Primer grado "C"	1	1	1	1	1	4	1	4	4	1	69
Segundo grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	65
Segundo grado "B"	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	79
Segundo grado "C"	2	4	2	3	3	1	3	3	1	1	80
Tercer grado "A"	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	73
Tercer grado "B"	2	1	2	1	1	1	1	1	3	2	84

Tercer grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	55
Cuarto grado "A"	1	1	1	1	1	2	1	3	3	2	79
Cuarto grado "B"	1	1	1	1	1	5	1	4	5	1	67
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	53
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	51
Quinto grado "C"	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	69
Sexto grado "A"	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	110
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	57

Como puede observarse, la mayoría de los profesores utilizó un puntaje entre 1 y 3 para responder a las interrogantes; sin embargo, la suma total de los puntajes que los docentes manifestaron oscila entre el 51 y el 110, esto significa que, acorde a los parámetros propuestos por los autores del instrumento (Ver Tabla 4), 10 docentes ubican su perfil autodirigido en un nivel alto, mientras que 5 lo tienen por arriba del promedio y 1 solamente en el promedio. Esto traducido gráficamente puede plasmarse así:



Figura 1. Nivel de perfil autodirigido en los docentes (Datos recabados por el autor).

Tabla 4
Rango e interpretación de puntaje total obtenido en la aplicación del CIPA

Puntaje obtenido	Interpretación
173 - 205	Bajo
140 - 172	Por debajo del promedio
107 - 139	Promedio
74 - 106	Por arriba del promedio
41- 73	Alto

Es importante indicar que el CIPA se divide a su vez en componentes, el primero se refiere a la planeación y selección de estrategias para el logro de metas personales, el segundo habla del proceso de autorregulación y motivación en la consecución de los objetivos planteados de forma personal; el siguiente indica el nivel de independencia y autonomía en el aprendizaje, en la constancia para obtenerlo y en la responsabilidad asumida frente a los actos. El cuarto componente hace hincapié en la experiencia y la conciencia crítica ante la resolución y corrección de las diversas problemáticas que se presentan, y finalmente, el último componente muestra el nivel de interdependencia social, en el cual se valora y considera la diversidad entre las personas (Cázares, 2008). Con todo lo anterior, es necesario hacer un análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento, haciendo un desglose por componente.

Por lo tanto, en el primero (Ver Tabla 5), se obtienen sumas parciales que oscilan entre el 10 y el 19, teniendo con puntajes ideales únicamente a 3 profesores que se traducen en el 18.75% de la población total. Esto significa que son pocos los profesores que tienen un buen control en lo relacionado con la planeación y selección de estrategias para la obtención de los objetivos personales.

Tabla 5

Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 1 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas										Total
	1	2	3	8	10	12	19	35	37	39	
Primer grado "A"	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	13
Primer grado "B"	1	3	1	1	1	1	2	3	1	1	15
Primer grado "C"	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	16
Segundo grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Segundo grado "B"	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	18
Segundo grado "C"	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1	14
Tercer grado "A"	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	15
Tercer grado "B"	1	1	2	1	1	2	2	2	3	1	16
Tercer grado "C"	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	12
Cuarto grado "A"	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	15

Cuarto grado "B"	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	13
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Quinto grado "C"	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	14
Sexto grado "A"	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	19
Sexto grado "B"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11

Observando el segundo componente (Ver Tabla 6), únicamente 5 profesores titulares obtuvieron un puntaje ideal de autorregulación y motivación, representando un 31.25% de la población total, es decir, poco más de una cuarta parte del cuerpo docente de la institución tiene asimilado con precisión lo ubicado en este campo.

Tabla 6

Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 2 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas										Total
	4	6	9	23	26	27	30	33	41	50	
Primer grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Primer grado "B"	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	11
Primer grado "C"	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	11
Segundo grado "A"	2	1	1	1	4	1	1	2	1	1	15
Segundo grado "B"	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	16
Segundo grado "C"	1	1	1	1	3	1	2	2	2	1	15
Tercer grado "A"	2	2	2	1	5	1	1	1	2	2	19
Tercer grado "B"	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	18
Tercer grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cuarto grado "A"	2	1	2	1	4	1	2	2	1	2	18
Cuarto grado "B"	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	11
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Quinto grado "C"	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Sexto grado "A"	3	4	3	2	4	2	2	3	2	2	27
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

En la Tabla 7 se puede ver la relación que se establece entre los profesores en la independencia y autonomía en el aprendizaje, mostrando los puntajes más altos en la pregunta 49 que tiene como aseveración la frase “Utilizo la internet como pasatiempo” (Cázares y Aceves, 2008), probablemente este factor esté relacionado con la edad, ya que los

individuos que tienen menor puntaje en esta pregunta cuentan con una edad aproximada entre los 28 y los 40 años, mientras que el resto de la población tiene edades entre los 45 y 60 años. Así mismo, en la pregunta 48 referida al uso de nuevas tecnologías, también se tienen puntajes altos.

Tabla 7
Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 3 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas														Total
	11	16	17	18	20	22	28	31	32	36	38	40	48	49	
Primer grado "A"	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	3	3	5	25
Primer grado "B"	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
Primer grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	20
Segundo grado "A"	1	2	4	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	4	24
Segundo grado "B"	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	24
Segundo grado "C"	1	1	1	1	2	1	2	1	1	3	1	4	3	1	23
Tercer grado "A"	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	17
Tercer grado "B"	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	26
Tercer grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	15
Cuarto grado "A"	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	3	3	24
Cuarto grado "B"	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	4	5	23
Quinto grado "A"	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	17
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	15
Quinto grado "C"	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	21
Sexto grado "A"	2	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	1	2	30
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	18

De igual forma, en la Tabla 8 se puede apreciar que únicamente 4 de los 16 profesores colocaron el puntaje ideal en el campo del uso de la experiencia y la conciencia crítica principalmente en la resolución cotidiana de problemas y corrección de los propios actos en el tiempo indicado. Esto corresponde a un 25% de la población total.

Tabla 8
Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 4 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas										Total
	5	7	13	14	15	24	25	29	46		
Primer grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	12

Primer grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Primer grado "C"	1	1	1	2	2	1	1	2	4	15
Segundo grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Segundo grado "B"	2	1	1	1	2	2	2	2	1	14
Segundo grado "C"	1	1	1	1	1	1	2	1	1	10
Tercer grado "A"	1	1	2	2	2	1	1	1	1	12
Tercer grado "B"	1	1	1	1	3	3	2	3	1	16
Tercer grado "C"	1	1	1	1	2	1	1	1	1	10
Cuarto grado "A"	2	1	1	1	2	2	2	2	2	15
Cuarto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	5	13
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Quinto grado "C"	2	1	1	2	2	3	1	1	3	16
Sexto grado "A"	2	2	2	2	3	3	3	3	1	21
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	1	3	11

Finalmente, en lo relacionado al quinto componente (Ver Tabla 9) se puede retomar que el 62.5% de los docentes manifiesta de manera satisfactoria la parte ubicada en la interdependencia social, esto significa que la mayoría de los profesores de la institución valoran la diversidad que existe entre las personas y tienen muy clarificada la influencia de este punto en el desarrollo social, ya que, de acuerdo a las aseveraciones del instrumento, todos los participantes identifican completamente cuando el grupo ejerce presión sobre ellos en la toma de decisiones y, a excepción de 3 docentes, 13 presentan respeto hacia los puntos de vista de los demás.

Tabla 9
Resultados obtenidos en la aplicación del CIPA en el Componente 5 (Datos recabados por el autor)

Profesor	Preguntas							Total
	21	34	42	43	44	45	47	
Primer grado "A"	2	1	1	1	2	4	5	16
Primer grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	7
Primer grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	7
Segundo grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	7
Segundo grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	7
Segundo grado "C"	2	1	4	2	3	3	3	18
Tercer grado "A"	1	1	1	2	2	2	1	10
Tercer grado "B"	1	1	1	2	1	1	1	8
Tercer grado "C"	2	1	1	1	1	1	1	8
Cuarto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	7

Cuarto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	7
Quinto grado "A"	1	1	1	1	1	1	1	7
Quinto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	7
Quinto grado "C"	1	1	1	1	1	1	1	7
Sexto grado "A"	1	1	3	2	2	2	2	13
Sexto grado "B"	1	1	1	1	1	1	1	7

Una vez analizados los resultados del CIPA, se puede concluir que de acuerdo a este instrumento, la mayoría de los profesores denotan un perfil de autodirección en el aprendizaje alto, reflejado en gran parte dentro del quinto componente que concierne al respeto y valoración de la diversidad. En contraposición, el componente en el que se muestran más alejados del perfil es en el tercero, probablemente por su relación con la tecnología.

Encuesta

Para analizar los datos obtenidos en la encuesta aplicada, primeramente hay que especificar que ésta contenía tres apartados, de los cuales, únicamente el tercero abarcaba dos preguntas y una indicación de descripción.

La primera pregunta solicitaba el subrayado de la respuesta que mostrara la mayoría de las necesidades presentadas en el momento de la aplicación del cuestionario por parte de los alumnos que se encuentran a cargo del docente. A esta pregunta se les daban cuatro opciones, teniendo como resultados los siguientes:

Tabla 10

Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, pregunta I (Datos recabados por el autor)

Pregunta: La mayoría de las necesidades presentadas por sus alumnos en este momento son:				
Profesor	De aprendizaje	Afectivas	Psicomotrices	Neurológicas
Primer grado "A"	x		x	
Primer grado "B"	x	x	x	
Primer grado "C"	x			
Segundo grado "A"		x		
Segundo grado "B"	x			
Segundo grado "C"	x			

Tercer grado "A"	x			
Tercer grado "B"	x	x		
Tercer grado "C"		x		
Cuarto grado "A"	x			
Cuarto grado "B"	x			
Quinto grado "A"	x			
Quinto grado "B"	x			
Quinto grado "C"	x	x		
Sexto grado "A"	x			
Sexto grado "B"	x	x		
Total	14	6	2	0

Como puede observarse en esta tabla, el 87.5% de la población total seleccionó como respuesta a las necesidades de sus alumnos las correspondientes al aprendizaje, 37.5% puso que las afectivas y únicamente 12.5 % las psicomotrices. Cabe señalar que 5 de los profesores seleccionaron dos o más opciones de respuesta: dos de primer grado, una de tercero, una de quinto y una de sexto. Además, hay que agregar que ninguno de los docentes seleccionó las necesidades neurológicas como las presentadas en su aula. De igual forma, puede verse que las necesidades psicomotrices tienen lugar en el primer grado, probablemente porque es en ese curso donde se adquiere el proceso lectoescritor y es ahí también donde se refuerza la motricidad fina que se trabaja desde preescolar. En contraste, las necesidades afectivas no sólo se muestran en un grado, sino en la mayoría.

Es importante resaltar que durante la aplicación de éste instrumento, algunos profesores manifestaron la necesidad de más opciones de respuesta, principalmente la que hace referencia al ámbito conductual.

La segunda interrogante solicitaba la transcripción jerárquica de los contenidos a trabajar con los alumnos en función de las necesidades que éstos presentan. Ante esto las diversas respuestas se englobaron en cinco aspectos generales: contenidos de español, contenidos de matemáticas, habilidades del pensamiento, valores y necesidades afectivas.

En el primer punto se encuentran contenidos como lectoescritura, lectura de comprensión, redacción, ortografía, caligrafía, velocidad lectora y separación adecuada de palabras. Acorde a esto, se puede detectar que los primeros grados exponen necesidades referidas a todos los campos mencionados, no obstante, los grados superiores sólo se enfocan a la comprensión, redacción, ortografía y velocidad lectora.

Probablemente, la relación entre los principales contenidos descritos por los profesores tenga que ver con los requerimientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública durante este ciclo escolar.

En cuanto a los contenidos de matemáticas, los primeros grados coinciden en la importancia de las sumas y las restas, así como la conceptualización de la unidad y la decena; también, una de las profesoras comenta que la comprensión en la resolución de problemas es uno de los puntos más débiles, puesto que al no consolidar aún el proceso lectoescritor, será complicado el traslado de la explicación oral a la escrita.

Por su parte, una de las profesoras de segundo refiere entre sus prioridades el concepto de sucesión numérica, mientras que la otra, hace hincapié en la comprensión lectora como uno de los detonantes para la comprensión de los problemas matemáticos, puesto que, ella considera que si no se desarrolla esta habilidad, la otra será muy difícil de abordar; con ello, se marca una coincidencia con las maestras de primer grado. En consecuencia, la profesora manifiesta que su principal problemática se enfoca al razonamiento deductivo y lógico en el abordaje de problemas escritos, además de que, acorde a su percepción, este contenido temático está por encima del nivel cognitivo que tienen los alumnos al concluir su primer grado. Por otro lado, la otra docente del grado continúa expresando que el origen de

los problemas está en la afectividad, por lo tanto es ésta la parte que se debe trabajar para mejorar lo demás.

Respecto a las tres docentes de tercer grado, todas coinciden en que uno de sus puntos fundamentales es la resolución de sumas y restas con transformación o “acarreo”, además una de ellas agrega el contenido referente al cálculo mental y al razonamiento lógico matemático.

En la misma área de matemáticas, sólo dos profesores de cuarto grado declaran que la principal necesidad de reafirmación en sus alumnos es la de las multiplicaciones y las divisiones tanto de un dígito como de dos o más en el caso de las primeras. En este punto coinciden los dos maestros de quinto grado, sin embargo, la tercera únicamente hace referencia al cálculo mental.

Finalmente, los profesores de sexto grado retoman la necesidad de trabajar con sus alumnos las operaciones aritméticas básicas y dos mencionan la importancia de reafirmar las fórmulas en el cálculo de áreas y volúmenes, puesto que esto es el inicio de lo que posteriormente se convertirá en álgebra.

Particularmente, los aspectos dirigidos a la habilidades del pensamiento, valores y necesidades afectivas; únicamente son abordados por cinco profesores de la población total: cuatro (una de cuarto grado, una de primero y dos de segundo) se inclinan por el desarrollo de habilidades del pensamiento, descritas por una de ellas como “la observación, el análisis, etc.”; esta misma persona propone también como contenidos prioritarios los valores del diálogo, la responsabilidad, el respeto, etc. De modo similar, una profesora de segundo grado comenta, como ya se dijo con anterioridad, que “los problemas de aprendizaje detectados son por dificultades afectivas y como esto de la afectividad es un tema transversal, se toca en

todas las materias y contenidos, escuchando, sosteniendo y comprendiendo, aunque el trabajo para superar estas dificultades está en la familia”.

Para continuar con la descripción de la información obtenida en las encuestas, se presenta la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizará para subsanar las necesidades presentadas por sus alumnos en este momento?, las respuestas fueron las que a continuación se transcriben: “se implementó el semáforo de emociones”, “promover interacción libre en trabajo cooperativo”, “con dos pequeños estoy haciendo parejas con un compañero tutor”, “acercamiento afectivo-académico con los niños que requieren apoyo” y “trabajo coordinado con apoyo de los padres de familia”. Éstas fueron las aseveraciones que los profesores que buscan el desarrollo de las habilidades del pensamiento, valores y necesidades afectivas plasmaron.

Así mismo, los que se concentran en el área de español escriben afirmaciones que van desde “practicar lo anterior todos los días y en todas las áreas que sea posible por medio de ejercicios en su cuaderno, audiovisuales, etc.”, “realizar lectura comentada”, “las estrategias serán con actividades prácticas”, “estrategias que le ayuden en su lectoescritura” sin especificar cuáles, “lectura diaria”, hasta “hablar con los padres de familia para explicar proceso y solicitar apoyo”. Se entiende que algunas de estas estrategias también las aplicarán en el área de matemáticas, pues la mayoría las escribe de forma general, pero en ciertos casos, si se lleva a cabo una especificación, por ejemplo: “ayudarles a conocer los números, su escritura, posición y tablas de multiplicar”, “trabajar con material concreto en matemáticas (uso del ábaco chino, de billetes y monedas de juguete, de la tiendita); resolución de problemas escritos” y “ejercicios en la libreta para reafirmar de manera constante”.

Como puede percibirse, las respuestas proporcionan una gran variedad de posibilidades, sin embargo, se logra observar puntos de concordancia sobre todo en la práctica y la ejercitación de los contenidos.

La segunda pregunta del cuestionario solicita a los profesores que escriban las teorías de aprendizaje que sustentan las estrategias propuestas por ellos mismos. Ante esto, 8 de los 16 maestros, es decir, 50%, escriben que se trata del constructivismo; 5 docentes que representan el 31.25% mencionan la teoría cognitiva, una más nombra a Freinet y Piaget, siendo éste último representante de la misma teoría cognitiva. Los últimos dos no respondieron la interrogante.

Por último, la encuesta solicitó que describieran brevemente, a partir de un formato predeterminado, las actividades que el docente realizaría para abordar las necesidades actuales de sus alumnos. Desgraciadamente, por restricción en el tiempo de la aplicación, únicamente cuatro profesoras resolvieron esta parte. A continuación, se presenta la transcripción de lo escrito por las docentes en la Tabla 11.

Tabla 11
Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, pregunta III-3 (Datos recabados por el autor)

Profesores.	Competencia a desarrollar.	Aprendizajes esperados.	Contenidos a trabajar.	Actividades.	Forma de evaluación.
Profesora de Tercero "A".	Competencia para aprender a aprender.	Despertar el interés de aprender y saber cómo aprenden mejor.	Metacognición.	Presentaciones de personas que han hecho, descubierto o sobresalido en alguna actividad.	Será más bien, actitudinal en la aceptación o rechazo en la elaboración de actividades extras.
	Resolver problemas de manera autónoma Validar procedimientos y resultados Comunicar información	Resuelve problemas que implican el cálculo mental o escrito de productos de dígitos. Utiliza el algoritmo	Razonamiento lógico-matemático. Cálculo mental. Resolución de sumas y restas con transformación.	Trabajar con material concreto en matemáticas a partir de situaciones de su vida cotidiana (usando el ábaco chino, billetes y monedas de juguete; realización	Evaluación escrita, tanto de resolución de problemas como de operaciones de suma y resta.

	matemática Manejar técnicas y recursos tecnológicos.	convencional para resolver sumas o restas con números naturales.		de seriaciones; resolución de problemas escritos. Ejercicios de cálculo mental escritos y orales.	Evaluación escrita de cálculo.
	Lectura en voz alta con el grupo de alumnos que más lo necesite.	Mejorar su fluidez lectora.	Fluidez lectora Comprensión lectora.	Lectura diaria; a partir de ella realizar preguntas. Hablar con los padres de familia para explicar proceso y solicitar apoyo.	Evaluación propuesta por SEP de la lectura.
Profesora de Quinto "B".	Cálculo mental.	Que domine las operaciones básicas.	Suma, resta, multiplicación y división.	Dictar 5 operaciones que incluyen las opciones básicas y solo escriba el resultado.	Todos los días cinco operaciones.
	Lectura de comprensión.	Que domine la lectura.	Todas las materias.	Lea y explique oralmente lo entendido a responda cuestionarios. Después de leer redacte resúmenes.	Mapas conceptuales.
	Redacción.		Letra, ortografía, concordancia.		
	Ortografía.	Conozca las reglas básicas.	Buena ortografía en todas las redacciones.	Busque en el diccionario las palabras correctamente y saber su significado.	
Profesora de Segundo "B".	Reconozca el orden y valor de un número de acuerdo al lugar que ocupa en la numeración.	Escriba en una sucesión los números faltantes. Identifique el antecesor y sucesor de un número dado. Desarrolle series numéricas.	La numeración del 1 al 100. Antecesor y sucesor de un número. Serie numérica.	Numere un conjunto de objetos. Marque cuál es el antecesor de un número dado. Realice ejercicios de sucesión numérica de 2 en 2, 5 en 5 y 10 en 10.	Complete una numeración. Oralmente mencione el antecesor y sucesor de un número dado. Oralmente mencione series numéricas.
	Expresar de forma escrita sus ideas utilizando adecuadamente la estructura gramatical. Desarrolle la habilidad lectora	Escriba los textos con la separación adecuada en las palabras.	Formación de frases separando las palabras.	Copiar un texto respetando el formato. Dictado de frases cortas pronunciando palabra por palabra. Leer haciendo las pausas de acuerdo a	Redacte un pequeño texto. Lea en voz alta haciendo las
		Incrementalmente la velocidad	Practicar la habilidad		

	respetando los signos de puntuación para dar la entonación adecuada.	lectora. Pronunciación adecuada de las palabras. Respete los signos de puntuación.	lectora. Describir la utilidad de los signos de puntuación.	los signos de puntuación.	pausas adecuadas y con la entonación debida.
Profesora de Segundo "C".	Utiliza los recursos del lenguaje oral y escrito para comprender textos.	Comprenda una lectura y resuelva preguntas directas, inferenciales y valorativas o argumentativas acerca de la lectura de manera correcta.	Comprensión lectora.	La maestra realizará lecturas en voz alta marcando exageradamente la entonación de la lectura. Al finalizar realizará preguntas a los alumnos. La maestra proporcionará cuentos fotocopiados para que ellos peguen en su libreta. A este cuento le inventarán un título realizarán dibujos que respondan preguntas directas, inferenciales y valorativas, en el cuaderno.	Valoración de las respuestas proporcionadas a los ejercicios.
	Utiliza los recursos del lenguaje lógico matemático para comprender y resolver correctamente los problemas.	Lleva a cabo la metodología de resolución de problemas de manera correcta.	Problemas de reparto. Problemas de suma y resta. Problemas de multiplicación.	La maestra inventa problemas junto con los alumnos y después interrogará acerca de lo que se habla en el problema. Posteriormente solicita planes para solucionarlo, los deja realizarlo y al final comparan resultados con la finalidad de reflexionarlos.	Valoración de los resultados de los problemas y análisis de los procedimientos seguidos.

Analizando la tabla anterior, se percibe que la profesora de quinto y la de tercero no enuncian las competencias como gramaticalmente se solicitan, debido a que, como lo indica Frade (2009), ésta tiene que responder a la estructura: “*verbo, objeto directo y condición*” (p. 135), como se expresa en lo descrito por las otras maestras.

De modo similar, en los aprendizajes esperados, las docentes de segundo y tercero especifican las condiciones en las que se dará lo obtenido en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que la otra lo hace de forma general. En cuanto a los contenidos, actividades y evaluaciones hay concordancias significativas, puesto que una corresponde a la anterior.

En síntesis, a través de este instrumento se pudieron visualizar las necesidades que los profesores detectan en sus aulas y la manera en la que les dan tratamiento, con ello, queda de manifiesto que los profesores identifican los contenidos que responden a las necesidades de sus alumnos, los jerarquizan y realizan actividades que los lleven a la mejora de los mismos.

Entrevista

En la metodología ya se describía la entrevista como un instrumento a través del cual dos o más sujetos intercambian información (Hernández et al., 2006). En este caso, la entrevista se aplicó a tres profesoras del segundo grado, dado que comparten condiciones similares de trabajo en cuanto al ciclo escolar, contenidos programáticos, currículum y alumnos con características socioeconómicas y cognitivas análogas, esto con la finalidad de comparar lo respondido (ver Tablas 12, 13 y 14); igualmente, se tomó en consideración a estas docentes en función de lo que se conoce como una muestra de oportunidad, descrita anteriormente. Cabe señalar que los puntajes obtenidos en el CIPA por parte de dichas profesoras corresponde a 65 puntos de la titular del 2º “A”, 79 del 2º “B” y 80 del 2º “C”, tales puntajes oscilan entre el rango interpretado como “arriba del promedio” y el nivel “alto”, eso significa que esta muestra corresponde claramente con lo requerido en un aprendizaje autodirigido.

Tabla 12

Información obtenida en las entrevistas (Datos recabados por el autor)

Profesores.	1. ¿A partir de cuáles actividades e instrumentos logra detectar necesidades de aprendizaje en sus alumnos?	2. ¿Cómo analiza los resultados de las actividades o instrumentos que aplica?	3. ¿Qué hace con los resultados obtenidos?	4. ¿De qué manera interviene para cubrir las necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos?	5. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos?	6. ¿Cómo selecciona los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas en sus alumnos?
Segundo "A".	Para detectar las necesidades de nuestros alumnos, las tres maestras de segundo nos pusimos de acuerdo para elaborar instrumentos enfocados a evaluar contenidos de español y matemáticas.	Los instrumentos de lectura se analizaron desde tres dimensiones: comprensión, fluidez y velocidad. El examen de matemáticas hacía visible los procesos de realización y eso era lo que se analizaba. Cotejando los resultados obtenidos con los procesos ideales e identificando al instante las deficiencias que presentan.	A través de la dirección escolar se solicita un plan de acción que se llevará a cabo durante todo el año. Son documentos que solicita el supervisor de zona junto con la evaluación diagnóstica.	Diseñando diversas actividades que respondan a la lectura de los instrumentos de diagnóstico que se hagan.	Afectivas Reforzamiento de autoestima y de vivencia de valores.	Realizo un análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica y en base a eso saco los contenidos por trabajar.
Segundo "B".	Con un examen diagnóstico.	Dependiendo del instrumento, se puede leer de diferentes maneras. Por ejemplo, los instrumentos para evaluar	Se diseñan actividades que se irán realizando a lo largo del curso.	Buscando información que ayude a mejorar las deficiencias que los alumnos presenten y hacer actividades al respecto.	Sucesión numérica, velocidad lectora, lectura de comprensión, escritura correcta de enunciados (separación adecuada de palabras).	Basándome en la evaluación diagnóstica.
Segundo "C".	Elaboración de exámenes escritos e instrumentos de análisis y cotejo para la lectura, todo esto de manera	Dependiendo del instrumento, se puede leer de diferentes maneras. Por ejemplo, los instrumentos para evaluar	Dependiendo de las necesidades que se puedan detectar en los exámenes y ejercicios	Documentándome, principalmente en libros e internet para buscar las mejores estrategias o las más efectivas y con ello, trabajar de manera	Análisis y resolución de problemas matemáticos; comprensión, fluidez y velocidad lectora.	De acuerdo a lo que salga en la evaluación diagnóstica, busco y relaciono los contenidos

colegiada.	la lectura van arrojando puntajes en cuanto a la velocidad lectora.	diagnósticos, dentro de la planeación anual y bimestral se agregan actividades que ayuden a coadyuvar con las necesidades percibidas. De igual manera, se dispone de una semana inicial para reforzar los contenidos que se consideren necesarios para iniciar el ciclo escolar.	intensiva la primera semana de clases y ya posteriormente, buscando espacios para reforzar esos contenidos.	que se pueden trabajar para fortalecer esos huecos que muestran.
------------	---	--	---	--

En lo concerniente a la primera pregunta, las maestras de segundo grado enuncian que a partir de un trabajo colegiado diseñan, realizan y aplican una evaluación diagnóstica. Del mismo modo, el análisis de los resultados dependerá del instrumento; no obstante, este proceso se lleva a cabo en función del cotejo de los resultados ideales y los obtenidos.

Acorde a lo que las docentes hacen con la información obtenida, se hace notar que la supervisión escolar, por medio de la dirección de la escuela, solicitan un plan de acción que se aplicará al inicio y durante todo el ciclo escolar. Ellas también se documentan e informan acerca de las estrategias que ayudan en la consecución de las necesidades de los alumnos y con ello diseñan actividades aplicables en el aula. Igualmente, las principales necesidades de los estudiantes oscilan entre las afectivas, las de pensamiento lógico matemático y lectura.

Las entrevistadas analizan los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica y ubican los contenidos precisos que se requieren trabajar.

Tabla 13

Información obtenida en las entrevistas (Datos recabados por el autor)

Profesores	7. ¿Cómo lleva a cabo la jerarquización de los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas por sus alumnos?	8. ¿Qué criterios utiliza para determinar la jerarquización de los mismos?	9. ¿Cómo selecciona las actividades a realizar para subsanar las necesidades de sus alumnos?	10. ¿Cómo y dónde aprende a subsanar las necesidades de sus alumnos?	11. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades?	12. ¿Qué estrategia aplica en usted mismo para construir su aprendizaje respecto a las posibles soluciones que se le pueden dar a las necesidades que presentan sus alumnos?
Segundo "A".	Pues veo cuáles son los contenidos básicos.	El nivel en el que se encuentran los alumnos respecto al contenido requerido.	Analizando lo que ya ha funcionado.	Si eres un maestro con experiencia, pues se va a aprendiendo en la misma práctica.	Una principal a la semana y los demás días haciendo reforzamiento.	Observando y estudiando.
Segundo "B".	De acuerdo con las necesidades de la mayoría o haciéndolo de lo más sencillo a lo complejo.	Lo mismo.	Investigando para la adquisición de la habilidades, su desarrollo y su aplicación.	Actualizándome en los métodos, técnicas y estrategias que se aplican en esos casos.	Una vez al mes.	Practicando y probando mis habilidades para la investigación, en el manejo del grupo, etc.
Segundo "C".	La jerarquización va a depender de los contenidos que se vayan a trabajar en el ciclo escolar, ya que así se verá cuáles son los más urgentes.	La urgencia de los mismos.	Ubicando la prioridad de las necesidades y la correspondencia que tengan con el programa del grado.	En su mayoría lo he aprendido en la práctica, al comentar y apoyarse de los compañeros, leyendo y yendo a cursos de actualización en las áreas necesarias.	La mayor parte del tiempo porque con eso es con lo que trabajo.	Leo, me documento y lo aplico en mis alumnos para corroborar su eficacia.

Visualizando la Tabla 13, se tiene que las profesoras, en la jerarquización de contenidos, toman en cuenta el programa escolar y la complejidad que manifiesten. De modo similar, establecen prioridades de acuerdo a los niveles que los alumnos dominen. La selección de actividades se da priorizando, investigando y aplicando lo que ya ha funcionado y lo que se propone como nuevo en el campo requerido. Acerca del cómo se aprende, dos maestras afirman que lo hacen a través de la experiencia, sin embargo, la otra profesora lo hace a través de la actualización. En lo referente a la temporalidad con la que se llevan a cabo estas actividades, las profesoras tienen percepciones diferentes, no obstante, coinciden en hacerlo de manera regular dentro de su práctica. Particularmente, la lectura, el estudio y la aplicación de conocimientos son las estrategias que aplican comúnmente para aprender de manera autodirigida, acerca de lo que podría ayudar a mejorar su práctica docente.

Tabla 14

Información obtenida en las entrevistas (Datos recabados por el autor)

Profesores.	13. ¿Elabora planes de acción para cubrir las necesidades de sus alumnos?	14. ¿Con base en cuáles fundamentos los elabora?	15. ¿Los implementa?	16. ¿Ha medido los resultados, cuáles han sido?	17. ¿Cuáles considera que han sido las mejores estrategias para la construcción de aprendizajes en su vida profesional?
Segundo "A"	Sí.	Según las necesidades de los estudiantes van los fundamentos de mi planeación, dependiendo de que si necesitan un método más rígido o más flexible.	Sí.	Sí, satisfactorios.	Estudiar y prepararme en diplomados, conferencias, coloquios, etc.
Segundo "B"	Sí, porque si no planeas no puedes medir tu avance.	Por el método experiencial porque a partir de ahí te puedes dar cuenta de que	Sí.	Pues sí, trato de que todo lo que planeo lo aplique, si no, no tendría sentido.	Desarrollar las habilidades de aprendizaje autodirigido, plantearme mis propios objetivos de aprendizaje y llegar a ellos por el método adecuado

		las actividades funcionan o son efectivas. En todos lo que me parezcan apropiados, siguiendo siempre el modelo que se adoptó en la enseñanza básica, orientado a las competencias.			para mi.
Segundo "C"	Sí, lo solicitan en dirección, además de que si no se hacen, no se puede avanzar en los contenidos del grado.		Sí.	En muchas ocasiones los resultados han sido favorables, principalmente en lectura.	La documentación, leer y seguir leyendo acerca de las mejores estrategias a aplicar y los principales problemas que se manifiestan en el aula, así como las posibles soluciones.

A partir de la Tabla 14, se tiene que las docentes elaboran, implementan y miden los resultados de sus planes de acción y lo hacen conforme a las necesidades de sus alumnos, mediante métodos experienciales y siempre basándose en el Plan y programa actual.

Por último, la principal estrategia que ellas aplican en la construcción de sus aprendizajes va encaminada al estudio permanente, la documentación y el establecimiento de metas en términos generales, no hay que olvidar que esta parte es fundamental en el aprendizaje autodirigido y en la consecución de las competencias docentes.

Ahora bien, el hecho de que los profesores hayan obtenido un nivel alto en su perfil autodirigido, muestra que, de acuerdo con Knowles (2001), éstos se encuentran en la recta final de las etapas de autonomía en el aprendizaje, relación que puede observarse en los resultados que arroja la entrevista, puesto que ellos logran determinar cuáles son las estrategias que utilizan para desarrollar su competencia lógica.

Igualmente, en la encuesta se puede comprobar el dominio de su competencia lógica, ya que logran explicitar, por escrito y de acuerdo a sus criterios, las necesidades de sus

alumnos, así como la forma de selección, jerarquización, estructuración y aplicación de planes de acción para su mejora.

Por otro lado, en la entrevista se puede ver de manera más clara la definición de actividades y estrategias que las docentes utilizan en la toma de la responsabilidad de su propio aprendizaje atendiendo al aprendizaje autodirigido.

Sin embargo, para responder a la pregunta central de investigación se pueden traer a primer plano las actividades que los profesores describen en dos de los instrumentos anteriores, así mismo, son éstas las que se consideran más adecuadas debido a que responden en funcionamiento.

Retomando la pregunta: ¿Cómo la autodirección en el aprendizaje de los docentes puede desarrollar la competencia lógica indicada por Laura Frade?, se puede explicar que a partir de la parte teórica de esta investigación, la autodirección en el aprendizaje puede ayudar a los docentes debido a que, a través de su metodología, en la cual el aprendiz planea, ejecuta y evalúa su aprendizaje en función de la aplicación y los resultados que obtiene, puede tomar la decisión de continuar con esas estrategias y actividades o cambiarlas. Incluso, en una de las entrevistas una profesora comenta que si no pensara que obtendría el éxito con sus planes de acción, no los llevaría a la práctica, es ahí donde queda vislumbrada la parte motivadora de este tipo de aprendizaje, siendo este el elemento que finalmente promoverá el término de los planes de acción.

Igualmente, la pregunta ¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas para llevar a cabo la metodología de autodirección en el aprendizaje? Puede responderse con las actividades que le han funcionado a los docentes, puesto que han contribuido en la mejora de su preparación académica desde el tipo de aprendizaje nombrado.

Por lo tanto, de acuerdo a los datos obtenidos en los instrumentos, referentes al nivel en el perfil de autodirección, el cual se constata en la descripción tanto de las actividades como de las estrategias que utilizan para desarrollar su competencia lógica, todo esto bajo lo que ellos consideran válido, se puede entonces responder que son éstas las que llevan a cabo bajo un perfil de aprendizaje autodirigido en la búsqueda de la competencia docente mencionada.

5. Conclusiones

Es un hecho que en la actualidad, la educación básica mexicana se encuentra trabajando bajo el modelo educativo basado en competencias, por lo mismo, a lo largo del documento se hizo un análisis acerca de este concepto y se concluyó que una competencia implica, no solamente un saber, como durante mucho tiempo se consideró, sino que incluye además un saber hacer y una postura responsable ante las actuaciones que el sujeto lleve a cabo frente a las demandas y problemáticas de su contexto, que a su vez, mostrarán circunstancias específicas y por lo tanto, él tiene que demostrar que podrá resolverlas a través de la movilidad de sus saberes, así mismo, tanto conocimiento como habilidad no van separadas, sino que se trata de implementarlas a la par, ya que una no podrá existir sin la otra.

Así pues, el compromiso docente ante el fomento de una educación que promueva esta forma de actuar en el alumno, es absolutamente proporcional. Esto significa que los profesores no pueden enseñar lo que ellos mismos no han aprendido o no saben hacer, porque finalmente, como ya se vio con anterioridad, es en el docente en quien recae la responsabilidad de la puesta en práctica del currículum. Esta es la razón principal por la cual esta investigación se centró en las competencias docentes, así como en su desarrollo en una perspectiva de autodirección.

En consecuencia, no hay que olvidar que al hablar de docentes, también se habla de un proceso de aprendizaje que se da en adultos, es decir, andragógico, donde las personas cuentan con características propias que son diferentes a las ubicadas en cualquier otra etapa de la vida; por consiguiente, su capacidad de apertura y adquisición de saberes está condicionada por diversos factores físicos, emocionales, psicológicos, políticos, económicos y sociales. Ejemplo de ello puede verse en los factores motivacionales a partir de los cuales

los adultos se integran en un proceso de aprendizaje, ya que puede estar definido de una manera intrínseca o extrínseca, ya sea para la mejora y crecimiento profesional o para el aumento de autoestima, seguridad y autoconcepto.

Ahora bien, la preparación profesional no es suficiente para atender los constantes cambios de la contemporaneidad, es necesario que los docentes sigan preparándose en lo que a su campo laboral se refiere, de ahí que un punto principal de la adquisición de competencias docentes sea el aprendizaje autodirigido, ya que esta metodología es la que se aplica con mayor regularidad, puesto que se considera como un proceso en el que el aprendiz se ve involucrado al tomar la responsabilidad de su aprendizaje y de las etapas, actividades y métodos necesarios para obtenerlo.

Ante todo esto, surgió la pregunta inicial referida a determinar cuáles actividades llevan a cabo los docentes de la escuela particular de educación primaria en la ciudad de Oaxaca durante el ciclo escolar 2011-2012 para dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade.

De manera específica, la competencia lógica tiene como premisa la organización de contenidos de enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que los alumnos tengan, para lo cual, requiere actividades muy específicas de cada uno de ellos.

Por esta razón, bajo el enfoque cualitativo de investigación, se retomaron, diseñaron y aplicaron instrumentos que efectivamente mostraran dos aspectos fundamentales: por una parte la autodirección en el aprendizaje y por otro, el dominio de la competencia lógica.

En lo correspondiente al nivel de autodirección con el que los profesores cuentan se encontró lo siguiente:

Se obtuvo que más de la mitad de los profesores, es decir, un porcentaje considerable, correspondiente al 62.5%, tienen un nivel alto de autodirección, esto implica que poseen dominio principalmente en la planeación y selección de estrategias para el logro de metas personales, en la automotivación y consecución de los objetivos personales, al mismo tiempo que en la experiencia y conciencia crítica en la solución y corrección de problemáticas. Con ello, se puede concluir que el nivel obtenido es satisfactorio en cuanto al perfil del profesorado, sin embargo, queda por analizar si efectivamente estas habilidades las aplican en su práctica laboral y así contribuyen en la mejora de la calidad educativa, ya que de acuerdo con lo leído en las entrevistas, la experiencia y la actualización son fundamentales en el logro de las metas que los profesores se proponen al tratar de ayudar a cubrir las necesidades que los alumnos presentan.

Sin embargo, en lo referente a las nuevas tecnologías, aún hay resistencia por parte de algunos profesores, sobre todo en los de edad superior a los 45 años para el conocimiento y uso de las mismas. Sería interesante que la institución educativa le diera atención a esta situación en particular para promover en los docentes la actualización tecnológica, principalmente en sus campos de investigación y didáctica a través de los medios masivos de información y comunicación.

Igualmente, se encontró que la mayoría de las estrategias que los docentes afirman aplicar para la consecución de un aprendizaje se ubican en la experiencia, actualización, observación, práctica y documentación, con ello queda de manifiesto que para el logro de estos aprendizajes es básica la metodología de autodirección, puesto que son procesos que se dan de manera autónoma y surgen individualmente sin tener una presión o compromiso con la institución en la que laboran, esta perspectiva se vislumbra desde las definiciones de

aprendizaje autodirigido que se retomaron en capítulos anteriores, donde se concluye que se trata del proceso en el cual el alumno toma la responsabilidad de su propio aprendizaje, incluyendo con ello todas las etapas, actividades y métodos necesarios para su logro. De hecho, estos profesores, a través de la entrevista, definen por sí mismos las mejores estrategias que siguen para contribuir en su aprendizaje y poder aplicar estos conocimientos en la elaboración de planes de acción que busquen la satisfacción de las necesidades de sus alumnos, siguiendo el camino de la competencia lógica de Frade (2009).

En el ámbito de la competencia lógica hay que distinguir cuatro actividades principales: primero la detección de necesidades; enseguida la selección, organización y jerarquización de contenidos; la elección de teorías que fundamenten las acciones posteriores y finalmente, la elaboración de planes de acción.

Dentro del primer punto, se corroboró que los profesores aplican su competencia lógica, pues identifican claramente cuáles son las necesidades de sus alumnos, lo anterior pudo observarse en la aplicación de una encuesta y una entrevista, donde todos los participantes enunciaron el tipo de necesidades que presentan sus estudiantes, siendo en su mayoría dirigidas al aprendizaje.

Respecto al segundo grupo de actividades, se detectó que el cuerpo docente distingue contenidos concretos que se requieren trabajar en el aula, primordialmente ubicados en el área de español, matemáticas, habilidades de pensamiento, valores y necesidades afectivas. Ante esto, proponen estrategias, actividades y formas de evaluación para su tratamiento. Así mismo, la mayoría indica que la fundamentación de su plan de acción la realiza a través de las teorías constructivistas, por medio de las cuales diseñarán, aplicarán y evaluarán actividades.

Concretamente, las maestras de segundo, de acuerdo a su criterio exponen que su competencia lógica la ponen en práctica por prescripción administrativa, sin embargo, son ellas las que diseñan los instrumentos, los elaboran y los analizan, llevando a cabo un plan de acción posterior para cubrir lo detectado. En este punto es donde se hace presente el aprendizaje autodirigido pues con base en dichas habilidades, las profesoras, en correspondencia con lo que manifiestan, parecen haber adquirido las competencias fundamentales para llevar a cabo estas acciones. Comentan por ejemplo, que la experiencia es la que les ha ayudado a desarrollar su competencia, sin embargo, ellas mismas se dan cuenta de que esto no es necesario, pues leen, se documentan e investigan acerca de los problemas que se les presentan en el aula y de esa forma obtienen soluciones.

Así pues, partiendo del criterio del profesorado, se puede responder a la pregunta central de investigación, afirmando que las actividades que los docentes llevan a cabo para dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica de Frade (2009) son las siguientes: observación, estudio, práctica, investigación, lectura y aplicación de información. Igualmente, se preparan en diplomados, coloquios y conferencias. De manera específica, una de ellas manifiesta que establece sus propios objetivos y busca el logro de ellos, punto en el cual se ve reflejada la metodología del aprendizaje autodirigido. Además, en el caso del reconocimiento de necesidades, ellas dicen que llevan a cabo evaluaciones diagnósticas con las que, mediante su análisis, establecen contenidos y los jerarquizan basándose en el programa de estudios, en lo que la mayoría requiera y en la complejidad de los temas.

En lo referente a los alcances y limitaciones, puede decirse que con una investigación como ésta, los docentes pueden guiar su propio proceso de aprendizaje en la consecución de la competencia mencionada; sin embargo, una primordial limitación en esta indagación fue el

tiempo disponible de los participantes y probablemente el exceso de carga en el diseño de los instrumentos, puesto que en su aplicación se requirió más dedicación de la prevista.

Resulta importante, para estudios futuros, concentrarse en la corroboración de la eficiencia de los planes de acción propuestos por ellos mismos, ya que, con ello se podría comprobar el dominio de dicha competencia, igualmente, realizar un estudio longitudinal a partir del cual se analice el uso de sus habilidades en la autodirección frente a diferentes poblaciones de alumnos en varios ciclos y grados escolares. Por ello, surgen nuevas preguntas de investigación que podrían dirigir futuros estudios, tales como: ¿Cuál es el grado de eficiencia de los planes de acción propuestos por los docentes al usar la competencia lógica de Laura Frade?, ¿Qué nivel de dominio de la competencia lógica de Laura Frade tienen los profesores?, ¿Cuál es la correlación entre el uso de habilidades de aprendizaje autodirigido por parte del docente y el nivel educativo en el que se presente el proceso de enseñanza aprendizaje? Todo esto pretendería responder a las inquietudes que se han mostrado al inicio del párrafo.

Por otra parte, retomando las preguntas subordinadas que se plantearon al inicio de esta investigación, se puede observar que de acuerdo con Knowles (1990, citado en Cázares, 2002) las actividades adecuadas para la puesta en práctica de la metodología de autodirección en el aprendizaje deben aumentar el pensamiento divergente, fomentar la autopercepción objetiva, la aceptación de las observaciones externas, el autodiagnóstico de las necesidades de aprendizaje, la formulación de metas y objetivos, así como la identificación de los recursos humanos, materiales y experienciales; en su obtención, además, es indispensable el diseño de un plan estratégico, un plan de aprendizaje eficiente y sistemático, y la recolección de evidencias para su evaluación.

En otro sentido, la autodirección en el aprendizaje de los docentes puede desarrollar la competencia lógica indicada por Laura Frade a partir de toda la documentación constante obtenida en las diversas fuentes de información, además, como lo expresan los profesores anteriormente, la experiencia les brinda también un fundamento muy importante para el desarrollo de esta competencia.

Para concluir, las principales actividades que un profesor afirma utilizar, bajo la autodirección en su aprendizaje, para la obtención de competencias profesionales son las que Knowles (1990, citado en Cázares, 2002) propone, ya que ellos mismos expresan que realizan evaluaciones diagnósticas para determinar el nivel de aprendizaje de sus alumnos, y con ello, hacen también un balance de su propia práctica, así mismo, se formulan metas y objetivos de manera personal mediante la elaboración de un plan de acción, recolectan evidencias y con ello vuelven a realizar una evaluación de su actuar, seleccionando de ello las estrategias más eficaces tanto para autodirigir su aprendizaje, como para atender las necesidades de sus estudiantes con todo lo que implica, desarrollando así su competencia lógica, no obstante, hay que dejar en claro que dichas actividades son descritas por ellos bajo lo que consideran su práctica cotidiana.

Apéndice A

Guía de entrevista

Datos generales de la realización de la entrevista

Fecha: _____ Hora: _____
Lugar: _____
Entrevistador: _____

Entrevistado

Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: _____ Grado y grupo en el que labora: _____

Introducción

La presente investigación forma parte de un trabajo académico que busca la obtención del grado de maestría, teniendo como objetivo general determinar cuáles actividades llevan a cabo los docentes para dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade. Para ello, se entrevistarán a todos los profesores que conforman la planta docente del Instituto Carlos Gracida A.C. en la sección primaria, específicamente los titulares de grupo. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se utilizará con fines exclusivamente académicos, todo ello monitoreado por el cuerpo catedrático de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Preguntas

1. ¿A partir de cuáles actividades e instrumentos logra detectar necesidades de aprendizaje en sus alumnos?
2. ¿Cómo analiza los resultados de las actividades o instrumentos que aplica?
3. ¿Qué hace con los resultados obtenidos?
4. ¿De qué manera interviene para cubrir las necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos?
5. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos?
6. ¿Cómo selecciona los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas de sus alumnos?
7. ¿Cómo lleva a cabo la jerarquización de los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas en sus alumnos?
8. ¿Qué criterios utiliza para determinar la jerarquización de los mismos?
9. ¿Cómo selecciona las actividades a realizar para subsanar las necesidades de sus alumnos?
10. ¿Cómo y dónde aprende a subsanar las necesidades de sus alumnos?
11. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades?
12. ¿Qué estrategia aplica en usted mismo para construir su aprendizaje respecto a las posibles soluciones que se le pueden dar a las necesidades que presentan sus alumnos?

13. ¿Elabora planes de acción para cubrir las necesidades de sus alumnos?
14. ¿Con base en cuáles fundamentos los elabora?
15. ¿Los implementa?
16. ¿Ha medido los resultados, cuáles han sido?
17. ¿Cuáles considera que han sido las mejores estrategias para la construcción de aprendizajes en su vida profesional?

Observaciones generales

Se le agradece por su participación en esta investigación y se le recuerda que los datos aquí mencionados serán utilizados con estricta confidencialidad.

Apéndice B

Encuesta

Introducción

La presente investigación forma parte de un trabajo académico que busca la obtención del grado de maestría, teniendo como objetivo general determinar cuáles actividades llevan a cabo los docentes para dirigir su autoaprendizaje en el desarrollo de la competencia lógica indicada por Laura Frade. Para ello, se encuestarán a todos los profesores que conforman la planta docente del Instituto Carlos Gracida A.C. en la sección primaria, específicamente los titulares de grupo. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se utilizará con fines exclusivamente académicos, todo ello monitoreado por el cuerpo catedrático de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Cuerpo de la encuesta

Responda honestamente las siguientes preguntas, haciéndolo lo más apegado a lo que sucede diariamente, recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, únicamente respuestas válidas que corresponden a lo que usted realiza en su práctica.

I. Subraye la respuesta correcta.

1. La mayoría de las necesidades presentadas por sus alumnos en este momento son:

- De aprendizaje
- Afectivas
- Psicomotrices
- Neurológicas

II. Escriba en orden de importancia los contenidos a trabajar con sus alumnos de acuerdo con las necesidades presentadas por los mismos.

III. Responda lo siguiente.

1. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizará para subsanar las necesidades presentadas por sus alumnos en este momento?

2. ¿Cuáles considera que son las teorías de aprendizaje que sustentan lo anterior?

3. Describa brevemente, a partir del siguiente formato, las actividades que realizará para abordar las necesidades actuales de sus alumnos.

Competencia a desarrollar	Aprendizajes esperados	Contenidos a trabajar	Actividades	Forma de evaluación

Se le agradece su cooperación en la resolución de esta encuesta.

Apéndice C

Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) de Cázares y Aceves

El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento, a ser utilizada por adolescentes y adultos.

Marca con una **X** bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado.

1. Me siento y pienso así de manera rutinaria—es una práctica regular en mi-

2. Me siento y pienso así ocasionalmente

3. No me siento ni pienso así, aunque a veces lo considero

4. No me siento ni pienso así casi nunca

Componente	Orden	Reactivo					
			1	2	3	4	5
1	1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas					
1	2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite					
1	3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización					
2	4	Creo en el autocontrol y lo practico					
4	5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas					
2	6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte					
4	7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo					
1	8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas					
2	9	Me adapto con facilidad					
1	10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo					
3	11	Poseo potencial para realizar mis metas					
1	12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida					
4	13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente					
4	14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente					
4	15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas					
3	16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo					
3	17	Puedo identificar mis sentimientos					
3	18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales					
1	19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas					
3	20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario					
5	21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos					
3	22	Sé cuales son mis fortalezas y debilidades					
2	23	Sé cuando debo esforzarme más					
4	24	Sé determinar la credibilidad de una fuente					
4	25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios					
2	26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo					
2	27	Sobresalgo por mis propios méritos					
3	28	Soy autodisciplinado					
4	29	Soy crítico y doy alternativas					

2	30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente					
3	31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica					
3	32	Soy responsable por mis acciones					
2	33	Soy una persona altamente motivada					
5	34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
1	35	Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico					
3	36	Tengo iniciativa					
1	37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
3	38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
1	39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
3	40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
2	41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico					
5	42	Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
5	43	Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
5	44	Utilizo el dialogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
5	45	Considero que mis compañeros de equipo tiene capacidades suficientes para completar los trabajos					
4	46	Utilizo el Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
5	47	Disfruto la diversidad cultural de las personas					
3	48	Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
3	49	Utilizo la Internet como pasatiempo					
2	50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					

Apéndice D

Cronograma de actividades

Actividades	Octubre		Noviembre				Dic.	
	Sem.1	Sem.2	Sem.3	Sem.4	Sem.1	Sem.2	Sem.3	Sem.4
1. Solicitud de permiso en dirección para la aplicación de instrumentos de investigación.								
2. Solicitud de los horarios de los profesores para la calendarización de las entrevistas.								
3. Elaboración de entrevistas.								
4. Aplicación de encuestas y cuestionario CIPA								
5. Lectura de información obtenida.								
6. Vaciado de información en matriz.								
7. Interpretación de la información obtenida y diagramación de la misma.								
8. Elaboración del análisis e interpretación de los datos.								
9. Elaboración de conclusiones.								

Apéndice E

Evidencias



Figura 2. Aplicación de la encuesta y CIPA.



Figura 3. Realización de entrevista



Figura 4. Realización de entrevista

Apéndice F

Carta de consentimiento

Oaxaca de Juárez, Oax. A 24 de octubre de 2011

Lic. Martín Eloy Jiménez López

Rector del Instituto Carlos Gracida A.C.

Presente

Por medio del presente, la C. Dulce Magaly Pérez Alvarado solicita, de la manera más atenta, que se me permita llevar a cabo dentro de la escuela a su cargo, la investigación “Desarrollo de competencia lógica de profesores de primaria a través del aprendizaje autodirigido”, correspondiente a la realización de la tesis requerida para la obtención del grado de Maestría en Educación con acentuación en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje, cursada actualmente en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, y teniendo como tutora a la M.E. Dulce Camacho.

Sin otro particular, agradezco la atención que le sirva prestar a este documento.

Atentamente

L.C.E. Dulce Magaly Pérez Alvarado

Apéndice G

Transcripción de entrevistas

Datos generales de la realización de la entrevista

Fecha: 7 de noviembre de 2011 Hora: 9:00

Lugar: Primaria, Oaxaca de Juárez, Oax.

Entrevistador: Dulce Magaly Pérez Alvarado

Entrevistado 1

Edad: 39 años Sexo: Femenino Grado y grupo en el que labora: 2° “A”

Preguntas

1. ¿A partir de cuáles actividades e instrumentos logra detectar necesidades de aprendizaje en sus alumnos? Para detectar las necesidades de nuestros alumnos, las tres maestras de segundo nos pusimos de acuerdo para elaborar instrumentos enfocados a evaluar contenidos de español y matemáticas.
2. ¿Cómo analiza los resultados de las actividades o instrumentos que aplica? Los instrumentos de lectura se analizaron desde tres dimensiones: comprensión, fluidez y velocidad. El examen de matemáticas hacía visible los procesos de realización y eso era lo que se analizaba.
3. ¿Qué hace con los resultados obtenidos? A través de la dirección escolar se solicita un plan de acción que se llevará a cabo durante todo el año. Son documentos que solicita el supervisor de zona junto con la evaluación diagnóstica.
4. ¿De qué manera interviene para cubrir las necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos? Diseñando diversas actividades que respondan a la lectura de los instrumentos de diagnóstico que se hagan.
5. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos? Afectivas, reforzamiento de autoestima y de vivencia de valores.
6. ¿Cómo selecciona los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas de sus alumnos? Realizo un análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica y en base a eso saco los contenidos por trabajar.
7. ¿Cómo lleva a cabo la jerarquización de los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas en sus alumnos? Pues veo cuáles son los contenidos básicos.

8. ¿Qué criterios utiliza para determinar la jerarquización de los mismos? El nivel en el que se encuentran los alumnos respecto al contenido requerido.
9. ¿Cómo selecciona las actividades a realizar para subsanar las necesidades de sus alumnos? Analizando lo que ya ha funcionado.
10. ¿Cómo y dónde aprende a subsanar las necesidades de sus alumnos? Si eres un maestro con experiencia, pues se va a prendiendo en la misma práctica.
11. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades? Una principal a la semana y los demás días haciendo reforzamiento.
12. ¿Qué estrategia aplica en usted mismo para construir su aprendizaje respecto a las posibles soluciones que se le pueden dar a las necesidades que presentan sus alumnos? Observando y estudiando.
13. ¿Elabora planes de acción para cubrir las necesidades de sus alumnos? Sí.
14. ¿Con base en cuáles fundamentos los elabora? Según las necesidades de los estudiantes van los fundamentos de mi planeación, dependiendo de que si necesitan un método más rígido o más flexible.
15. ¿Los implementa? Sí.
16. ¿Ha medido los resultados, cuáles han sido? Sí, satisfactorios.
17. ¿Cuáles considera que han sido las mejores estrategias para la construcción de aprendizajes en su vida profesional? Estudiar y prepararme en diplomados, conferencias, coloquios, etc.

Datos generales de la realización de la entrevista

Fecha: 10 de noviembre de 2011 Hora: 12:00

Lugar: Primaria, Oaxaca de Juárez, Oax.

Entrevistador: Dulce Magaly Pérez Alvarado

Entrevistado 2

Edad: 55 años Sexo: Femenino Grado y grupo en el que labora: 2° “B”

Preguntas

1. ¿A partir de cuáles actividades e instrumentos logra detectar necesidades de aprendizaje en sus alumnos? Con un examen diagnóstico.

2. ¿Cómo analiza los resultados de las actividades o instrumentos que aplica? Cotejando los resultados obtenidos con los procesos ideales e identificando al instante las deficiencias que presentan.
3. ¿Qué hace con los resultados obtenidos? Se diseñan actividades que se irán realizando a lo largo del curso.
4. ¿De qué manera interviene para cubrir las necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos? Buscando información que ayude a mejorar las deficiencias que los alumnos presenten y hacer actividades al respecto.
5. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos? Sucesión numérica, velocidad lectora, lectura de comprensión, escritura correcta de enunciados (separación adecuada de palabras).
6. ¿Cómo selecciona los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas de sus alumnos? Basándome en la evaluación diagnóstica.
7. ¿Cómo lleva a cabo la jerarquización de los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas en sus alumnos? De acuerdo con las necesidades de la mayoría o haciéndolo de lo más sencillo a lo complejo.
8. ¿Qué criterios utiliza para determinar la jerarquización de los mismos? Lo mismo.
9. ¿Cómo selecciona las actividades a realizar para subsanar las necesidades de sus alumnos? Investigando para la adquisición de la habilidades, su desarrollo y su aplicación.
10. ¿Cómo y dónde aprende a subsanar las necesidades de sus alumnos? Actualizándome en los métodos, técnicas y estrategias que se aplican en esos casos.
11. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades? Una vez al mes.
12. ¿Qué estrategia aplica en usted mismo para construir su aprendizaje respecto a las posibles soluciones que se le pueden dar a las necesidades que presentan sus alumnos? Practicando y probando mis habilidades para la investigación, en el manejo del grupo, etc.
13. ¿Elabora planes de acción para cubrir las necesidades de sus alumnos? Sí, porque si no planeas no puedes medir tu avance.
14. ¿Con base en cuáles fundamentos los elabora? Por el método experiencial porque a partir de ahí te puedes dar cuenta de que las actividades funcionan o son efectivas
15. ¿Los implementa? Sí.

16. ¿Ha medido los resultados, cuáles han sido? Pues sí, trato de que todo lo que planeo lo aplique, si no, no tendría sentido.

17. ¿Cuáles considera que han sido las mejores estrategias para la construcción de aprendizajes en su vida profesional? Desarrollar las habilidades de aprendizaje autodirigido, plantearme mis propios objetivos de aprendizaje y llegar a ellos por el método adecuado para mí.

Datos generales de la realización de la entrevista

Fecha: 11 de noviembre de 2011 Hora: 8:00

Lugar: Primaria, Oaxaca de Juárez, Oax.

Entrevistador: Dulce Magaly Pérez Alvarado

Entrevistado 3

Edad: 29 años Sexo: Femenino Grado y grupo en el que labora: 2° “C”

Preguntas

1. ¿A partir de cuáles actividades e instrumentos logra detectar necesidades de aprendizaje en sus alumnos? Elaboración de exámenes escritos e instrumentos de análisis y cotejo para la lectura, todo esto de manera colegiada.

2. ¿Cómo analiza los resultados de las actividades o instrumentos que aplica? Dependiendo del instrumento, se puede leer de diferentes maneras. Por ejemplo, los instrumentos para evaluar la lectura van arrojando puntajes en cuanto a la velocidad lectora.

3. ¿Qué hace con los resultados obtenidos? Dependiendo de las necesidades que se puedan detectar en los exámenes y ejercicios diagnósticos, dentro de la planeación anual y bimestral se agregan actividades que ayuden a coadyuvar con las necesidades percibidas. De igual manera, se dispone de una semana inicial para reforzar los contenidos que se consideren necesarios para iniciar el ciclo escolar.

4. ¿De qué manera interviene para cubrir las necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos? Documentándome, principalmente en libros e internet para buscar las mejores estrategias o las más efectivas y con ello, trabajar de manera intensiva la primera semana de clases y ya posteriormente, buscando espacios para reforzar esos contenidos.

5. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje detectadas en sus alumnos?
Análisis y resolución de problemas matemáticos; comprensión, fluidez y velocidad lectora.

6. ¿Cómo selecciona los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas de sus alumnos? De acuerdo a lo que salga en la evaluación diagnóstica, busco y relaciono los contenidos que se pueden trabajar para fortalecer esos huecos que muestran.
7. ¿Cómo lleva a cabo la jerarquización de los contenidos que se requieren para cubrir las necesidades detectadas en sus alumnos? La jerarquización va a depender de los contenidos que se vayan a trabajar en el ciclo escolar, ya que así se verá cuáles son los más urgentes.
8. ¿Qué criterios utiliza para determinar la jerarquización de los mismos? La urgencia de los mismos.
9. ¿Cómo selecciona las actividades a realizar para subsanar las necesidades de sus alumnos? Ubicando la prioridad de las necesidades y la correspondencia que tengan con el programa del grado.
10. ¿Cómo y dónde aprende a subsanar las necesidades de sus alumnos? En su mayoría lo he aprendido en la práctica, al comentar y apoyarse de los compañeros, leyendo y yendo a cursos de actualización en las áreas necesarias.
11. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades? La mayor parte del tiempo porque con eso es con lo que trabajo.
12. ¿Qué estrategia aplica en usted mismo para construir su aprendizaje respecto a las posibles soluciones que se le pueden dar a las necesidades que presentan sus alumnos? Leo, me documento y lo aplico en mis alumnos para corroborar su eficacia.
13. ¿Elabora planes de acción para cubrir las necesidades de sus alumnos? Sí, lo solicitan en dirección, además de que si no se hacen, no se puede avanzar en los contenidos del grado.
14. ¿Con base en cuáles fundamentos los elabora? En todos lo que me parezcan apropiados, siguiendo siempre el modelo que se adoptó en la enseñanza básica, orientado a las competencias.
15. ¿Los implementa? Sí.
16. ¿Ha medido los resultados, cuáles han sido? En muchas ocasiones los resultados han sido favorables, principalmente en lectura.
17. ¿Cuáles considera que han sido las mejores estrategias para la construcción de aprendizajes en su vida profesional? La documentación, leer y seguir leyendo acerca de las mejores estrategias a aplicar y los principales problemas que se manifiestan en el aula, así como las posibles soluciones.