



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**“Competencias de los docentes de secundaria: Un factor clave para la
conformación de una comunidad de aprendizaje”**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

presenta:

Anahí Hernández Pérez

Asesor titular:

Dr. Armando Lozano Rodríguez

Asesor tutor:

Mtra. Dorina Patricia Garza Leonard

Huejutla de Reyes, Hidalgo, México

Mayo, 2012

Dedicatorias

- Primeramente a Dios, porque a pesar de todas las adversidades que se presentaron en el desarrollo de este trabajo, él me iluminó de fe y fortaleza para seguir adelante.
- A mis padres: Elizabeth Pérez González y Miguel Ángel Hernández Hernández, por enseñarme a ser perseverante en la vida, a no dejar nada a medias sino concluir con todos los proyectos que nos proponíamos.
- A mi abuelita: Guadalupe Hernández Salazar, mujer ejemplar que hace mis días más alegres con su estilo tan peculiar de contar sus historias y bromear, es el motor que me impulsa a crecer como persona y como profesional.
- Dedico este trabajo a todos mis familiares, amigos y compañeros que han creído en mí y estuvieron conmigo en las buenas y en las malas en este proceso formativo.
- Por último, agradezco a mis compañeros de la Comunidad Educativa Ubuntu: Facundo, Humberto, Analuci y Bladimir, por brindarme su apoyo académico, proporcionándome material bibliográfico, y sugerencias que permitieron fortalecer mi trabajo. Además de apoyarme moralmente en momentos de crisis y desesperanza.

Agradecimientos

- A la Mtra. América Martínez Sánchez, mi asesora titular en Proyecto I por su apoyo académico y moral, en mi primera experiencia como investigadora.
- Al Dr. Armando Lozano Rodríguez, mi asesor titular en Proyecto II por responder oportunamente a mis dudas y orientar acertadamente el trabajo de investigación.
- Agradezco a la Profa. Dorina Patricia Garza Leonard por ser mi guía, consejera y apoyo en este proceso de investigación, ya que sus comentarios y sugerencias me permitieron mejorar este trabajo de tesis; especialmente agradezco sus atenciones y manifestaciones de afecto, porque me motivaron a seguir adelante en momentos difíciles.
- A todos mis maestros de esta maestría, porque cada uno con sus experiencias y conocimientos, contribuyeron a mejorar mi desempeño profesional.
- Al Tecnológico de Monterrey, institución que se rige a través de un código de ética, el cual fortaleció mis valores como persona y como profesional.
- Por último, agradezco a la institución educativa, quien me abrió sus puertas y otorgó todas las facilidades para llevar a cabo esta investigación satisfactoriamente.

Competencias de los docentes de secundaria: Un factor clave para la conformación de una comunidad de aprendizaje

Resumen

La presente investigación se centró en la problemática: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? El objetivo general fue identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje. Por lo que la presente investigación permite detectar y caracterizar a una comunidad de aprendizaje (CA) que se desarrolla en una secundaria técnica oficial. Para ello, se detalla teóricamente CA, desde sus antecedentes, tipología, las condiciones que se requieren para posibilitarla. Asimismo, se resalta el significado del término competencias, puntualizando cuáles resultan relevantes para los individuos que convergen alrededor de una CA, resaltando en ese punto el hallazgo de reuniones de formación docente y en la disposición en conformar una CA. El enfoque de estudio fue mixto lo que permitió investigar el perfil de los integrantes de la institución profundizando en las dinámicas de trabajo que desarrollan y en la concepción de CA. La relevancia del estudio para la educación es que la conformación de una comunidad de aprendizaje en la secundaria, servirá de partida para que cada integrante adquiera y desarrolle competencias que demandan la nueva escuela. Dejar a un lado el individualismo y propiciar espacios de reflexión sobre su práctica.

Palabras claves: competencias, comunidades de aprendizaje, escuela.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1. Planteamiento del problema | 5 |
| Contexto..... | 5 |
| Antecedentes del problema | 6 |
| En el ámbito internacional | 7 |
| En el ámbito nacional..... | 9 |
| Planteamiento del problema..... | 9 |
| Objetivos de la investigación | 9 |
| Supuestos de investigación | 10 |
| Justificación | 11 |
| Beneficios esperados..... | 15 |
| Delimitaciones y limitaciones del estudio | 16 |
| Definición de términos..... | 18 |
| Capítulo 2. Revisión de la literatura | 21 |
| Comunidades de aprendizaje | 22 |
| Antecedentes de implementación de las comunidades de aprendizaje | 22 |
| Tipología | 25 |
| Condiciones para conformar una comunidad de aprendizaje | 35 |
| Competencias..... | 37 |
| Antecedentes del enfoque por competencias | 37 |
| Competencias requeridas en los docentes..... | 46 |
| Retos en la educación por competencias..... | 52 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3. Metodología | 56 |
| Marco contextual..... | 57 |
| Participantes y selección de la muestra..... | 57 |
| Instrumentos de la recolección de datos | 58 |
| Prueba piloto | 69 |
| Procedimiento en la aplicación de los instrumentos | 70 |
| Análisis de datos | 74 |
| Confiabilidad y validez | 77 |
| Capítulo 4. Resultados | 79 |
| Presentación de resultados | 80 |
| Análisis de los datos..... | 101 |
| Confiabilidad y validez | 109 |
| Capítulo 5. Conclusiones | 111 |
| Discusión de los resultados | 111 |
| Validez interna y externa | 118 |
| Alcances y limitaciones | 119 |
| Formulación de recomendaciones..... | 120 |
| Conclusiones | 121 |
| Referencias | 125 |
| Apéndices | 132 |
| Apéndice A. Carta de consentimiento para la recolección de datos | 132 |
| Apéndice B. Entrevista abierta a directivos | 133 |
| Apéndice C. Entrevista abierta a docentes..... | 133 |

| | |
|--|------------|
| Apéndice D. Entrevista semi-estructurada a docentes | 135 |
| Apéndice E. Guía de observación de reunión con docentes | 137 |
| Apéndice F. Compromisos de los docentes | 140 |
| Apéndice G. Evidencia fotográfica de reunión colegiada (análisis de la prueba ENLACE)..... | 141 |
| Apéndice H. Evidencia fotográfica de reunión colegiada (planeación sobre actividades formativas)..... | 142 |
| Apéndice I. Evidencias fotográficas de reunión colegiada (análisis del plan de estudios 2006)..... | 143 |
| Apéndice J. Evidencia fotográfica del trabajo en equipo de los docentes en una reunión de formación..... | 144 |
| Apéndice K. Primer cuestionario a docentes | 145 |
| Apéndice L. Segundo cuestionario a docentes..... | 146 |
| Apéndice M. Semblanza profesional de un maestro de la secundaria técnica | 148 |
| Apéndice N. Resultados de la categoría de edad del primer cuestionario a docentes | 149 |
| Apéndice O. Resultados de la categoría de años en qué los docentes concluyeron su último grado de estudios | 150 |
| Apéndice P. Resultados de la categoría de años de servicio del primer cuestionario a docentes | 151 |
| Apéndice Q. Resultados del segundo cuestionario a los docentes respecto a las cinco competencias más importantes para su profesión | 152 |
| Curriculum Vitae | 153 |

Introducción

“Competencias de los docentes de secundaria: Un factor clave para la conformación de una comunidad de aprendizaje” es el título del presente proyecto. La problemática de estudio fue: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? El objetivo general del mismo fue identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje. Los supuestos de investigación fueron los siguientes: No se aprende ni desarrolla en soledad, en este sentido, las reuniones colegiadas de la secundaria técnica oficial son espacios que utilizan los docentes para el intercambio de experiencias y el análisis de contenidos del currículo. Estos espacios pueden favorecer el desarrollo de competencias en los docentes, como son la búsqueda y selección de información y el trabajo en equipo. Por otro lado, la dinámica escolar que se suscita dentro de la secundaria es importante en el desarrollo de competencias docentes, puesto que la interacción entre sus integrantes genera conocimientos, desarrollo de capacidades y disposiciones, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje. Finalmente, la conformación de una comunidad de aprendizaje entre los docentes de la secundaria técnica oficial posibilita la creación de relaciones y compromisos con el propósito de mejorar el desarrollo profesional de los docentes, el intercambio de experiencias, funcionamiento de las instituciones educativas y aprendizajes del alumnado.

La importancia de este tema radica en que el sistema educativo mexicano está atravesando por un cambio en los tres niveles de educación básica. En el último nivel que

es secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) plantea dos cambios importantes, se incluye el enfoque por competencias y se establece un perfil de egreso. El estudiante al término de este nivel debe ser capaz de desarrollar principalmente cinco competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Asimismo, describe doce rasgos deseables que deberán mostrar los estudiantes, como son: interpreta y explica procesos sociales, argumenta y razona al analizar situaciones, entre otros.

Por tanto, no se puede perder de vista el papel del docente en estos cambios sociales y curriculares. Como menciona Perrenoud (2003) “Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de 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). Por esta razón, los docentes enfrentan retos en el aula y en la escuela, como el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros, practicar una educación inclusiva, favorecer el liderazgo compartido, desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, definir metas comunes, entre otras. Así que, la escuela debe visualizar sus prácticas y si no es congruente a las nuevas exigencias educativas, tendría que replantear y re direccionar sus acciones.

Una de las alternativas para generar en los docentes el desarrollo de competencias es el llevar a la práctica nuevas formas de organización en su escuela, como las comunidades de aprendizaje, las cuales se caracterizan por el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias, compartiendo sus puntos de vista en torno a un propósito común que es lograr en sus alumnos un aprendizaje significativo. La conformación de

una comunidad de aprendizaje en la secundaria, servirá de partida para que cada integrante adquiera y desarrolle competencias que demandan la nueva escuela. Dejar a un lado el individualismo y propiciar espacios de reflexión sobre su práctica para ir detectando alcances y límites de los procesos de aprendizaje en sus aulas. Este proyecto trata precisamente de conocer el trabajo que desempeñan los docentes de una secundaria técnica oficial, identificar cuáles son las competencias que desarrollan dentro del contexto escolar para favorecer una comunidad de aprendizaje.

El documento está integrado por cinco capítulos. El capítulo uno contiene los antecedentes del problema tanto a nivel nacional como internacional, describe el contexto en donde se desarrolló el estudio. Formula el planteamiento del problema que es: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Desglosa los objetivos que permitieron focalizar el estudio. También expone los supuestos de la investigación y la justificación, es decir, las razones por las cuales es importante el estudio. Finalmente, describe las delimitaciones y limitaciones de estudio, y las definiciones de términos que se encontrarán con mayor frecuencia en el proyecto.

En el capítulo dos se abordan teorías y elementos conceptuales recopilados sobre las dos variables del estudio: comunidades de aprendizaje (CA) y competencias docentes. En la primera variable, se plantean los antecedentes de implementación de las CA, su tipología y condiciones para su conformación. En cuanto a la segunda variable, se hace un recuento del enfoque por competencias, se presentan las competencias requeridas en los docentes desde las diferentes perspectivas de los autores y se concluye con los retos en la educación por competencias.

El capítulo tres, referente a la metodología, expone el enfoque de la investigación, que es de tipo mixto. Así como el marco contextual de la secundaria técnica oficial, se presentan a los participantes y selección de la muestra de estudio. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, entrevistas, diario de campo, guías de observación y cuestionarios. La prueba piloto que se llevó a cabo y el procedimiento que se siguió en la aplicación de los instrumentos.

En el capítulo cuatro se muestran los resultados, se describen de manera ordenada los datos más relevantes que resultaron de la investigación realizada así como su interpretación a la luz del marco teórico planteado. Cómo conciben los docentes de una secundaria técnica oficial su organización escolar frente a una CA, cuál es su disposición en el trabajo y de qué manera se acercan a las conceptualizaciones de Coll (2001) y Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez, Castillo, (2004). Cuáles son las competencias que ponen en práctica en las reuniones colegiadas, su relación con las que propone Perrenoud (2004) y Servín (2009), qué competencias consideran importantes para su desempeño.

El capítulo cinco presenta las conclusiones derivadas de la investigación, resalta los principales hallazgos de la investigación con base en los diferentes instrumentos de investigación y además se generan propuestas a partir de los hallazgos así como las limitantes que afectaron el estudio. Por ejemplo, el impacto de las reuniones colegiadas en su formación y en el desarrollo de competencias. Incluye también las recomendaciones, para aquellos que estén interesados en propiciar una comunidad de aprendizaje que posibilite el desarrollo de competencias docentes.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

“Competencias de los docentes de secundaria: Un factor clave para la conformación de una comunidad de aprendizaje”. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? El objetivo general de la investigación es identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje.

Este capítulo tiene la finalidad de plantear la pregunta de investigación. Se presenta el contexto en donde se desarrolló el estudio, los antecedentes del tema de investigación a nivel internacional y nacional. Posteriormente, se presenta el planteamiento del problema, así como los objetivos que permitieron focalizar el estudio. También se exponen los supuestos de la investigación y la justificación, es decir, las razones por las cuales es importante el estudio. Finalmente, se describen las delimitaciones y limitaciones de estudio, y las definiciones de términos que se encontrarán con mayor frecuencia en el proyecto.

Contexto

La escuela es un lugar muy complejo, es decir, en ella se concentran diferentes aspectos, maestros, alumnos, padres de familia, interacción y comunicación entre estos actores, además del contexto, niveles socio económicos, entre otros. En este sentido, es

necesario delimitar la problemática de estudio en la escuela secundaria técnica. Esta investigación se centró en el trabajo colegiado de los docentes dentro de la escuela y en cómo desarrollan sus competencias profesionales. Como dirían Hernández y otros (2006), el énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo. Por lo que es importante conocer e involucrarse en el contexto de los docentes para comprender su práctica y no emitir juicios anticipadamente, en cuanto a sus competencias.

Cabe destacar que la educación secundaria atravesó por una reforma, y con ella surgieron cambios significativos, como el enfoque por competencias. En cuanto a los docentes, se resaltaron las diez competencias que propone Perrenoud (2004), competencias como organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, entre otras, que deben desarrollar con la finalidad de atender satisfactoriamente el enfoque por competencias que establece el plan 2006 de secundaria.

Antecedentes del problema

La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad y en su lugar se ha ido instalando progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos -es decir, el profesorado-, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos (Coll, 2001).

En este contexto de creciente des-responsabilización social ante la educación, los sistemas educativos formales son vistos al mismo tiempo como los responsables directos

de todos los problemas relacionados con el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y como fuente y origen de las posibles soluciones a estos problemas.

Como reacción a la forma burocrática de gobernar la vida de los centros, unido al auge en la segunda modernidad de la comunidad, en los últimos tiempos la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada, por lo que se impele a que los centros escolares se constituyen en comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración. Las comunidades de aprendizaje se ven como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en el centro escolar o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre los centros, familias y entorno, desde hace unas décadas, se han convertido en un mensaje redentor, en cierta medida como añoranza de lazos perdidos, que deben ser reconstruidos (Delanty, 2006).

En el ámbito internacional

Históricamente, la teoría sociocultural se ha interesado por entender la dinámica de los procesos sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos que se dan al interior de diversas comunidades de aprendizaje. Dicha teoría se ha aplicado además en el diseño de escenarios y programas educativos que permiten el óptimo funcionamiento de sus sistemas de actividad. Dentro de estos programas se encuentra la propuesta educativa denominada la Quinta Dimensión, generada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California, en San Diego, dirigido por el Dr. Michael Cole (Cole, 1996; LCHC, 1994; Nicolopoulou y Cole, 1993,

citado por Rojas, 1999). Los programas de la Quinta Dimensión pretenden crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada. Para esto, se relaciona a la Universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico (Rojas, 1999).

Desde su creación, la propuesta de la Quinta Dimensión se ha expandido rápidamente, siendo adoptada y adaptada por muchas universidades e instituciones educativas y comunidades a través de California y otras ciudades en los Estados Unidos. De manera más reciente, programas afines a esta propuesta también se han extendido en otros países del mundo, como Suecia, Dinamarca, Australia, Rusia, España (Rojas, 1999).

Asimismo, existen propuestas de comunidad de aprendizaje (CA) en educación escolar y no-escolar, recursos reales y virtuales, en un ámbito territorial determinado (urbano y/o rural), abrazando de este modo las diferentes nociones de CA mencionadas antes. Se inspira en el pensamiento más avanzado y la mejor práctica de la “educación comunitaria” y de movimientos como la Educación Popular en América Latina, y toma asimismo elementos de la “visión ampliada de la educación básica” propuesta en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, marzo 1990). No se plantea como un modelo cerrado, limitado al ámbito local, deslindado del Estado e incluso pensado como alternativo a éste, sino expresamente como una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano (Torres, 2004).

En el ámbito nacional

En México, la Universidad Autónoma de Puebla fue pionera en establecer escenarios de tipo Quinta Dimensión en escuelas primarias y dentro de la misma universidad. Al mismo tiempo, se sabe que existen otros planes para crear nuevos espacios de este tipo, por ejemplo, en comunidades agrícolas en Cuernavaca. En la ciudad de México, en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, se ha creado recientemente una versión particular de la propuesta de la Quinta Dimensión, vinculándola directamente al funcionamiento dentro de la escuela primaria (Rojas, 1999). En cuanto al nivel de secundaria, Cámara (2008) ha propuesto formar comunidades de aprendizaje a través de relaciones tutoras en telesecundarias de la sierra Tarahumara y en Zacatecas.

Planteamiento del problema

Los antecedentes del problema, llevaron al autor de la investigación, indagar sobre: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Los ejes centrales fueron en torno a competencias docentes y comunidades de aprendizaje. El enfoque de investigación fue de tipo mixto.

Objetivos de la investigación

En un proyecto de investigación es fundamental formular los objetivos tanto generales como específicos, porque son base y guía del proceso de investigación. Es por eso, que a continuación se presentan los objetivos de éste:

Objetivo general

- Identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Analizar la forma de trabajo de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial con el fin de determinar si se promueve un ambiente de aprendizaje entre los docentes.
- Distinguir si los docentes de una secundaria técnica oficial ejercen durante el trabajo en la escuela, así como en las reuniones colegiadas, las competencias básicas para favorecer una comunidad de aprendizaje como son: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela.

Supuestos de investigación

Con base a las primeras interacciones con la secundaria técnica oficial, surgieron datos útiles para formular los supuestos de la investigación que a continuación se presentan:

- No se aprende ni desarrolla en soledad, en este sentido, las reuniones colegiadas de la secundaria técnica oficial son espacios que utilizan los docentes para el intercambio de experiencias y el análisis de contenidos del currículo. Estos

espacios pueden favorecer el desarrollo de competencias en los docentes, como son la búsqueda y selección de información y el trabajo en equipo.

- La dinámica escolar que se suscita dentro de la secundaria es importante en el desarrollo de competencias docentes, puesto que la interacción entre sus integrantes genera conocimientos, desarrollo de capacidades y disposiciones, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje.
- La conformación de una comunidad de aprendizaje entre los docentes de la secundaria técnica oficial posibilita la creación de relaciones y compromisos con el propósito de mejorar el desarrollo profesional de los docentes, el intercambio de experiencias, funcionamiento de las instituciones educativas y aprendizajes del alumnado.

Justificación

Actualmente, la propuesta curricular para secundaria plantea diversos aspectos que conducen a promover la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes. Posibilitar una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar. Facilitar la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas. Se le da prioridad al trabajo colegiado entre docentes con la finalidad de compartir experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2006).

La reforma demanda a los profesores que enseñen un currículo más exigente a un grupo más diverso de alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida, frecuentemente, muy distintas a las expectativas de sus profesores.

Ya no basta con enseñar lo que el marco curricular ha definido. Además, hay que entregar evidencias acerca de si sus alumnos han aprendido lo que se les enseñó y también evidencias relativas a la calidad de su propio desempeño docente (ej., la instauración de un proceso de evaluación docente y los premios a la excelencia académica).

Junto con entregar evidencias de la adquisición de los contenidos codificados en el marco curricular, los profesores necesitan demostrar que sus alumnos saben pensar, resolver problemas, buscar y sintetizar información, al mismo tiempo de ser capaces de enfrentar su aprendizaje con autonomía y en colaboración con otros. Estas son expectativas para todos los alumnos, no sólo aquellos considerados académicamente talentosos. Por lo tanto, el profesor debe saber atender y adecuarse a la diversidad de los educandos más que tratar de homogeneizar a su grupo de alumnos. Interesa la calidad junto con la equidad, es decir, que el profesor sepa tratar en forma diferente a aquellos que son diferentes.

Estas nuevas demandas reconocen que en su desempeño profesional un profesor encontrará aspectos rutinarios, pero la mayor parte de éste es impredecible e incierto. El profesor debe tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, cuando no puede obtener toda la información necesaria y/o hay varias acciones alternativas que pueden realizarse para solucionar un problema. Cuando atendemos a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, lo rutinario da paso a la creatividad. Los profesores, en conjunto con sus alumnos, necesitan aprender a aprender, a buscar, seleccionar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo (Montecinos, 2003).

En este contexto, los retos actuales de la docencia se vuelven más complejos debido a la multiplicidad de competencias para la formación humana y pedagógica que debe desarrollar el maestro. Para ello se espera que los docentes despierten la curiosidad intelectual de los estudiantes, al fomentar en ellos el gusto, el hábito por el conocimiento, el aprendizaje permanente y autónomo (aprender a aprender). Poner en práctica recursos y técnicas didácticas innovadoras, cercanas a los enfoques pedagógicos contemporáneos y motivadoras del aprendizaje (ambientes de aprendizaje), haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2010).

Es necesario y urgente, en consecuencia, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera como están organizados los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Para ello, el primer paso es aceptar la necesidad de un cambio profundo en educación -incluida la educación formal- no sólo respecto a qué se enseña, sino también a cómo se enseña, dónde se enseña y, muy especialmente, para qué se enseña (Coll, 2001).

Otra razón por la cual es importante conformar comunidades de aprendizaje es que las escuelas sean, no sólo un lugar de aprendizaje y trabajo para los alumnos, sino también, para sus profesores y profesoras. Como ha escrito Sarason (2003), “no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consiguen que existen para el desarrollo profesional de sus profesores”.

Santiago (2009) menciona que “la comunidad de aprendizaje es un concepto que engloba a las nuevas propuestas de programas y experiencias educativas en el ámbito formal y no formal, que buscan la transformación del contexto social y no la adaptación a éste” (p. 202). En una comunidad de aprendizaje el papel del educador es asumido por todos los participantes, desde esta perspectiva la conformación de una comunidad de aprendizaje es de gran relevancia para generar un ambiente de aprendizaje tanto en los docentes como en los alumnos.

La propuesta de crear y sostener comunidades docentes de aprendizaje en los centros representa un conjunto de presupuestos teóricos y líneas de acción que merecen consideración. Es preciso, no obstante, acotar sus significados y propósitos, pues son diferentes según las perspectivas ideológicas, teóricas y metodológicas con las que se definan y utilicen en educación (Escudero, 2009).

Por último, los resultados de esta investigación son de utilidad a todas las escuelas tanto públicas como privadas que deseen generar cambios en la organización y en el análisis de la práctica educativa con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Este proyecto consiste en conseguir que el espacio educativo llegue a ser una parte muy importante entre los docentes para cambiar paradigmas y transformar la enseñanza. Al erigir ese foco particular de atención, no se adopta una visión de los centros y de los profesores como espacios y actores libres de otras estructuras e influencias sociales y políticas más amplias. Se trata, más bien, de explorar sus relativos márgenes de actuación y responsabilidad en relación con muchos asuntos que les conciernen directamente. Tampoco se presume que la creación de comunidades de aprendizaje en las organizaciones educativas sea un empeño fácil ni libre de problemas,

pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos. Hay motivos suficientes, con todo, para sostener que se trata de una hipótesis de trabajo que vale la pena y que, por tanto, merece ser explorada.

Beneficios esperados

Los individuos que conforman una comunidad, la sostienen y conservan, al tiempo que eventualmente contribuyen a su evolución y cambio en el tiempo. Para Escudero (2008), los procesos implicados en la creación y el desarrollo de las comunidades docentes de aprendizaje, están inmersos en tres grandes dimensiones. 1) Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado. 2) Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros. 3) Articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento de la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo para la práctica.

Por esta razón es esencial conocer cómo interactúan los docentes respecto al aprendizaje que generan en su contexto escolar. En esta investigación se resaltó la importancia de las comunidades de aprendizaje (CA) en los centros escolares y en específico se estudió a una secundaria técnica oficial. Así pues, durante el desarrollo del estudio se le dio prioridad a la dinámica escolar de dicha institución, también se reconoció y describió las competencias que poseen los docentes. Esto permitió identificar

las fortalezas de la institución y de esta manera valorar si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje.

Cabe resaltar que el conformar una CA en las organizaciones educativas no es tarea fácil, ni libre de problemas, pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos. Por lo que hay motivos suficientes para sostener que es un tema que vale la pena y que, por tanto, merece ser explorado (Escudero, 2009). De ahí que, la intención de esta investigación es indagar sobre los beneficios y/o aportaciones de las CA, con la idea de que el conocimiento se construye colectivamente y dialécticamente a través del intercambio de ideas. Y que el relacionarse dinámicamente implica estar dispuestos a asumir cambios, ya que en toda sociedad y organización lo único seguro es el cambio.

Delimitaciones y limitaciones del estudio

Delimitaciones. El área docente de la escuela secundaria técnica oficial está integrada por: 21 docentes de los cuales tres son coordinadores (académico, de servicios educativos complementarios y de tecnológicas) y uno es director. Esta investigación se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2009-2010, 2010-2011 y parte del 2011-2012. Y para dicha investigación fue necesario conocer el contexto de la institución, como: el perfil académico, historia (académica-formativa) de cada integrante, cómo es su práctica docente, cuál o cómo es la forma de trabajo entre los docentes.

Las ventajas que se tuvieron fueron que existió la facilidad en el acceso a la institución, con autorización del jefe de sector, supervisor y director. Otra ventaja fue que

se ha estado trabajando en la escuela desde el ciclo escolar 2009-2010, ofreciendo acompañamiento académico.

Limitaciones. Los obstáculos que surgieron en el desarrollo de la investigación fueron la diferencia y multiplicidad de los escenarios en los que se desenvuelve el nivel de secundaria del país; sin embargo, a causa del tipo de investigación mixta se enfoca el proceso a sólo una secundaria técnica oficial de una localidad del municipio de Huejutla de Reyes, Hidalgo. Otro obstáculo, pudo haber sido la simulación de los docentes al momento de observar su práctica docente al ver a una persona externa, lo que pudo haber ocasionado poca veracidad en el estudio de investigación.

Una limitación más fue no haber estado todos los días en la escuela, sólo un día a la semana o cada quince días, debido a los compromisos que se tenían en el trabajo. Además de las suspensiones al trabajo colegiado, debido a las actividades emergentes que se suscitaban en la escuela, como ensayos para desfiles, bailables, concurso de poesía e himno nacional, entre otros.

En este primer capítulo se ha hecho el planteamiento del problema de investigación: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Asimismo, se planteó el propósito y justificación del estudio, el contexto y el alcance del estudio, así como sus limitaciones. En el siguiente capítulo se hace una revisión de la literatura relevante para este estudio, dividida en dos temáticas principales, comunidades de aprendizaje y competencias docentes, creando así un marco teórico que apoye la investigación.

Definición de términos

Acompañamiento académico. Proceso de ayuda continuo que ofrece el personal de los Centros de Maestros para responder a las necesidades reales que se requieren en la escuela y aula para mejorar la práctica educativa.

Asesoría Académica. Proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes.

Asesor Técnico Pedagógico. Profesional que brinda un servicio especializado de acompañamiento académico e interlocución, que permiten resolver dudas, confrontar y socializar ideas, experiencias, valorando y modificando sus estrategias de enseñanza.

Centro de maestros. Es una instancia de mediación entre el profesorado y el Desarrollo Curricular, realizando una importante tarea como agente dinamizador entre la Investigación Educativa y la toma de decisiones pedagógicas pertinentes.

Colectivo docente. Plantilla total de profesores y directivos de un centro de trabajo organizados para mejorar la calidad de los resultados educativos de su escuela.

Competencia. Movilización de saberes, implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). Se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Comunidades de aprendizaje. Son espacios educativos en los cuales se propone el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales. Tienen la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

ENLACE. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. Su propósito es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, que permita: estimular la participación de los padres de familia así como de los jóvenes, en la tarea educativa. Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula. Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos. Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas. Atender criterios de transparencia y rendición de cuentas.

Perfil de egreso. El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Relación tutora. Es una estrategia de aprendizaje que, con base en la relación y el dialogo entre tutor y tutorado intenta atender las necesidades académicas individuales. La construcción del conocimiento se realiza a partir del intercambio desde la experiencia de aprendizaje del tutor y el interés del tutorado. Este proceso tiene un potencial especial cuando se realiza en un plano de igualdad, con base en el respeto y la asunción de responsabilidades diferenciadas: el tutor es guía porque comparte su experiencia de aprendizaje sobre un tema particular que el tutorado se interesa en aprender. Lo apoya hasta que logra aprenderlo y hace que reconozca el camino por el que aprendió, a fin de enriquecer la capacidad de continuar aprendiendo; el tutorado acepta recorrer el camino reconociendo su propio proceso, enriqueciendo y modificando así, el camino inicial.

Trabajo colegiado. Espacio que utilizan los docentes para compartir experiencias, intercambiar información al interior de academias específicas y de esta manera, apoyar su trabajo para el logro de metas comunes.

Transversalidad. Concepto que encierra la idea de diversidad, de presencia en varios lugares de penetración en contenidos o materias, es plantear el enfoque de lo plural y la connotación de multipresencialidad e interdisciplinariedad. Al ser transversal el enfoque curricular actual, su desarrollo no corresponde con el crecimiento unilateral de los conocimientos puramente lógicos, sino que evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integridad de la persona humana: sentimientos, afectividad, creatividad, y de la problemática social: violencia, ausencia de ética, discriminación y desigualdades, consumismo frente a la presencia del hombre en el mundo, degradación del medio ambiente, e iniquidades e injusticias, producto de una modernidad.

Capítulo 2

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura que se presenta en este capítulo permite conocer diferentes maneras de pensar y abordar el siguiente planteamiento del problema: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? El objetivo general de la investigación fue identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje.

El primer objetivo específico fue analizar la forma de trabajo de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial con el fin de determinar si se promueve un ambiente de aprendizaje entre los docentes. El segundo objetivo fue distinguir si los docentes de una secundaria técnica oficial ejercen durante el trabajo en la escuela, así como en las reuniones colegiadas, las competencias básicas para favorecer una comunidad de aprendizaje como son: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela. El enfoque de investigación fue de tipo mixto. Se revisaron 31 referencias entre los que destacan libros, revistas electrónicas, documentos oficiales expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y textos extraídos de congresos y seminarios internacionales. En esta revisión se abordaron teorías y elementos conceptuales que se recopilaron sobre las dos variables del estudio que se realizó: comunidades de aprendizaje y competencias docentes.

Los términos específicos de búsqueda fueron: comunidades de aprendizaje y competencias docentes. De manera complementaria se investigó cómo han surgido las comunidades de aprendizaje (CA) y el enfoque por competencias, en específico en el ámbito educativo. Los autores analizados proponen una clasificación para las CA y las condiciones mínimas para conformarla. En cuanto a la temática de competencias, los autores proponen una serie de competencias requeridas en los docentes. Finalmente, a partir de los textos analizados se mencionan los retos que enfrenta la educación en México ante el enfoque por competencias.

Comunidades de aprendizaje

Antecedentes de implementación de las comunidades de aprendizaje

A partir de 1990 aproximadamente, algunos países como Barcelona, Gran Bretaña, Australia y Canadá, han apostado por una visión amplia de la educación y han impulsado movimientos denominados *Educational Cities*, *Learning Cities*, *Learning Towns* o *Learning Regions*. Tanta influencia han tenido en la difusión, generalización y esfuerzos de conceptualización del término "Comunidades de Aprendizaje" (Yarnit, 2000). Se puede decir que la idea fundamental de comunidad de aprendizaje es que, la educación —entendida como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros, incluidos los más jóvenes— es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto.

Adoptar una visión amplia de la educación obliga a postular la necesidad de una mayor articulación entre, por una parte, la educación escolar y, por otra, los escenarios y

prácticas educativas no escolares que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas. Y esto, a su vez, comporta la exigencia de redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios y agentes educativos, así como de potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos en torno a esta redefinición (Coll, 2006).

Existen diversas conceptualizaciones sobre las comunidades de aprendizaje. El Curso Estatal de Actualización (SEP, 2005) menciona que el término “comunidad de aprendizaje” se ha extendido en los últimos años. Con acepciones diversas que dan lugar también a políticas y programas muy diversos en todo el mundo, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Una comunidad de aprendizaje es una agrupación humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio. Con el fin de educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario. Se basa en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

El término de comunidad es especialmente apto para dar cabida a la dimensión ética que subyace al esfuerzo de transformar la educación básica. El buen aprendizaje descansa en la verdad y en la bondad de los actores. La verdad se manifiesta en el interés genuino, no simulado, con el que alguien desea aprender y en el conocimiento real, no pretendido, de quien lo apoya en el proceso. La bondad aparece en el maestro que tiene la plena confianza en la capacidad de cualquier estudiante para aprender, si lo hace con interés, a su paso y a su modo. La única posibilidad de asegurar educación para todos, aprendizaje permanente y de calidad para todos, es hacer de la educación una necesidad y una tarea de todos. Desarrollar y sincronizar los recursos y los esfuerzos de la comunidad

local, con apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad (Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez, Castillo, 2004; Torres, 2004).

Los centros educativos caracterizados como comunidades de aprendizaje nos muestran unas instituciones con una organización y un funcionamiento muy alejados de los que son habituales en los sistemas educativos actuales. Son instituciones en las que existe, retomando la expresión de Bielaczyc y Collins (1999), una "cultura de aprendizaje", de manera que todas sus instancias y sus miembros se comprometen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización son reemplazadas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación. Profesores y alumnos se implican de forma conjunta en actividades de indagación e investigación pedagógica, culturalmente relevantes. Que atraviesan diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento, rompiendo así con la tradicional división del currículo en compartimentos estanco. Finalmente, son instituciones plenamente integradas en la comunidad en la que se ubican, ya que proyectan sus actividades sobre ella, son sensibles a sus preocupaciones y necesidades. Utilizan los recursos comunitarios de todo tipo - personales, culturales, de equipamientos y servicios, asociativos, etcétera-poniéndolos al servicio de la educación y formación de los alumnos, y buscan la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios en esta tarea.

Por último, la comunidad de aprendizaje se contagia por entusiasmo, no se impone. Para lograr el cambio, de maestro a tutor que domina los temas de su catálogo

personal, primero es necesario formar con otros compañeros una comunidad de aprendizaje. Se tiene que concebir a partir de quien (o quienes) domina algo y puede actuar como tutor de quien desea aprender lo mismo, sin embargo, hacer el esfuerzo de verlo por cuenta propia (Cámara y otros, 2004).

Tipología

La diversidad de usos de la noción Comunidad de Aprendizaje (CA) está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, y el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. La siguiente categorización está fundamentada en la participación de Coll (2001) en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje:

1. Comunidades de aprendizaje referidas al aula -Classroom-based Learning Communities-

Una parte importante de las iniciativas, trabajos e informes de investigación publicados sobre CA se refieren a esta categoría. La caracterización del aula como CA constituye al mismo tiempo una alternativa a los modelos transmisivos y otras prácticas pedagógicas tradicionales y la manifestación de una nueva forma de entender el aprendizaje y la enseñanza.

Bielaczyc y Collins (1999), tras revisar algunas propuestas representativas de CA referidas al aula, como las *Community of Learners* impulsadas por Brown y Campione (Brown y Campione, 1994, 1996, 1998; Brown, 1998) y las *Knowledge-building Communities* promovidas por Scardamalia y Bereiter (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1999), subrayan la importancia que en ellas tiene la

construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje. De acuerdo con estos autores, las aulas que se organizan como CA reflejan una "cultura de aprendizaje" en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión.

Más allá de los énfasis y de las diferencias de matiz que se detectan en las diferentes iniciativas y propuestas, es posible identificar algunos rasgos ampliamente compartidos en la caracterización de las aulas como CA (ver, por ejemplo, Wilson y Ryder, s/f), entre los que cabe destacar los siguientes: Acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas. Compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos. Insistencia en el carácter distribuido del conocimiento - entre profesores y alumnos y entre alumnos- y la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales.

Respecto a la planeación didáctica, seleccionar actividades de aprendizaje percibidas como "auténticas" y relevantes por los participantes. La puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo. Utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes. Adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del currículo en materias o disciplinas aisladas. Poner énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender.

En cuanto a las relaciones interpersonales: co-responsabilidad de profesores y alumnos en el aprendizaje; caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una comunidad de aprendices. Control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje. Existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.

Existen principios enunciados por Bielaczyc y Collins para la planificación y organización de CA eficaces en el contexto del aula que ofrecen un buen resumen del estado de la cuestión, al tiempo que muestran con claridad su alcance como alternativa a los modelos transmisivos de la enseñanza y otras prácticas pedagógicas tradicionales. A continuación se presentan los principios para el diseño de comunidades de aprendizaje eficaces en el aula (Bielaczyc y Collins, 1999; p. 2-3 de la versión electrónica):

Principio del crecimiento de la comunidad (Community-growth principle). El objetivo común debe ser incrementar el conocimiento y las habilidades del grupo (directivos, profesores, alumnos y padres de familia). Para ello, se debe aprovechar el conocimiento y los aprendizajes de todos sus miembros.

Principio de objetivos emergentes (Emergent-goals principle). Los objetivos de aprendizaje del grupo de profesores deben ser compartidos y construidos con los alumnos y emerger de las actividades y preguntas que surgen mientras llevan a cabo sus indagaciones e investigaciones.

Principio de articulación de objetivos (Articulation-of-goals principle). Profesor y alumnos deben articular sus objetivos y los criterios que utilizarán para decidir si los han alcanzado. Todos los alumnos deben desarrollar las habilidades necesarias para poder valorar los objetivos propuestos en un inicio.

Principio de metacognición (Metacognitive principle). El grupo (directivos, profesores, alumnos, padres de familia) debe tener presente en todo momento los objetivos que pretende alcanzar y preguntarse si lo que está haciendo ayuda efectivamente a alcanzarlos; también debe evaluar lo que ha aprendido y hasta qué punto lo ha aprendido bien; y debe intentar identificar a intervalos regulares lo que ya conoce y lo que no conoce. Es importante definir en qué momentos se detendrán para valorar sus acciones y contrastarlas con los objetivos.

Principio de superación de los límites (Beyond-the-bounds principle). El grupo (directivos, profesores, alumnos y padres de familia) debe intentar ir más allá de los conocimientos, habilidades y recursos existentes y fácilmente accesibles en su seno. Debe intentar dar sentido a las cosas por sí mismo y dar la bienvenida a nuevos retos y planteamientos, es decir, el grupo debe poseer una visión retadora.

Principio del respeto por los otros (Respect-for-others principle). Los alumnos necesitan aprender a respetar las diferencias y las contribuciones de los otros. Cuantas más aportaciones diferentes se produzcan, mayores serán las fuentes de conocimiento existentes para expandir el conocimiento del grupo. Las reglas de respeto mutuo deben estar claramente formuladas, articuladas y aplicadas. Este principio es fundamental para generar ambientes de aprendizaje democráticos.

Principio de aceptación del fracaso (Failure-safe principle). Debe instaurarse el sentimiento de que el fracaso es aceptable y que la asunción de riesgos y de una aproximación experimental al abordaje de los proyectos y a la resolución de problemas conducirá a un mayor aprendizaje. La reflexión sin reproches puede ayudar a que el grupo aprenda de sus errores, nadie es perfecto, sin embargo, si somos perfectibles.

Principio de dependencia estructural (Structural-dependence principle). El grupo debe organizarse de manera que las contribuciones de los alumnos sean de algún modo interdependientes, como por ejemplo en el caso de tareas cuya realización exige un esfuerzo conjunto y colaborativo.

Principio de preeminencia de la profundidad sobre la amplitud (Depth-over-Breadth principle). Los alumnos deben disponer de tiempo suficiente para investigar en profundidad los temas y adquirir un dominio real de los mismos. Para ello, es importante que el profesor sea guía y oriente a sus alumnos de acuerdo a los aprendizajes esperados.

Principio de la diversidad de la pericia (Diverse-expertise principle). Los estudiantes desarrollan las áreas en las que son más capaces y están más interesados, con la responsabilidad de compartir su pericia en ellas con los compañeros y con el profesor. De esta manera se aprende de y con todos.

Principio de la multiplicidad de vías de participación (Multiple-ways-to-participate principle). Para avanzar hacia una comprensión colectiva, el grupo debe tener ante sí una amplia gama de tareas y actividades en las que los alumnos participen en función de sus capacidades e intereses, sin perder de vista la visión y misión colectiva.

Principio de mecanismos para compartir (Sharing principle). Deben existir mecanismos que garanticen que el conocimiento y las habilidades adquiridas por los diferentes miembros del grupo puedan ser compartidos, de modo que cada alumno sea a la vez un aprendiz y un contribuyente al conocimiento colectivo.

Principio de negociación (Negotiation principle). Las ideas, teorías, procedimientos, etc. son construidos mediante un proceso de negociación entre los miembros, y las discusiones se resuelven mediante argumentos lógicos y pruebas. El profesor debe enseñar a los alumnos cómo criticar las ideas de los otros sin personalizar la crítica y debe encauzar el desarrollo del pensamiento crítico.

Principio de la calidad de los productos (Quality-of-Products principle). La calidad de los productos generados por el grupo debe ser apreciada tanto por el grupo mismo como por las personas ajenas a él. El grupo debe ponerse de acuerdo sobre los estándares que permitirán valorar la calidad de un producto, y estos estándares han de contrastarse con personas que no forman parte de él. De esta manera habrá mayor confiabilidad y validez en la valoración de la calidad de los productos.

Las comunidades de aprendizaje referidas al aula -Classroom-based Learning Communities son un ejemplo a seguir y los principios antes mencionados son fundamentales para concretar una comunidad de aprendizaje.

2. Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo –Schoolbased Learning Communities (Coll, 2001)-

Esta categoría de CA remite a una amplia gama de propuestas y experiencias que tienen como foco las instituciones de educación formal, ya sean escuelas de educación primaria, centros de educación secundaria, centros universitarios o centros de educación superior. Al igual que en el caso las aulas, la caracterización de los centros educativos como CA aparece estrechamente relacionada con las propuestas de cambio, transformación y mejora de la educación formal en general, y de la educación escolar en particular (Prawat, 1996).

En algunas de sus variantes, las propuestas de CA referidas a los centros educativos constituyen de hecho la traslación al nivel de la institución de los principios ya comentados en el caso de las CA referidas al aula. La caracterización de los centros

educativos como CA comporta una serie de rasgos (ver, por ejemplo, Hill, Pettit y Dawson,1997; Levine, 1999) entre los que cabe destacar los siguientes:

- Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- Existencia de un liderazgo compartido.
- Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, el refuerzo de las estructuras de coordinación, el establecimiento de estrategias y procedimientos compartidos de evaluación, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etcétera).
- Apoyo mutuo entre los miembros de la institución.
- Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado.
- Nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinares).
- Currículo orientado a la inserción en el mundo laboral y profesional con prácticas en los lugares de trabajo.
- Nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etcétera).
- Utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- Énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción.
- Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo.

- Fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

Las comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo Schoolbased Learning Communities (Coll, 2001) son las que se enfatizaron en este trabajo de investigación.

3. Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas - Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions- (Coll, 2001)

Las CA basadas en el territorio o en la comunidad son, de las tres categorías de CA revisadas hasta ahora, las que apuntan con mayor claridad hacia una transformación global de los sistemas educativos y las que dejan entrever mejor las implicaciones concretas de todo tipo que se derivan de una visión amplia de la educación.

La adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario, junto con la puesta en relieve del aprendizaje no formal e informal, sugieren no sólo la necesidad de un cambio en los objetivos, la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación formal, sino también en los criterios y planteamientos que han orientado tradicionalmente la definición y el establecimiento de políticas educativas por parte de la mayoría de los gobiernos nacionales y de las agencias y organismos internacionales.

La mayoría de las experiencias de comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que

reside una comunidad de personas (Coll, 2001) documentadas hasta el momento tienen ciertamente un alcance limitado, en el sentido de que se sitúan en la periferia del sistema educativo.

4. Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual -Virtual Learning Communities- (Coll, 2001)

Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) se caracterizan pues por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. La utilización sin más de las TIC por una CA no es, sin embargo, un criterio suficiente para catalogarla como CVA. De hecho, el uso eventual de las TIC es una dimensión que cabe considerar al interior de cada uno de los otros tres tipos de CA que contempla nuestra clasificación. En otras palabras, las CA basadas en el aula, en la escuela o en el territorio pueden utilizar o no las TIC como plataforma e instrumento para sostener y promover la comunicación y las relaciones entre sus miembros o para promover y favorecer el aprendizaje.

Algunos de los ejemplos más representativos de estos tres tipos de CA utilizan ampliamente las TIC, pero hay también numerosos ejemplos de CA referidas al aula, a centros educativos y a redes de aprendizaje comunitario en los que este uso es mínimo o incluso inexistente (ver, por ejemplo, New Economy Development Group, 1998). Es más, muchas CA que se nos presentan de forma prácticamente generalizada en la actualidad como comunidades virtuales tienen también su contrapartida no virtual. Es el caso, por

poner sólo un ejemplo, de las redes de trabajo colaborativo entre profesionales o entre investigadores, que han funcionado en innumerables ocasiones en el pasado, y siguen haciéndole aún en muchos casos en la actualidad, como verdaderas CA, pero que utilizan para sus intercambios y relaciones tecnologías de la información y la comunicación tradicionales, es decir, no telemáticas.

Condiciones para conformar una comunidad de aprendizaje

Según el Curso Estatal de Actualización (SEP, 2005; p. 32), “para transformar la enseñanza. Comunidades de aprendizaje como medio para favorecer la comunicación y colaboración en el ámbito escolar”, para que exista una comunidad de aprendizaje deben darse una serie de condiciones mínimas que resumimos brevemente. Buscar modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje. Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles. Participación abierta y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales. Acceso de todos en igualdad de condiciones. Trabajo colaborativo por grupos y situar al alumno en el centro de los objetivos del aprendizaje.

Si estas condiciones se dan, los beneficios de las comunidades de aprendizaje son bien conocidos: si existe un diálogo bien gestionado, se puede lograr una mayor interacción y participación, así como mejor atención y relaciones profesor-alumno. Sí existe responsabilidad compartida: todos los miembros de la comunidad (profesores,

directivos, padres de familia, alumnos, etcétera) son participes en el proceso de aprendizaje.

El conocimiento se entiende como dinámico, y adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducirlos en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia. Es un proceso activo y colaborativo, esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente exhibe el alumnado en otros enfoques.

Otra ventaja añadida de este modelo es que comunidad debe plantearse y revisar la calidad y la evaluación en la educación: la aproximación de la comunidad de aprendizaje a la comunidad, permite que los resultados se pueden evaluar en función de la práctica real en esta comunidad y su continua evolución. Por último, se formula un postulado de la comunidad de aprendizaje de acuerdo a Cámara y otros (2004, pp. 107-108):

- Se busca aprender a aprender, no a depender para aprender.
- Sólo lo que interesa aprender se aprende bien, de lo contrario se simula y desperdicia.
- El criterio de verdad, bondad y belleza está en nosotros, no fuera en algún experto. Si no juzgamos internamente la verdad, la bondad y la belleza, no hay aprendizaje.
- El esfuerzo de aprender es personal, nadie lo hará por nosotros. Para aprender no hay soluciones automáticas.
- Sabemos algo bien cuando lo podemos expresar públicamente.
- El aprendizaje más completo se da a enseñar a otros lo que se aprendió.

Competencias

Antecedentes del enfoque por competencias

El enfoque por competencias no tiene sus orígenes en el medio educativo, sino que surge en el sector productivo, concretamente en el ámbito de la capacitación. La finalidad que tuvo en sus inicios fue hacer más eficientes las actividades realizadas por los trabajadores; por ello fue necesario identificar en un primer momento cuáles eran las funciones que debían desempeñar los empleados de un área o rama productiva específica (Ramírez Apáez M., Molina, Ramírez Apáez A., 2006). Lo anterior implicó que se hiciera un trabajo exhaustivo con el fin de identificar, por ejemplo, qué era lo que un mesero debería saber hacer en cualquier restaurante en el que estuviera trabajando. Es decir, el punto de partida fue identificar cuáles eran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que, en el ejemplo anterior, los meseros deberían tener para ser meseros.

Otro aspecto que debemos tomar en cuenta para comprender los orígenes contextuales del enfoque de las competencias son las configuraciones de la organización laboral influida a su vez por lo que todos conocemos como globalización y la denominada sociedad del conocimiento.

La formación de ciudadanos en las escuelas de educación básica enfrenta grandes desafíos y retos que el marco social le presenta a través de los fenómenos sociales, económicos y culturales, los cuales van reconstruyendo conceptos en los diversos ámbitos de los modelos de producción enmarcados en el neoliberalismo y la globalización, de la sociedad del conocimiento y las propuestas educativas. En este sentido, se considera a la globalización como un contexto de transformación que se inicia

como un proceso económico, relacionado en un principio a la competencia por los mercados internacionales. La velocidad con que se da la globalización se debe a que “los flujos son cada vez menos materiales y conciernen cada vez más a servicios, datos informáticos, telecomunicaciones, mensajes audiovisuales, correos electrónicos, consultas por internet, etcétera” (Servín, 2008; Castells, 2000; Ramonet, 2000, p. 97).

Mientras tanto, a la sociedad del conocimiento se le puede definir como la sociedad en la cual el conocimiento se ubica en el lugar central y es considerado el principal promotor y gestor de una estructura social, económica y productiva. En tal sentido se hace referencia a una sociedad como en donde “el conocimiento y la información se han convertido en la base de los procesos productivos y el tiempo necesario para que un conocimiento se traduzca en aplicaciones tecnológicas es significativamente más corto que en el pasado” (Tedesco, 2000).

Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos. En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante – aunque sólo sea por su capacidad de poner en tela de juicio los modelos existentes– para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad (UNESCO, 2005).

El nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El

desarrollo de las redes no puede por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento. La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí.

En síntesis, se puede decir que el origen de las competencias fue de tipo empresarial, con el fin de capacitar a los empleados y que éstos a su vez rindieran más en el trabajo y fuese más productivo el mercado. Posteriormente, surge la era digital y con ella el bombardeo de gran cantidad de información; sin embargo, tanta información no garantiza el aprendizaje, por lo que hoy en día las competencias se enfocan al uso y manejo eficiente de toda información para alcanzar el aprendizaje auto dirigido y permanente.

En la actualidad, son varios los autores que hablan sobre la noción de competencias y gran número de ellos coinciden en opinar que éstas constituyen una nueva alternativa para incrementar el desempeño en los diferentes ámbitos del quehacer humano; sin embargo, cabe señalar que las competencias se precisan y se definen, dependiendo del contexto en el que se ponen en práctica, ya que están vinculadas a una tarea o una actividad. Pero también pueden aplicarse a un conjunto de actividades o estar limitadas a una actividad concreta (Levy-Leboyer, 1997).

Argudín (2006), hace referencia a la palabra competencia que se deriva del griego agón y agonistes. Que significa contienda, desafío, disputa e indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia. Entre los griegos, el anhelo más grande era ser un

triunfador. Se observa un notable desplazamiento de habilidades físicas y deportivas al desarrollo de competencias cognitivas y culturales.

Levy-Leboyer (1997) da a conocer un concepto de competencia desde una perspectiva enfocada en el individuo. Menciona que en español existen dos verbos, *competere* y *competir*, que se diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo latino: *competere*, que venía a significar originalmente ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, se trataba de un verbo intransitivo; a partir de las expresiones latinas *isi ita competit ut, ationem competens* empezó a adquirir el sentido de responder a, corresponder a, ser propio de, ser aplicable a. Acabó usándose como verbo transitivo expresando la idea de tratar de alcanzar juntamente con, pedir en competencia.

Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano *competir* y *competere* que proviniendo del mismo verbo latino *competere* se diferencian significativamente. A continuación se presentan las definiciones de estos dos verbos (Corominas, 1967:163):

1. “Competer”: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente* (apto, adecuado).

2. “Competir”: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo *competencia*, *competitividad*, y al adjetivo *competitivo*.

Sea como fuere, en ambos casos, el sustantivo “competencia” es común, lo que añade dificultad y genera equívocos. Si reparamos en los diccionarios de la lengua española, en busca de más luz, de nuevo verificamos que las acepciones propuestas tienen que ver con este doble sentido, resultando difícil demostrar la demarcación en una u otra

dirección, con lo cual tenemos que asumir la polisemia de este término. Para una mayor visualización, se retomará la tabla 1.

Perrenoud (2001), indica que el elemento fundamental que orienta la discusión de competencias remite a la lucha por lograr que la educación supere la visión enciclopédica que lleva a que los estudiantes memoricen y apliquen conocimientos sin entender su relación con las situaciones cotidianas. Es la lucha del sistema escolar por lograr un aprendizaje significativo. En la vida cotidiana ese aprendizaje no tiene mucho sentido, no es empleado para nada y se olvida una vez que el estudiante está fuera de la escuela. John Dewey, teórico de la educación de cara al proceso de industrialización, escribía en 1937: “La educación debe fundarse en una teoría de la experiencia... Por ello se requiere de una interacción entre el individuo, los objetos y otras personas” (SEP, 2009).

Según Jonnaert (2001), una competencia es una puesta en práctica, por una persona en particular o un grupo de personas (una competencia puede ser colectiva) de saberes, saber ser, know-how, saber devenir en una situación dada; una competencia siempre se contextualiza en una situación específica y siempre depende de la representación que la persona o el grupo de personas se hace de esta situación. En el plan y programas de preescolar se menciona que (SEP, 2004; p. 22), “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”.

En el plan y programas de primaria (SEP, 2009; p. 40), una competencia implica:

Un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos,

Tabla 1

Comparación entre diferentes nociones de la competencia (Tejeda, 1999)

| DICCIONARIO | COMPETIR | COMPETER | COMPETENCIA | COMPETENTE |
|---|---|---|--|--|
| De la Real Academia de Lengua Española | Contender dos o más personas entre sí, aspirando unas y otras con empeño a una misma cosa. Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades. | Pertenecer, tocar o incumbir a uno alguna cosa. | Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa. Incumbencia Aptitud, idoneidad. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto | Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa. Apto, idóneo. En la primitiva iglesia, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo. |
| Ideoconstructivo (Martín Alonso) | Contender, rivalizar, emular, desafiar, apostar, hombrar, entrar en liza. | | Disputa, contienda, lucha, rivalidad, discusión, disensión, pleito, oposición, pendencia, riña. Obligación, incumbencia, jurisdicción, autoridad, concurrencia. Aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad, disposición, suficiencia. | Apto, idóneo, hábil, capacitado, capaz, entendido, docto, diestro. Correspondiente, dispuesto, debido. |
| De sinónimos castellanos (Grates) | Contender, rivalizar, disputar, batallar. Igualar. | Incumbir, tocar, pertenecer, atañer, concernir, corresponder. | Rivalidad, competición, lucha, contienda. Aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición. Incumbencia, obligación, jurisdicción. Autoridad, potestad. | Apto, idóneo, capaz, suficiente, hábil, dispuesto, entendido, diestro, ejercitado. |
| Gran Diccionario Enciclopédico Durvan | Contender dos o más personas entre sí, aspirando unas u otras con empeño a una misma cosa. Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades | Pertenecer, tocar o incumbir a uno alguna cosa. | Disputa, contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Rivalidad. Incumbencia. Aptitud, idoneidad. Atribución legítima a una juez u una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. | Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien compete o incumbe una cosa. Apto, idóneo. |
| Gran Enciclopedia Larousse | Contender dos o más personas entre sí, para lograr la misma cosa. Igualar una cosa a otra en su perfección. | Pertenecer, tocar o incumbir a uno una cosa. | Disputa o contienda entre dos o más sobre alguna cosa. Rivalidad, oposición entre dos o más personas. Aptitud. | Oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien incumbe una cosa. |

habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos”.

En el nivel de secundaria, señala que (SEP, 2006; p.11):

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

Por otra parte, la definición que propone Tobón (2006), y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación se clarifican los términos de esta definición.

Procesos: Son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Los procesos implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución. Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Mir Acebrón (2008) expresa en un artículo de la revista de docencia universitaria que las competencias representan la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente. En cierto modo, se podría decir que marcan el estándar mínimo aceptable.

Según el proyecto Tuning, deben distinguirse dos tipos de competencias. Las competencias transversales o genéricas, relacionadas con el desarrollo personal, no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica. Las competencias específicas, propias de cada área temática y asociadas a las diferentes disciplinas. Se desarrollarán unas u otras en función del momento a lo largo de los estudios, y también de la titulación específica.

Al mismo tiempo, el modelo Tuning las clasifica en tres ámbitos:

Instrumentales: relacionadas con la capacidad de comprender y manipular ideas, organizar el tiempo, las estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas, hacer uso de maquinaria, aplicaciones ofimáticas, gestión de información, comunicación oral o escrita, y el dominio de lenguas extranjeras.

Interpersonales: relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo, u expresar compromisos sociales y éticos.

Sistémicas: suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten que el graduado vea cómo las partes de un todo se interrelacionan y agrupan. Incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas existentes o diseñar sistemas nuevos.

Competencias requeridas en los docentes

Servín (2009), en su libro “Formar docentes profesionales por competencias”, presenta el registro de la construcción de saberes y competencias, aboga por un profesor que sea: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Lo más interesante es que Servín completa la lista anterior con dos ideas que no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica.

Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etcétera.

Un hecho rescatable, en relación a la formación de competencias como fundamento para la profesionalidad, es lo que han hecho los países francófonos (Francia, Canadá, Suiza y Bélgica) y presentado como un nuevo modelo de profesionalidad en materia de docencia. El objeto de este modelo es dar un sentido a la formación docente mediante seis ejes de orientación (Servín, 2009):

- a) Las competencias requeridas en el nuevo entorno educativo.
- b) La complejidad del acto educativo.
- c) La formación integrada y radicada en lugares de práctica.
- d) La formación polivalente.
- e) Los vínculos entre la investigación.
- f) La formación al igual que la asociación y la concertación.

En razón a ello y partiendo de la premisa de que los nuevos profesionales de la educación están llamados a ser activos y creadores no solamente en su clase, su escuela o institución, sino en la misma sociedad, han propuesto para responder a las múltiples exigencias de su profesión, que los docentes deben desarrollar y dominar 13 competencias indispensables que a nivel mundial se están generalizando. Estas competencias son (Servín, 2009):

1. Moviliza conocimientos en ciencias sociales y humanas para una justa interpretación de las situaciones escolares de cara a las exigencias sociales.
2. Entreteje relaciones de asociación eficaz con la institución, los colegas, los padres y los alumnos.

3. Se documenta sobre su rol en el seno de la institución escolar y en el ejercicio de la profesión docente, así como manejar referencias y textos sobre ello.
4. Domina los saberes disciplinarios e interdisciplinarios que justifican la acción pedagógica.
5. Domina la didáctica disciplinaria que guía la acción pedagógica.
6. Hace prueba de una cultura general importante a fin de demostrar su dominio del mundo cultural.
7. Desarrolla competencias relacionales ligadas a las exigencias de la profesión.
8. Considera los enjuagues éticos de su práctica cotidiana.
9. Trabaja en equipo en el seno de la escuela.
10. Crea y desarrolla dispositivos de enseñanza, los prueba, evalúa y regula.
11. Entreteje una relación crítica y autónoma con el saber científico tanto pasado como futuro.
12. Planifica, organiza y evalúa las situaciones de aprendizaje.
13. Realiza una observación reflexiva sobre su práctica y organizar su formación.

Existe otra propuesta por Bonnichon y Martina (2008), quienes proponen diez competencias profesionales de los docentes para dar respuesta a las exigencias sociales de la actualidad. Su propuesta de competencias es:

1. Tener autoridad.
2. Organizar el trabajo de la clase.
3. Adaptar su pedagogía a la diversidad de los alumnos.
4. Evaluar el trabajo de cada uno de los alumnos.
5. Pasar de un programa de contenidos a un programa de competencias.

6. Abrirse y abrir su enseñanza a las realidades actuales.
7. Cooperar con los padres y los diferentes sujetos educativos.
8. Trabajar en equipo.
9. Inscribir su acción en marcos instituidos.
10. Dominar la lengua madre para enseñar y comunicarse.

Perrenoud (2004), también ha planteado diez competencias docentes, las cuales son el referente en la educación básica de México. A continuación se mencionan y para una mayor comprensión se ejemplifica con algunas subcompetencias de la propia competencia. Cabe resaltar que estas diez competencias tienen similitud a las antes mencionadas.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar

los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

5. Trabajar en equipo

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. Formar y renovar un equipo pedagógico. Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas. Prácticas y problemas profesionales. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

6. Participar en la gestión de la escuela

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua:
Elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela.
Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

7. Informar e implicar a los padres

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua:
Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua:
Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua:
Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la

conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.

Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

10. Organizar la propia formación continua

Ejemplos de competencias más específicas para trabajar en formación continua: Saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Se insiste que las competencias enunciadas son sólo un marco de referencia que nos posibilite construir una propuesta propia adaptada a nuestras circunstancias sin olvidar que formar docentes profesionales con base en el perfeccionamiento de competencias implica desarrollar conocimientos sobre hechos y conceptos, pero también adquirir conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes (Servín, 2009).

Retos en la educación por competencias

El enfoque que plantea la educación básica en México, supone cambios en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No es una modificación cosmética y superficial. Supone establecer el aprendizaje activo de conocimiento útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente (Pérez, 2008).

Los cambios suscitados con las diferentes reformas tanto a nivel básico como media superior, está fundamentado a que en todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto 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. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana (SEP, 2006).

Para ello, el profesor tiene la tarea de transmitir el conocimiento, generalmente ya codificado (es decir, la construcción del conocimiento no forma parte del proceso pedagógico), y de hacer que el alumnado lo registre lo más fielmente posible, lo cual debe acreditar mediante pruebas simples de conocimiento, aplicadas en forma individual. En ese contexto, al alumnado le corresponde escuchar, tratar de comprender, aplicarse en la realización de ejercicios y tareas, y probar sus adquisiciones en los exámenes escritos (Gutiérrez, 2007).

En un sistema centrado en las competencias el profesor desempeña un papel estratégico en la medida en que tiene que guiar, aceptar dudas y errores como parte del proceso pedagógico, analizándolos como condición de progreso, así como promover la cooperación entre alumnos en tareas complejas. El alumnado tiene aquí derecho a la prueba y al error. Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un

practicante reflexivo (Perrenoud, 2003).

Además de lo anterior, cabe mencionar que un cambio en el currículo es un punto de partida esencial, más no una condición suficiente para cumplir con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad si no va acompañado de cambios en la organización del sistema y de la escuela. Los programas de las diferentes asignaturas no sólo son el conjunto organizado de los contenidos a abordar en el ciclo escolar, también son un instrumento que posibilita una transformación en la dinámica escolar. Esta transformación al interior de las comunidades escolares se impulsa desde los distintos programas, ya que en todos los casos se ofrecen numerosas oportunidades de entablar múltiples relaciones que trascienden el ámbito específico de cada asignatura.

La propuesta curricular para secundaria promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes; posibilita una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, y facilita la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas.

El trabajo colegiado se transforma en un espacio necesario para compartir experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje. Para una óptima operación de la propuesta curricular los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas, y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes (SEP, 2006).

En este capítulo se presentó la literatura revisada entorno a las dos temáticas centrales: competencias docentes y comunidades de aprendizaje. Se tomó como

referencia la pregunta de investigación: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje?

Primero se abordó el concepto de comunidades de aprendizaje (CA), cuáles fueron los primeros países que adoptaron esta visión más amplia de la educación. Posteriormente, se plantearon las diferentes posturas respecto a la definición de CA. Los tipos de CA desde las referidas al aula, a la escuela, a una ciudad y las que operan en un entorno virtual. Pero para este trabajo se resaltan las referidas a la escuela o centro educativo (Coll, 2001). También se consideraron ciertas condiciones que deben considerar aquellas escuelas que deseen conformar una CA.

En cuanto a la temática de competencias se comenzó por mencionar los antecedentes del concepto que no precisamente tuvo su origen en el ámbito educativo. Asimismo, se mencionaron la distintas definiciones de competencia de acuerdo al contexto en donde se enfoque, pero para este proyecto se considerará el relacionado a la educación. Se enfatiza a las competencias profesionales que deben desarrollar los docentes. Finalmente, se abordaron los retos que implican para los docentes el enfoque por competencias en la educación básica.

Con base a la definición de comunidad de aprendizaje que propone Bielaczyc y Collins (1999) y a las diez competencias de Perrenoud (2004), se establecen en el siguiente capítulo la metodología y los instrumentos de investigación que se utilizaron en una escuela secundaria técnica para obtener información sobre la dinámica escolar y la práctica docente.

Capítulo 3

Metodología

La investigación es siempre la búsqueda de solución de un problema de conocimiento, el indagar lo desconocido se encuentra en la naturaleza humana. La pregunta de investigación es la que nos marca que enfoque seguirá la exploración, que puede ser: cualitativo, cuantitativo o mixto. Lo importante de la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta es saber escoger la más adecuada para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Del enfoque adecuado depende la interpretación correcta de los resultados y la generalización de estos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

El enfoque de esta investigación fue mixto, tomando en cuenta la pregunta de investigación: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? El objetivo general de la investigación fue identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje. El diseño de enfoque dominante o principal fue el cualitativo, se pretendió la obtención de datos cualitativos, usando métodos de recolección como las descripciones, a través del diario de campo, entrevistas y los registros de observaciones que permitió dar respuesta a la pregunta. Pero el estudio conserva algún un componente del otro enfoque cuantitativo cuando se aplicaron los cuestionarios a docentes, de los cuales se obtuvieron datos cuantitativos de datos cualitativos a través de algunas variables, como la edad, los años que llevan sin presunta capacitación por cuenta propia, años de servicio y las horas

dedicadas a su formación profesional. Debido a esta mezcla de los métodos cualitativo y cuantitativo, el estudio tomó el enfoque mixto. Como menciona Hernández y otros (2006), el enfoque mixto pretende lograr una perspectiva más integral, completa y holística del fenómeno.

Marco contextual

En esta investigación el contexto fue un factor determinante, ya que la Escuela Secundaria Técnica, de un municipio de Huejutla de Reyes, Hidalgo, fue el principal elemento a observar y analizar. Esta institución permitió el acceso al investigador, y se contó con el consentimiento de los docentes para el estudio. La secundaria cuenta con más de 25 años de funcionamiento. Se encuentra conformada por 12 grupos, cuatro de cada grado, con un total de 266 alumnos, 131 mujeres y 135 hombres; 8 administrativos, 8 personal manual, 21 docentes de los cuales tres son coordinadores (académico, de servicios educativos complementarios y de tecnológicas) y uno es director. Se pretendió explorar y conocer el punto de vista de los docentes sobre comunidades de aprendizaje y competencias a través de la observación de la práctica docente, así como del análisis de las respuestas de las entrevistas realizadas. El problema surgió a partir de la necesidad de conocer la práctica educativa de los docentes de la escuela secundaria con la finalidad de tener una aproximación de las condiciones que posee para concretar una comunidad de aprendizaje.

Participantes y selección de la muestra

De acuerdo a Hernández y otros (2006; p. 561), “la muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se

habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudie”. Para esta investigación con enfoque mixto, la muestra fue orientada a la investigación cualitativa y fue por conveniencia. El investigador tenía acceso a la institución debido a la asesoría y acompañamiento que brindaba en ella. Esto facilitó su aceptación para el desarrollo del estudio. Así pues, se decidió tomar como muestra a 21 docentes de una secundaria técnica, de los cuales tres son coordinadores (académico, de servicios educativos complementarios y de tecnológicas) y uno es director.

Instrumentos de la recolección de datos

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos en este proceso de investigación fueron siete. A continuación se presenta la fundamentación teórica de cada instrumento, entrevistas, registros de observación y diario de campo para el enfoque cualitativo que fue el que predominó y los cuestionarios como componentes cuantitativos:

La investigación de campo es un asunto de ir a donde está la acción para mirar y escuchar desde su origen. Se aprende mucho con sólo prestar atención a lo que sucede. Sin embargo, a veces es apropiado formular preguntas a la gente sobre el por qué de su actuar y anotar sus respuestas (Babbie, 2000). Para este tipo de investigación convienen las entrevistas en profundidad, las cuales siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Estas entrevistas se pueden definir como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los

informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992).

Tanto en la investigación directa como en las entrevistas es vital que se tomen notas completas y precisas de lo que sucede. Ni siquiera las grabadoras y las cámaras captan todos los aspectos relevantes de los procesos sociales. Por lo que se sugiere tomar notas de las observaciones a medida que se observa. Es importante resaltar que, así como no se puede pretender observarlo todo, tampoco es posible anotar todo lo que se observa. No obstante, es posible anticipar algunas de las observaciones a través de la preparación con antelación, formatos de registro, las cuales nos darán más libertad para observar lo imprevisto (Babbie, 2000).

Con relación al diario, su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto (Porlán y Martín, 1993). En lo que respecta al cuestionario, este es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cuantitativa para la recolección de datos. Es un instrumento que consiste en “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar” (Hernández et al, 2005, p.210). Por lo tanto, la aplicación del mismo permitirá obtener la información buscada con base a la correcta formulación de las preguntas.

En esta investigación se optó por un cuestionario con preguntas cerradas. Porque este tipo de preguntas tiene como ventaja el facilitar el análisis de la información, reduce la ambigüedad de las respuestas y se favorecen las comparaciones entre las respuestas.

No obstante se debe tener mucho cuidado en formular adecuadamente tanto las preguntas como las respuestas para obtener una información más clara y precisa. La escala para medir las actitudes de los docentes en los cuestionarios fue de tipo Likert, se les solicitó externaran su reacción eligiendo una de las opciones establecidas en las categorías (Hernández y otros, 2006; Giroux y Ginette, 2004).

Para lograr una mejor comprensión de los instrumentos utilizados en la recolección de datos, se presenta una breve descripción y justificación con sus respectivas características y finalidades dentro del estudio. Cabe destacar que cada uno de ellos se aplicó con el consentimiento de la institución (ver apéndice A):

1. Entrevista Abierta (1). Realizada al director y coordinador académico. Este tipo de entrevista se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández y otros, 2006). La entrevista se llevó a cabo el 20 de octubre del 2009 en la oficina del director aproximadamente a las diez de la mañana, -en un clima cordial. Tuvo la finalidad de recabar información sobre cómo perciben ellos su ambiente escolar-. De esta manera el investigador comenzó a conocer el contexto de la problemática desde la mirada del personal directivo. Los ejes de la entrevista fueron: antigüedad en su función, percepción hacia los docentes, percepción de sus necesidades, reuniones colegiadas y prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Ver apéndice B.

2. Entrevista Abierta (2). Realizada a una muestra de diez docentes. Esta entrevista se efectuó el 17 de marzo del 2010. Tuvo como objetivo recolectar datos cualitativos respecto a comunidades de aprendizaje, en específico para conocer lo que

piensan los docentes sobre la organización escolar, sus alumnos, estrategias didácticas y relaciones interpersonales ya que una comunidad de aprendizaje se contagia por entusiasmo, no se impone. Esta entrevista se justifica con el objetivo de distinguir si los docentes de una secundaria técnica oficial ejercen durante el trabajo en la escuela y si participan en la gestión de la escuela (ver apéndice C).

3. Entrevista Semi-Estructurada. Este tipo de entrevista se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Hernández y otros, 2006). Y se llevó a cabo el 23 de septiembre del 2010 a tres docentes, tuvo como objetivo tener un primer acercamiento con los docentes en cuanto a la temática de comunidades de aprendizaje (CA). Ver apéndice D.

4. Registros de observación. La guía de observación constó de los siguientes aspectos: episodio o situación, fecha, hora, participantes, lugar, propósitos del encuentro y un resumen de lo que sucedió en el evento (Hernández y otros al 2006, pp. 592-593). A continuación se presenta una guía de observación, cabe resaltar que se realizó otro registro el día 15 de agosto de 2011 (ver apéndice E):

Episodio o situación: Reunión con docentes.

Fecha: 22 de abril del 2010.

Hora: 1 pm

Participantes: Docentes y directivos.

Lugar: Secundaria técnica

1. Propósitos del encuentro.

- Analizar los resultados de la prueba ENLACE a nivel regional tomando en cuenta todas las modalidades de educación secundaria.

- Valorar la tabla de fortalezas y debilidades, sustentada en el análisis de las once observaciones hechas a los docentes por parte del director y coordinadores, además de las entrevistas hechas a los maestros, así como el proyecto anual de trabajo que se diseña para escuelas de calidad.

- Establecer acuerdos para mejorar el desempeño escolar.

2. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucedió en el evento.

La reunión con los docentes se inició con una presentación en Power Point titulada México en el bicentenario. Se reflexionó en torno al papel del docente en este tiempo lleno de violencia y falta de legalidad. Enseguida, se proyectaron los compromisos que los mismos docentes habían establecido en reuniones anteriores con la finalidad de valorar su aplicación en la práctica. En el apéndice F se muestra una evidencia fotográfica de la reunión colegiada.

Después se presentó el cuadro de debilidades y fortalezas, con base en el análisis de las once observaciones hechas a los docentes por parte del director y coordinadores, además de las entrevistas hechas a los maestros, así como el proyecto anual de trabajo que se diseña para escuelas de calidad. Se hizo una contrastación con la autoevaluación y

lo que los directivos observan en su trabajo, es decir, la mirada externa con relación a su práctica docente. También se discutió sobre la importancia de la prueba ENLACE, además de sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de este examen. En el apéndice G se encuentra la evidencia fotográfica de esta reunión colegiada.

3. Opiniones de los directivos

El director y el coordinador académico resaltaron la importancia de la planeación, ya que en las visitas de observación que realizaron a los maestros, fue notable la falta de recursos didácticos y de hacer uso eficiente de las horas de clase.

4. Opiniones de los maestros ante el balance presentado.

Algunos maestros expusieron que no habían sido justos los criterios de observación tomados en cuenta por los directores, ya que no siempre se trabaja en equipo, y entonces en ese criterio ya tendrían baja puntuación. A lo que los directores expresaron que ellos lo que tomaban en cuenta era si tenía relación la planeación con la práctica que estaban observando.

Con esto, otra maestro expuso que entonces en dónde quedaba la planeación flexible, a lo que el director comentó que si se puede dar esa flexibilidad, pero con fundamento. Porque él observaba que algunos solo se lo sacan de la manga, debido a que no tienen bien definida su planeación. Otro maestro replicó que ellos si entregan sus planeaciones. Sin embargo, también hace falta que el coordinador académico las revise y haga sus comentarios respecto a éstas, para que ellos sepan si lo están haciendo bien o no.

5. Dificultades que encuentran para generar acciones de mejora en la escuela.

El director le preguntó a los maestro sobre los problemas que se presentan en cada una de sus asignaturas a través de la siguiente - pregunta: ¿con qué dificultades se encuentran para generar acciones de mejora en la escuela? Los docentes respondieron que algunas problemáticas son: la falta de comprensión lectora, impuntualidad por parte de maestros a sus clases, dificultad en planeación por competencias, falta de tiempo para crear material didáctico, no se cuenta con internet.

Ellos expresaron que se les dificulta planear por competencias. A esto el coordinador académico les dijo que les hará llegar un formato de planeación para que lo tomen como base, con la libertad de que le pueden hacer sus adaptaciones de acuerdo a la asignatura que imparten. El director vio dificultad en la actitud de los maestros, ya que se establecen acuerdos, pero al otro día sigue igual, no hay cambios. No obstante, el coordinador académico les propuso que se establecieran acuerdos para mejorar el trabajo, de los cuales se desprendieron los siguientes:

- Motivar al alumno sobre la importancia de contestar seriamente la prueba ENLACE.
- Recompensar al alumno y grupo que obtenga mejores resultados.
- Involucrar a los padres de familia, explicarles la finalidad de la prueba, darles a conocer las fechas de aplicación.
- Ser puntuales en sus clases.
- Propiciar la lectura a través de la recomendación de un libro o que los vean leer.
- Si dejan tareas, revisarlas detalladamente; buscar material de apoyo para sus clases o diseñarlo.

- Tratar de disfrutar cada uno su asignatura y que esto se proyecte al momento de desarrollar las clases.

5. Diario de campo. Con el propósito de tener una mejor visión de la realidad que enmarca nuestra temática se realizaron constantes observaciones, las cuales se registraron en un diario de campo desde los ciclos escolares, 2009-2010, 2010-2011 y parte del 2011-2012. Se recabó la suficiente información para comprender el ambiente de trabajo que define a una comunidad de aprendizaje:

El 28 de octubre del 2010 se llevó a cabo una reunión colegiada con la finalidad de planear las actividades formativas que realizarían los docentes en el ciclo escolar 2010-2011. Por lo que se presentan los fragmentos relacionados a la dinámica que siguieron los maestros para organizar sus actividades de formación.

En la última actividad de esta reunión, la consigna del director fue que a partir del autoanálisis de las tres líneas de acción del proyecto escolar: diseño curricular, desarrollo profesional, métodos y medios de apoyo a la educación, identificaran, jerarquizaran y priorizaran sus necesidades formativas, establecieran compromisos y propusieran estrategias para mejorar su práctica educativa. En el apéndice H se ubica la evidencia fotográfica de la reunión colegiada sobre la planeación de actividades formativas.

15 docentes coincidieron en que se debía analizar el plan y programas 2006 de secundaria y que posteriormente se trabajara en la planeación a través de competencias. El director, les dijo que sugirieran los días para trabajar, dijeron que el viernes no, porque ese día ya se había tomado varias veces, la maestra de Español, expresó que ella no podía estar presente los días lunes y martes, porque ya tiene compromisos con otra escuela, el

coordinador académico propuso que fueran los miércoles, a lo que respondieron que estaba bien, no obstante, de nuevo participó la maestra de español y mencionó que si sólo eran los miércoles, los grupos a los que atendieran ese día se iban a retrasar en los contenidos, que mejor se fueran rotando los días. Es por eso que no se especificó un calendario de actividades.

En lo que si se pudo avanzar es en, formar equipos para que todos participaran en el análisis e investigación del programa, el coordinador académico con anterioridad ya había establecido la cantidad de sesiones y temas, escribieron en papeles los nombres de los temas, y al azar cada maestro fue sacando uno. El director iba anotando el nombre del maestro y el tema que le correspondería exponer. También se propuso que en cada sesión se llevara una relatoría para ir registrando los aprendizajes obtenidos en cada sesión colegiada y para especificar los acuerdos a los que se llega, con el fin de ir valorando el proceso.

El relator de esta sesión fue el director, pero a partir de las siguientes sesiones cada equipo iba a elegir entre sus integrantes al relator de la sesión. Las horas por sesión serían de aproximadamente dos horas. En esta ocasión, la reunión se prolongó hasta las 3:30 pm, y los maestros en ningún momento se quejaron por irse, se notaba su interés en los temas tratados. Por lo que el director y el coordinador académico los felicitaron por su participación y compromiso ante esta reunión, y les dijeron que esperaban esa misma actitud en las próximas sesiones colegiadas.

A continuación se presentan fragmentos del diario de campo del 25 de noviembre del 2010 con relación a la segunda reunión de formación que tuvieron los docentes de la

secundaria técnica, de acuerdo a la organización que se hizo en la reunión del 28 de octubre del 2010:

Los maestros que dirigieron esta reunión de formación fueron el coordinador académico, el maestro de educación física y la maestra de formación cívica y ética, quienes previamente se reunieron para organizar las actividades y buscar información. Se inició con una retroalimentación de lo visto en la sesión anterior, por parte del director y por integrantes del equipo antecesor. Después comenzó el equipo su participación, el coordinador académico fue quien comenzó, dándoles la bienvenida y mencionando los temas que les había tocado exponer del Programa 2006 de secundarias: Perfil de egreso y competencias para la vida.

La primera actividad fue que respondieran: ¿Qué entienden por perfil de egreso?, los docentes dieron sus opiniones y enseguida el equipo proyectó la definición en Power Point con ayuda del cañón. Después tocó el turno del profesor de educación física, quién presentó imágenes relacionadas a los rasgos del perfil de egreso y les preguntaba a sus compañeros: ¿qué significaban esas imágenes para ellos tomando en cuenta los rasgos del perfil de egreso que conocían. Una vez que se presentaron las imágenes, se definió cada rasgo y les formuló la siguiente pregunta: desde su asignatura ¿cómo pueden contribuir al logro de ese rasgo? En el apéndice I se encuentra la evidencia fotográfica de esta reunión colegiada.

Tocó el turno de la maestra de formación cívica y ética, ella inició preguntándoles: ¿qué entienden por competencia?, los maestros exponían su comentario y después la maestra les presentó la definición de competencia con base al plan y

programas 2006. Continuó formando cinco equipos, a cada equipo les asignó una competencia (para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad), cada equipo expuso la competencia que les habían asignado e hicieron un cuadro, en la primera columna describieron la competencia y en la segunda anotaron las implicaciones que como maestro tienen para desarrollar esas competencias. Finalmente cada equipo expuso sus trabajos (ver apéndice J). El director felicitó al equipo y expresó que los próximos equipos sean iguales o mejor de organizados.

6. Cuestionario 1: Integrado por diez preguntas cerradas con escala tipo Liker.

Este tipo de escala es el más conocido para medir por escalas las variables que constituyen actitudes. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide las reacciones de los participantes (Hernández y otros, 2006). Mayan (2001) menciona que cuando se analizan datos de grupos focales, el investigador debe determinar si algún aspecto es un tema para todo el grupo o es significativo solo para uno o dos miembros. Por lo que este instrumento sirvió para conocer la formación académica de los 21 docentes desde el enfoque cuantitativo. Se llevó a cabo el 11 de noviembre del 2010 y fue valiosa para el enfoque dominante de la investigación que fue cualitativo. Se puede observar en el apéndice K.

7. Cuestionario 2: Integrado por 30 preguntas cerradas con escala tipo Likert. Se realizó el 13 de enero del 2011 con la finalidad de conocer la opinión de los once docentes con relación a treinta competencias, en donde seleccionaron tanto su nivel de importancia y el nivel en que se ha desarrollado cada competencia durante su formación inicial y continua. La escala fue de 1 a 4: 1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho. Los

resultados apoyaron en la cualificación de los resultados cuantitativos considerados en el cuestionario. Se puede observar en el apéndice L.

Se seleccionaron los anteriores instrumentos, debido a que la investigación que se llevó a cabo siguió el modelo de diseño de enfoque dominante o principal. En donde el estudio se desarrolló bajo la perspectiva del enfoque cualitativa, el cual prevalece. Por eso el investigador se integró a la dinámica escolar a través del uso de entrevistas, registros de observación y diario de campo para que éste conociera el contexto, y de esta manera se comprendiera y reflexionara en cuanto a la problemática abordada. No obstante, la investigación mantuvo un componente del enfoque cuantitativo como fueron los cuestionarios, los cuales permitieron identificar las principales competencias que consideraron importantes los docentes para su profesión y cuál ha sido su nivel de desarrollo durante su formación inicial y continua. Además permitieron ahondar en el estudio de variables como la edad, años de servicio, horas dedicadas a su formación profesional.

Prueba piloto

Para la prueba piloto de las entrevistas, que fueron instrumentos utilizados en la investigación cualitativa se solicitó la opinión de un asesor técnico pedagógico. A quien se le informó de la finalidad del instrumento, él sólo sugirió que no fueran entrevistas cerradas porque se limitarían las posibilidades de obtener más datos relevantes para el estudio. Respecto a las guías de observación y diario de campo, no fueron necesarias la prueba piloto. Únicamente se tomaron en cuenta los ejes de observación que plantean Hernández y otros (2006, pp.594-595), estos ejes permitieron orientar al investigador

durante las visitas a la institución. En cuanto a los cuestionarios, instrumentos utilizados en la investigación cuantitativa, la prueba piloto se realizó a tres docentes con diferentes funciones (coordinador académico, asesor técnico pedagógico y docente frente a grupo). A quienes se les mostraron los dos cuestionarios, el coordinador académico sugirió que se anexaran las cinco competencias que consideran más importantes para su función docente de las 30 que se mencionaron (ver apéndice L). La docente frente a grupo propuso no colocar el apartado de nombre, argumentando que sus compañeros podrían modificar sus respuestas. Por último el asesor técnico pedagógico sugirió incluir las horas que dedican en su formación profesional, la pregunta nueve del primer cuestionario (ver apéndice K).

Procedimiento en la aplicación de los instrumentos

La secuencia de acciones para llevar a cabo el estudio, fue de nueve fases los cuales se describen a continuación:

Fase 1: Curso básico 2009

La primera acción fue la participación en el curso básico, los días 19, 20 y 21 de agosto del 2009, en donde la temática central de estudio para los docentes fue “El enfoque por competencias en la educación básica 2009”. Este primer acercamiento tuvo como objetivo interactuar con el grupo de docentes y conocer su forma de trabajo, asimismo, lograr una comunicación bidireccional, en donde ellos también conozcan al sujeto investigador.

Fase 2: Diseño y aplicación de entrevista a directivos

Se diseñó la entrevista abierta, tomando en cuenta el objetivo general del trabajo: identificar cuáles son las competencias de los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje. El mes de diseño fue en septiembre de 2009. Se realizaron entrevistas con el director y coordinadores para conocer sus puntos de vista de la dinámica escolar y desempeño docente de los profesores de la escuela. Se aplicaron en el mes de octubre de 2009. Ver apéndice B.

Fase 3: Diseño y aplicación de entrevista a docentes

Se diseñó la entrevista abierta tomando en cuenta el objetivo específico del trabajo: analizar la forma de trabajo de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial con el fin de determinar si se promueve un ambiente de aprendizaje entre los docentes. El mes de diseño fue en febrero de 2010. Se realizaron entrevistas a una muestra de diez docentes con la finalidad de recabar información sobre la opinión de los docentes respecto a la organización de la escuela y a su forma de trabajo. Se aplicaron en el mes de marzo de 2010 (ver apéndice C).

Fase 4: Registro de observaciones

Los registros de observación que se presentan son de las reuniones colegiadas de los docentes y se llevaron a cabo en la secundaria técnica. La reunión del 22 de abril del 2010 tuvo como objetivos: analizar los resultados de la prueba ENLACE a nivel regional tomando en cuenta todas las modalidades de educación secundaria. Valorar la tabla de fortalezas y debilidades, sustentada en el análisis de las once observaciones hechas a los docentes por parte del director y coordinadores, además de las entrevistas hechas a los

maestros, así como el proyecto anual de trabajo que se diseña para escuelas de calidad. Establecer acuerdos para mejorar el desempeño escolar, los cuales se ubican en el apéndice G.

El registro de observación del 15 de agosto del 2011 fue tomado de una sesión del curso básico “Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio” (ver apéndice E). Esta sesión tenía como objetivos: analizar las competencias docentes que son necesarias, en razón de los actuales perfiles de la docencia y de los retos educativos del siglo XXI. Revalorar su identidad profesional a través del reconocimiento de su formación inicial y continua

Fase 5: Carta de consentimiento

Se solicitó la autorización para participar en el estudio a los 21 docentes, a través de la elaboración de una carta de consentimiento durante el mes de septiembre de 2011 (ver apéndice A).

Fase 6: Diseño y aplicación de entrevista a docentes

Se diseñó la entrevista semi-estructurada tomando en cuenta la temática de comunidades de aprendizaje. El mes de diseño fue en septiembre de 2010. Se realizaron entrevistas a tres docentes de los diez que se tenía planeado llevar a cabo. Tuvieron la finalidad de conocer los saberes previos de los docentes con relación a la conceptualización e implicaciones de las comunidades de aprendizaje. Se aplicaron en el mes de septiembre de 2010 (ver apéndice D).

Fase 7: Diseño y aplicación de cuestionario 1 “Historial académico”

Se diseñó el cuestionario con preguntas cerradas. Tomando en cuenta las siguientes categorías: Edad. Sexo. Año de culminación de estudios. Título que obtuvo. Último grado de estudios. Años de servicio. Situación laboral actual. Grado de conformidad en cuanto a su formación inicial. Horas semanales dirigidas a su formación profesional. Grado de satisfacción con su trabajo. El mes de diseño en octubre de 2010. Se aplicaron en el mes de noviembre del 2010 (ver apéndice K).

Fase 8: Diseño y aplicación de cuestionario 2 “Competencias docentes y las cinco más importantes para su desempeño”

Se diseñó del segundo cuestionario con 30 preguntas cerradas. Al final del cuestionario, el participante jerarquiza y enuncia las cinco competencias que consideran más importantes para su desempeño docente. El mes de diseño fue noviembre de 2010. Se aplicaron en el mes de enero de 2011 (ver apéndice L).

Fase 9: Diario de campo

El investigador hizo uso de un diario de campo en donde remarcaba aspectos que consideraba importantes dentro de la secundaria técnica. Describe espacios y situaciones relacionadas preferentemente a la formación profesional de los docentes. El 28 de octubre del 2010 se llevó a cabo una reunión colegiada con la finalidad de planear las actividades formativas que realizarían los docentes en el ciclo escolar 2010-2011.

Otro suceso interesante que se registró en el diario fue la reunión formativa de los docentes del 25 de noviembre del 2010. En donde se observó y conoció la forma de trabajo en el análisis del plan de estudios 2006 de secundaria. Los docentes respondieron a la pregunta: ¿qué entienden por competencia? Se formaron equipos y cada equipo

analizó una competencia para la vida y después compartieron la información con sus compañeros.

Análisis de datos

El proceso de análisis cualitativo consiste en que se reciben datos no estructurados, a los cuales se les debe dar estructura. Entre los propósitos fundamentales del análisis cualitativo se encuentran: describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones, comprender en profundidad el contexto que rodea los datos, interpretar y evaluar unidades, categorías, temas. Explicar ambientes, situaciones, hechos, encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema. Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada (Hernández y otros, 2006).

Más que seguir una serie de reglas o procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis (Hernández y otros, 2006). De manera que para el análisis de datos de esta investigación desde el enfoque cualitativo, se retomó cada uno de los instrumentos utilizados. En la entrevista abierta con el director y coordinador académico de una secundaria técnica oficial, se transcribió inmediatamente después de haberla llevado a cabo para no olvidar ninguna expresión que pudiera ser importante para el estudio. En la entrevista abierta aplicada a diez docentes, se transcribió de forma individual de tal manera que al concluir se hizo una deducción sobre las similitudes y diferencias de opiniones de los docentes. De la misma forma se trató la información con la entrevista semi-estructurada.

En cuanto a los registros de observación y diario de campo, el investigador hacía sus anotaciones en un cuaderno, escribía palabras clave que le permitían posteriormente reconstruir los hechos de las reuniones colegiadas. Todo esto con la finalidad de no interrumpir o distraer la dinámica de trabajo de los docentes. Una vez reconstruidos los hechos, se daba lectura a los instrumentos y se resaltaban los sucesos más importantes que podían incidir en la problemática de estudio. En el proceso cualitativo debe tomarse en cuenta que los datos recolectados habrán de interpretarse. De este modo se reflejará el hecho de que los seres humanos, en sus interacciones con el mundo que los rodea, delinean sus recursos conceptuales y los utilizan para construir los significados de sus circunstancias y de su situación (Hernández y otros, 2006).

En el proceso cuantitativo, el análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, es decir, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permitan su descripción y análisis precisos. Para codificar es necesario definir el universo, las unidades de análisis y las categorías (Hernández y otros, 2006). Es así como en la tabla 3 se presenta el proceso de análisis cuantitativo.

El proceso de análisis de datos tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo, sirvió para obtener un conocimiento más amplio sobre el problema. La información permitió elaborar tablas y figuras para facilitar la interpretación. Con los resultados obtenidos se hizo una presentación de cada instrumento con sus respectivas categorías y métodos de análisis. Posteriormente, se plantearon las conclusiones a través de la triangulación de la información, los resultados del estudio se contrastaron con las teorías incluidas en el capítulo dos.

Tabla 2
Análisis de datos de los instrumentos cuantitativos

| Instrumento | Universo | Categorías | Escalas | Procedimiento |
|---|-----------------|---|---|--|
| Cuestionario 1 “Historial académico” | 21 docentes | Edad Sexo Año en que terminó sus estudios Nombre del título que obtuvo Último grado de estudios Años de servicio Situación laboral actual Grado de satisfacción en cuanto a su formación inicial Horas dedicadas a su formación profesional en sus tiempos libres Grado de satisfacción con su trabajo | Respecto a la situación laboral: Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios Ampliando estudios Otro En cuanto al grado de satisfacción: Mucho Bastante Algo Poco Nada | Se realizó la transcripción de cada cuestionario aplicado a los docentes. Se utilizó el programa de Excel para registrar las respuestas. Para el análisis de las categorías de sexo, nombre del título que obtuvo el docente, último grado de estudios, situación laboral actual, grado de satisfacción en cuanto a su formación inicial, grado de satisfacción con su trabajo y horas dedicadas a su formación profesional en su tiempo libre, se hicieron una distribución de frecuencias. En la categoría de edad, se utilizaron las tres medidas de tendencia central (media, moda, mediana) y el rango (medida de variabilidad). En la categoría de año en que terminaron su último grado de estudios se hizo una distribución de frecuencias se calcularon las dos medidas de variabilidad, rango y desviación estándar. En la categoría de años de servicio se calcularon las tres medidas de tendencia central y las dos medidas de variabilidad, rango y desviación estándar. Lo anterior permitió la contrastación de los datos. |
| Cuestionario “Competencias docentes y las cinco más importantes para su desempeño” | 11 docentes | Se presentan 30 competencias relacionadas a la profesión docente. A partir de éstas las unidades de análisis fueron: Importancia para su profesión Nivel en el que se ha desarrollado durante su formación inicial y continua | En este cuestionario la escala tipo Likert fue de 1 a 4: 1= nada 2=poco 3=bastante 4=mucho | Se realizó la transcripción de cada cuestionario aplicado a los docentes. Se utilizó el programa de Excel para registrar las respuestas. Se efectuó el promedio ponderado, lo cual permitió identificar las seis competencias más importantes para su profesión, al promediar los valores de cada competencia. |

Confiabilidad y validez

La confiabilidad cualitativa se demostró cuando el investigador proporcionó detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado. Explicó los criterios que utilizó en la selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos. Asimismo, hizo mención de los métodos de análisis que empleó en la investigación. Describió y justificó cada instrumento (Hernández y otros, 2006). Para lograr la credibilidad de los datos, se procuró plasmar fielmente toda la información recaba de los instrumentos utilizados. Se evitó emitir juicios de valor para no alterar el rumbo de la investigación. También se buscó evidencia positiva y negativa por igual, por lo que no se menospreció ningún dato.

La confiabilidad cuantitativa depende del número de ítems que incluya el instrumento de medición. Cuantos más ítems la confiabilidad aumenta, por lo que los dos cuestionarios son confiables. El primero contiene diez preguntas referentes a su historial académico y el segundo plantea 30 competencias docentes, en donde éstos iban valorando el nivel de importancia y el grado de desarrollo, a partir de una escala tipo Likert. Ambos cuestionarios tienen relación con la variable de estudio “competencias docentes”. Por tanto, tienen validez dentro del estudio.

Lo expuesto en este capítulo permitió conocer el modelo de enfoque dominante de la investigación mixta que fue el cualitativo. También se presentaron a los participantes y a la selección de la muestra de la secundaria técnica que intervinieron en este proceso. Se describieron los instrumentos utilizados para el enfoque cualitativo: entrevistas, registros de observación y diario de campo. Se mencionaron los componentes cuantitativos del

estudio, los cuestionarios. De manera que sintetizando la información presentada en éste capítulo, la investigación mixta ayudó a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación. En el siguiente capítulo se profundiza en los resultados con base en categorías relevantes para el estudio.

Capítulo 4

Resultados

El propósito de este capítulo es presentar de manera ordenada los datos más relevantes que resultaron de la investigación realizada así como su interpretación a la luz del marco teórico planteado. La relevancia de los datos a presentar depende de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Los ejes centrales giran en torno a competencias docentes y comunidades de aprendizaje. El enfoque de esta investigación fue de tipo mixto con un dominio predominante en el enfoque cualitativo. A continuación se presentan tanto el objetivo general como específicos con la finalidad de comprender la investigación y lograr un mejor análisis de los resultados.

Objetivo general

- Identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Analizar la forma de trabajo de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial con el fin de determinar si se promueve un ambiente de aprendizaje entre los docentes.

- Distinguir si los docentes de una secundaria técnica oficial ejercen durante el trabajo en la escuela, así como en las reuniones colegiadas, las competencias básicas para favorecer una comunidad de aprendizaje como son: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela.

La muestra se representa por 21 docentes de una secundaria técnica oficial, de los cuales tres son coordinadores (académico, de servicios educativos complementarios y de tecnológicas) y uno es director.

Presentación de resultados

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos en el proceso de investigación cualitativa predominante fueron los siguientes: dos entrevistas abiertas y una semi-estructurada, registros de observación y diario de campo. Se complementó con dos cuestionarios para el enfoque cuantitativo. Todos fundamentados y sustentados en el capítulo anterior. A partir de los instrumentos, se presentan los resultados de esta investigación, centradas en dos ejes específicos, competencias docentes y comunidades de aprendizaje.

1. *Entrevista abierta con el director y coordinador académico.* Cabe señalar que esta entrevista fue simultánea. Para la presentación de los resultados obtenidos de la entrevista, se organizó la información a través de cinco categorías: antigüedad en su función, percepción hacia los docentes, percepción de sus necesidades, reuniones colegiadas y prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

(ENLACE). Las categorías se utilizaron como guía de contenidos para el entrevistador por el tipo de entrevista que se realizó (ver figura 1).

Los resultados de la entrevista simultánea con el director y coordinador académico fueron:

- Antigüedad en su función. El director expuso que es su primer año como director y no tiene nombramiento, por su parte el coordinador académico mencionó que -él tiene poco tiempo en el cargo y además ambos están cubriendo horas, por lo que el trabajo es excesivo y nuevo para ellos-.

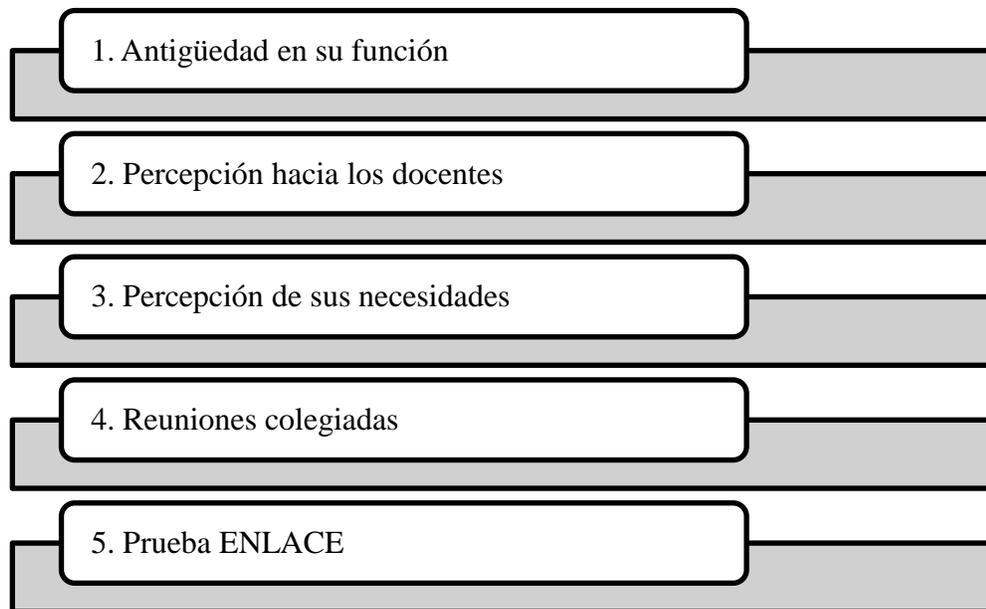


Figura 1. Categorías de la entrevista de tipo abierto.

- Percepción hacia los docentes. Tanto el director como el coordinador académico coincidieron en que perciben un desinterés al trabajo por parte de algunos docentes al trabajo, sin embargo también reconocieron el trabajo de otros. Textualmente dice el director “me preocupa esa actitud porque los que más se

resisten al trabajo son los que van iniciando su carrera docente, los vamos a observar y cuando les pedimos su planeación, ponen pretextos de que se les olvidó, pero yo creo que ni la hacen”.

- Percepción de sus necesidades. En cuanto a las necesidades, ellos mencionan que los docentes no saben planear, además de no usar material didáctico que atraiga la atención de los alumnos. El coordinador académico dice “yo he visto maestros que mandan a sus alumnos por material didáctico a la papelería de allá fuera, y allí se da uno cuenta que no tienen organizado su material”. También expusieron sus necesidades como directivos, plantearon que necesitan personal porque se saturan de trabajo administrativo y por eso no cumplen con aspectos académicos, como son la revisión constante de los planes de trabajo, así como las visitas de observación a las clases de los docentes de las diferentes asignaturas.
- Reuniones colegiadas. Se preguntó al coordinador académico cómo eran las reuniones colegiadas, y comentó que las reuniones eran sólo para informar los resultados del bimestre.
- Prueba ENLACE. En cuanto a los resultados de la prueba ENLACE, el director dijo “el supervisor de la zona escolar me dijo que el nivel de desempeño de la escuela había mejorado, pero este año me preocupa porque existen jubilaciones”. Y mencionó a tres maestros que ve con desánimo y con falta de compromiso en su trabajo.

2. *Entrevista abierta a una muestra de diez docentes.* Se organizó la información a través de cuatro categorías (ver figura 2). A continuación se presentan los resultados con base a los ejes temáticos que guiaron la entrevista:

- ¿Cuál es el nivel de satisfacción sobre las formas de organización escolar y los logros alcanzados por la misma? Seis docentes coincidieron en que hace falta organización, ya que en unas ocasiones sólo el directivo y los coordinadores se organizan las actividades sin tomarlos en cuenta. Cuatro docentes mencionaron que los resultados son mejores cuando se involucra a todo el personal, y cuando es así, salen mejor las cosas.
- ¿Qué opina sobre las capacidades de sus alumnos y sus estilos de aprendizaje? Las opiniones sobre las capacidades de sus alumnos y sus estilos de aprendizaje fueron que existen alumnos participativos, se muestran interesados por aprender, hacen muchas preguntas, les gusta la tecnología. Sin embargo, también existen alumnos que se conforman con los que le lleva el maestro, no hay tanta exigencia como en los otros grupos.
- Mencione las estrategias y recursos que utiliza en las actividades para la enseñanza. Nueve mencionaron utilizar como recurso el internet para investigar más sobre los contenidos. Todos coincidieron en utilizar los siguientes recursos didácticos: libros de texto, películas, videos. Y las estrategias que todos comentaron utilizar es el trabajo en equipo, trinas o binas; uno de ellos agregó preguntas misteriosas y detonadoras, exposiciones, modelado.
- ¿Cuáles son las características de las relaciones de la comunidad escolar? Seis docentes expresaron que existe poca comunicación entre docentes y directivos, uno de ellos dice “a veces solo nos reúnen un día antes de alguna actividad y nos dicen que es lo que nos toca hacer”. Cuatro docentes mencionaron que hay mediana comunicación.

La opinión de la relación que se tienen entre docentes, siete coincidieron en que es cordial, buena y tres mencionaron que es buena, y que identifican a los docentes que provocan discordia. En la relación docente-alumno, todos comentaron que llevan una buena relación con sus alumnos, una maestra dijo “aquí sí puedo decir que hay todavía respeto hacia los maestros porque en Tampico, en la escuela en donde trabajaba, los alumnos eran muy respondones y aquí en la comunidad los alumnos son más moldeables”. En la relación entre docentes, directivos y padres de familia. Los docentes coinciden en que existe poca participación de los padres de familia y que solo los ven en las reuniones que organiza la escuela y no de manera voluntaria. Mientras que los directivos opinan que cuando se les invita a participar lo hacen.

3. *Entrevista semi-estructura*, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Hernández y otros, 2006). En ella participaron tres docentes de los diez que se tenía contemplado. Debido a que el día en que se realizó los demás docentes estaban ocupados en actividades como: organización del evento de aniversario de la escuela y en los ensayos para el concurso del himno nacional. Se organizó la información a través de cuatro categorías (ver figura 2). A continuación se presentan los resultados de esta entrevista:

- ¿Qué saben sobre el concepto de comunidad de aprendizaje (CA)? En la definición de comunidad de aprendizaje un maestro guiñó sus cejas y dijo “no sé”, sin embargo, la entrevistadora le preguntó cambió la forma de la pregunta, “bueno, a qué te suena o dime lo que entiendes por cada palabra”. Fue así que el

maestro expresó: “comunidad, es gente o grupo de personas; y aprendizaje, qué aprenden; entonces es un grupo de personas que ayudan a mejorar el aprendizaje”. Los otros dos docentes coincidieron en que es un grupo de personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir conocimiento, solo uno de ellos agregó que la comunidad escolar la comprenden tanto directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

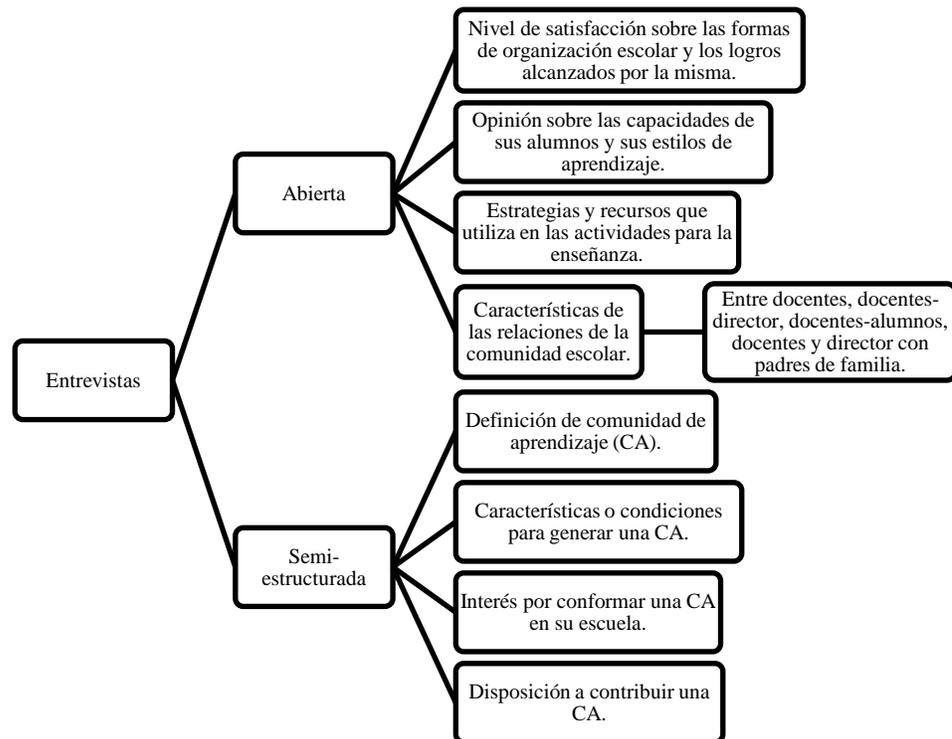


Figura 2. Categorías e indicadores de las entrevistas realizadas a los docentes.

- ¿Cuáles son las características o condiciones para generar una CA? Dos docentes coincidieron en que por parte de los maestros, éstos deben estar interesados en enseñar, se mencionó “amor a su trabajo”, tener disposición y tiempo, preparación del maestro en su asignatura y que su perfil sea acorde a lo que enseña y tener una actitud positiva ante sus alumnos; otro maestro comentó que deben participar y

apoyar todas las personas involucradas (padres de familia, maestros, alumnos).

Por otra parte, los docentes expresaron que los alumnos deben estar interesados en aprender, ser responsables, poseer una actitud positiva y amor por lo que se hace.

También agregaron la importancia de la infraestructura, como: aulas y baños en buenas condiciones, espacios para el deporte y la recreación, mobiliario adecuado; además de la existencia de un ambiente armónico y de comunicación entre alumno, maestro y padres de familia.

- ¿Están interesados en conformar una CA en su escuela? Sobre el interés por conformar una CA, un docente respondió “no sé, porque ni sé bien el concepto”. Otro mencionó que sí para apoyar a los alumnos o maestros que lo necesiten. Y otro más, respondió que sí, para obtener un mejor aprovechamiento en su aprendizaje de alumno-maestro y para mejorar las condiciones de vida de los alumnos.
- ¿Qué están dispuestos a hacer para contribuir en conformar una CA en su escuela? La disposición que tienen para contribuir a conformar una CA, las respuestas fueron variadas: uno respondió con risa “depende dónde, cómo y cuándo” pero finalmente dijo que consistía en dar más de su tiempo, de preferencia en las horas libres que tiene organizar el trabajo. Otro docente expresó que el contribuye al dar ideas, tiempo “en los que sea necesario, ya sea después del trabajo o durante mi horario de clases”. Y finalmente, el otro docente dijo textualmente “a dar mi mayor esfuerzo y dedicación para poder lograr los objetivos que la comunidad escolar espera, motivando al personal de la escuela a prepararse cada día mejor invitándolos a que participen en los cursos de actualización, a que se interesen a

dar lo mejor de ellos, a dar un trato de calidad a los alumnos y maestros. Crear un ambiente armónico dentro y fuera de la institución creando actividades extraescolares como eventos deportivos, culturales y académicos con la participación del todo el personal”.

4. Registros de observación. La guía de observación constó de los siguientes aspectos: episodio o situación, fecha, hora, participantes, lugar, propósitos del encuentro y un resumen de lo que sucedió en el evento (Hernández y otros al 2006, pp. 592-593). A continuación se presentan los resultados de las guías de observación de acuerdo al día de registro:

Los resultados del registro de observación del día 22 de abril de 2010 fueron que, los docentes analizaron los resultados de la prueba ENLACE a nivel regional tomando en cuenta todas las modalidades de educación secundaria (generales y telesecundarias), logrando que ubicaran el nivel de sus alumnos en comparación con otras escuelas. Un aspecto importante de la reunión fue cuando reconocieron sus fortalezas y debilidades, partiendo de la tabla 3 que presentaron el director y coordinador académico. La tabla la diseñaron con base al análisis de las once observaciones aplicadas a los docentes por parte del director y coordinadores. Además de las entrevistas realizadas a los maestros, así como el proyecto anual de trabajo que se diseña para escuelas de calidad. Por último, establecieron acuerdos para mejorar el desempeño escolar, los cuales se presentan en el apéndice F. Esta guía de observación sirvió para conocer la dinámica de trabajo que utilizan los docentes de la secundaria técnica en las reuniones académicas. Se observó que los docentes expresaban sus opiniones e identificaban factores de riesgo en el proceso de enseñanza y aprendizaje para posteriormente proponer alternativas de solución.

Tabla 3
Fortalezas y debilidades en cuanto al desempeño escolar

| | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--------------------------|--|--|
| Director y coordinadores | Director y coordinadores tienen disposición al trabajo y se preocupan por mejorar las condiciones materiales y académicos de la escuela. | Hace falta organización y comunicación entre estos actores y con los maestros, en ocasiones sólo directivo y coordinadores organizan sin tomar en cuenta a los demás. |
| Alumnos | Existen alumnos participativos, interesados por aprender, cuestionan, y les gusta la tecnología. | Sin embargo, también existen alumnos que se conforman con lo que les lleva el maestro. |
| Maestros | La mayoría de los maestros utiliza internet para investigar más sobre los contenidos. Los recursos didácticos que utilizan son: libros de texto, películas, videos. Las estrategias que la mayoría utiliza es el trabajo en equipo, trinas o binas, preguntas generadoras, y exposiciones. | Hace falta: Crear o preparar material didáctico. Emplear recursos didácticos (audio, video, computadora, biblioteca...) Recurrir a diferentes herramientas gráficas para el análisis de información (esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos...) Control de grupo. En la planeación, detallar actividades y competencias a desarrollar; evaluar por competencias y mencionar contenidos transversales. |
| Padres de familia | Cuando se les invita a participar lo hacen. | La escuela no los involucra en actividades de sus hijos. |

Los resultados del registro de observación de la sesión del curso básico “Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio”, la cual se llevó a cabo en la secundaria técnica el día 15 de agosto del 2011 fueron los siguientes:

El tema principal fue “la relevancia de la profesión docente”. En la primera actividad se hicieron en plenaria tres reflexiones iniciales, esto fue lo que respondieron:

1.- ¿Qué competencias necesita el maestro para participar en los retos educativos que demanda el siglo XXI?

- Conocimientos en su área.
- Habilidad para la toma de decisiones, para la enseñanza, para desarrollar diferentes estrategias con las características de los alumnos

- Buscar qué actividades aplicar de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos.
- Conocer el plan y programas de la asignatura.
- Trabajar con valores.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Comprender y resolver los problemas que se presentan (negociar).
- Desarrollar un aprendizaje continuo.
- Atender la diversidad cultural de los alumnos.
- Uso y manejo de las TIC'S
- Poseer habilidades creativas para dinamizar el ambiente áulico.

Cuando se analizó el tema “la identidad profesional del maestro”, la coordinadora solicitó a los docentes realizar el primer producto individual: Semblanza profesional a partir de revalorar la práctica educativa. Para ello, les indicó que recordaran sobre su formación inicial como maestro describiendo qué los llevó a elegir y ejercer esta profesión. Durante su formación ¿Recuerdan a maestras o maestros que hayan impactado de manera positiva su vida profesional? ¿Quiénes eran? ¿Cómo los describirían? ¿Qué los identificaba o bien, qué los caracterizaba?

También les indicó que si se les facilitaba, podían optar por describirse en la etapa de su vida profesional ¿quiénes eran, cuáles eran sus intereses o ideales y qué expectativas tenían de esta profesión? A través de una reflexión personal, integrando lo visto hasta ahora en el curso, debían elaborar su semblanza profesional de lo que identifica a la profesión docente, escribiendo qué se ha transformado en su persona a partir de la labor educativa y, por supuesto, considerando las relaciones que establecen

con sus alumnos y compañeros maestros, la experiencia profesional y los retos que representa el ser docente. En el apéndice M se muestra una semblanza profesional de un docente de la secundaria técnica oficial. En esta sesión se concluyó que los docentes analizaron las competencias que les son necesarias, en razón de los actuales perfiles de la docencia y de los retos educativos del siglo XXI.

5. *Diario de campo.* Se recabó la suficiente información para comprender el ambiente de trabajo que define a una comunidad de aprendizaje. No obstante -se presentan extractos del diario más relevantes para la problemática central: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje?

El 28 de octubre del 2010 se llevó a cabo una reunión colegiada en donde las actividades que realizaron estuvieron enfocadas al análisis de su práctica, reconocieron sus fortalezas pero también sus debilidades. Plantearon una lista de temáticas de estudio en donde consideraban que necesitaban reforzar sus conocimientos. Estuvieron de acuerdo en analizar profundidad en plan 2006 de secundaria. Elaboraron un calendario para programar las reuniones de estudio. Formaron equipos de trabajo para abordar las temáticas contenidas en el plan de estudios.

El 25 de noviembre del 2010 se efectuó la segunda sesión de formación que tuvieron los docentes de la secundaria técnica. Los docentes que tenían la responsabilidad de coordinar la sesión, propusieron actividades para el análisis del perfil de egreso y competencias para la vida que plan plantea el plan de estudios. Realizaron preguntas a sus compañeros para iniciar la sesión, qué entienden por rasgo, perfil de egreso y

competencia. Dividieron al grupo de docentes en equipos, para que cada equipo leyera y compartiera con sus compañeros la información. Finalmente cada equipo expuso su trabajo apoyados de organizadores gráficos para una mejor comprensión.

Estos fragmentos del diario de campo sirvieron para conocer la organización y forma de trabajo de los docentes en sus reuniones de formación y tiene relación con este apartado “comunidades de aprendizaje”, retomando la expresión de Bielaczyc y Collins (1999), son instituciones en las que existe, una "cultura de aprendizaje", de manera que todas sus instancias y todos sus miembros están comprometidos con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Para la presentación de los resultados obtenidos en los dos cuestionarios, se organizó la información a través de tres columnas, en la primera se enuncian las diez categorías del primer cuestionario. En la segunda columna se muestran las cinco competencias que consideraron más importantes los docentes para su práctica de las 30 competencias planteadas en el cuestionario. En la tercera columna están las escalas tipo Likert que se tomaron en cuenta para el segundo cuestionario (ver figura 3).

6. Primer cuestionario realizado a los docentes. Se llevó a cabo el 11 de noviembre del 2010 se obtuvieron datos sobre el historial académico de los docentes (ver apéndice K). A continuación se presentan los resultados de las diez categorías del cuestionario:

- Para demostrar la edad de los docentes se calcularon las medidas de tendencia central, que son puntos en una distribución, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarlo dentro de la escala de medición. Las principales medidas

de tendencia central son: moda, mediana y media. De esta manera, el nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada (Hernández y otros, 2006). La moda es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia. En este caso fue 25 años porque tres docentes respondieron que tenían esa edad. La mediana es el valor que divide la distribución por la mitad, así pues la mediana de edad fue de 35 años, edad que se ubicó por arriba de 23 y por debajo de 54. Es decir, 35 fue la edad intermedia de 23 y 54 años. Por último, la media es el promedio, así que se hizo una sumatoria de la edad y se dividió entre los 21 docentes, dando como resultado 37. La edad promedio de los docentes de la secundaria técnica oficial fue de 37 años.

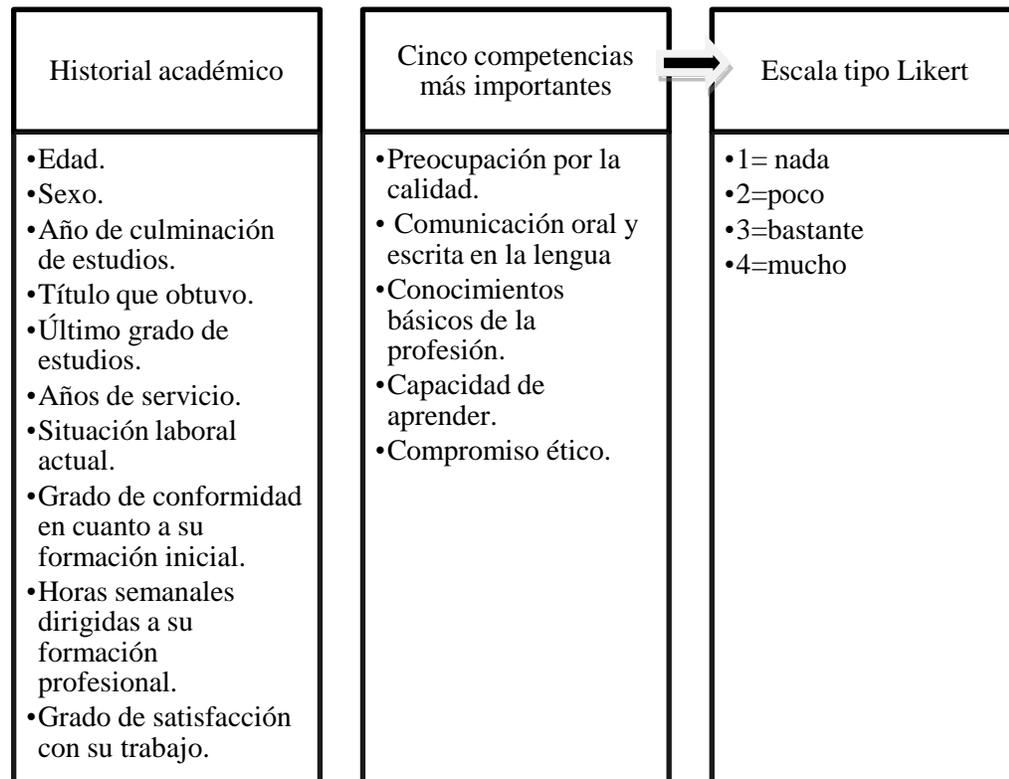


Figura 3. Categorías e indicadores de los cuestionarios aplicados a docentes.

Asimismo, se realizó el cálculo del rango, una de las medidas de variabilidad. Este tipo de medidas indican la dispersión de los datos en la escala de medición y responden a la pregunta: ¿Dónde están diseminadas las puntuaciones o los valores obtenidos? (Hernández y otros, 2006). El rango es la diferencia entre la puntuación mayor y la menor, e indica el número de unidades en la escala de medición que se necesitan para incluir los valores máximo y mínimo. El docente con más edad fue de 54 y el menor es de 23, así que el rango fue de 31 años. Cuanto más grande sea el rango, mayor será la dispersión de los datos de una distribución. Aquí existe una considerable dispersión, en el apéndice N se observa a detalle los resultados de esta categoría.

En definitiva, con estos resultados se observó una extensa brecha generacional entre los docentes de la secundaria técnica oficial. La diferencia de edades puede influir en la ideología, formas de pensar y actuar de los docentes, por lo que se tendría que construir una misión y visión de la escuela a través de la participación y consenso de todos. De esta manera, se establecerían metas y compromisos comunes, estas son algunas de las características de comunidad de aprendizaje que menciona Coll (2006).

- En cuanto a la categoría de sexo. De los 21 docentes, once son hombres y diez son mujeres. Sumando esta información con los registros de observación, en donde se observó que las docentes a partir de las 2:00 pm estaban distraídas en las reuniones colegiadas y expresaban preocupación por recoger a sus hijos en la escuela y por las labores del hogar. Por lo que este factor puede influir en el ambiente de aprendizaje de las reuniones colegiadas. A continuación se presenta la distribución de frecuencias en cuanto al sexo, (ver figura 4).

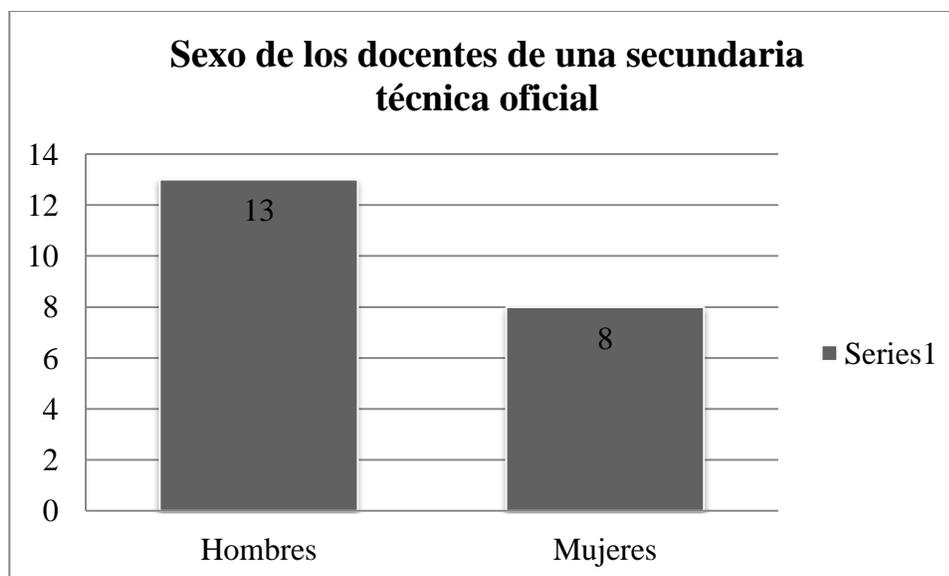


Figura. 4. Distribución de frecuencias en cuanto a la categoría de sexo.

- Para la categoría de año en que los docentes terminaron su último grado de estudios, se efectuó una distribución resumida de frecuencias (ver tabla 4). En la cual se observa que del 2006 al 2008, nueve docentes culminaron sus estudios y del 2009 al 2011, fueron cuatro. 13 docentes de los 21 terminaron sus estudios hace seis años. En cuanto al rango, el docente con más tiempo de haber terminado su último grado de estudios fue en 1985 y el que recién concluyó fue en el 2011, por lo que el rango fue de 26 años. Según Hernández y otros (2006) la desviación estándar es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. En esta categoría la media se ubicó en el año 2002, y la desviación estándar fue de siete años. Esto quiere decir que los años en que terminaron su último grado de estudios se desvían, en promedio, siete años respecto a la media que fue del año 2002. Cabe destacar que dos maestros cuentan con dos

licenciaturas. En el apéndice O se muestra con más precisión los resultados de esta categoría.

Tabla 4

Distribución resumida de la categoría en qué los docentes terminaron su último grado de estudios

| Intervalos | Frecuencia |
|-------------------|-------------------|
| 1985-1987 | 1 |
| 1988-1990 | 1 |
| 1991-1993 | 3 |
| 1994-1996 | 0 |
| 1997-1999 | 1 |
| 2000-2002 | 2 |
| 2003-2005 | 2 |
| 2006-2008 | 9 |
| 2009-2011 | 4 |

- En la categoría de nombre del título que obtuvieron los docentes, se presenta una distribución de frecuencias. En la figura 5 se observa que existen tres licenciaturas predominantes: matemáticas, historia y ciencia sociales. También se muestra que cuatro docentes no cuentan con el perfil académico, uno es contador público, otro ingeniero, uno más informático y uno con especialidad educación preescolar. A pesar de no contar con el perfil docente, dos de los cuatro docentes mostraban disposición por aprender en las reuniones colegiadas y los directivos se expresaban bien de ellos.
- En cuanto a la categoría del último grado de estudios, se hizo una distribución de frecuencias que se presenta en la figura 6. En la gráfica se muestra que sólo un docente tiene maestría, uno es ingeniero y un prefecto estudió hasta bachillerato. 18 docentes cuentan con licenciatura, de los cuales 16 están titulados y dos son pasantes. La docente con maestría siempre demostró sus competencias en las

participaciones de las reuniones colegiadas, rápidamente resaltaba su liderazgo académico y moral. Esta maestra ejerce un liderazgo compartido, por lo que el director le solicita su apoyo en las actividades formativas.

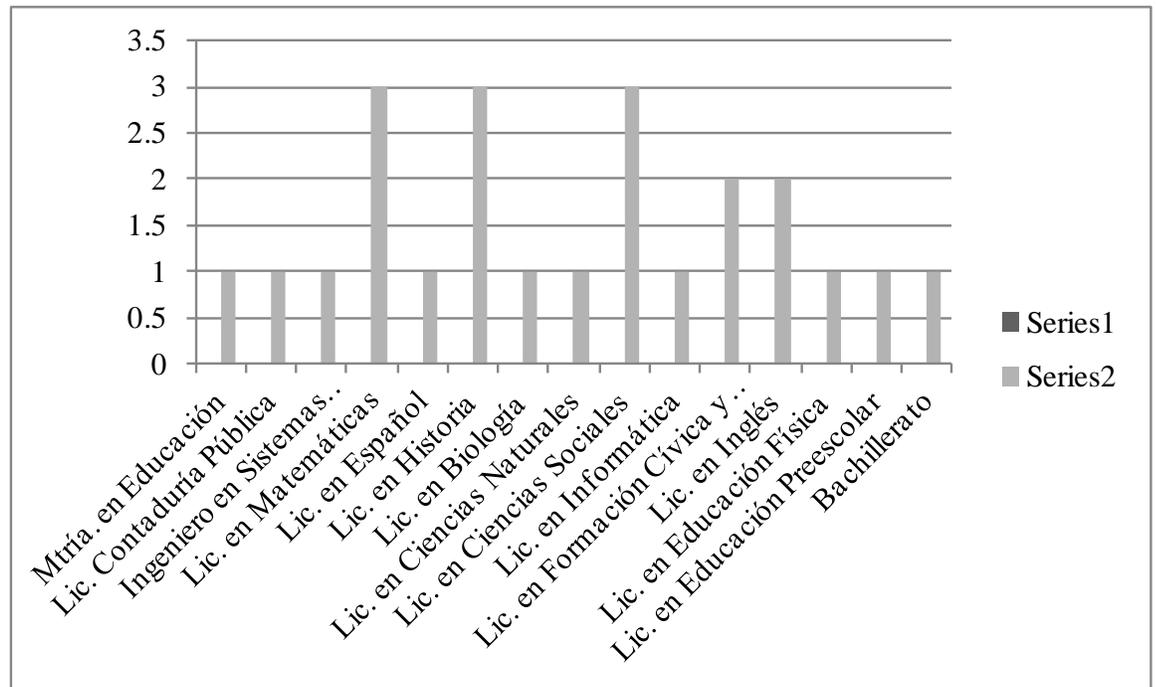


Figura 5. Distribución de frecuencias del nombre del título con el que egresaron.

- En la categoría de años de servicio, se calcularon las tres medidas de tendencia central. El promedio o media de años de servicio de los docentes fue de 13 años. Resultó ser bimodal, tanto los años 3 y el 4 se repitieron 4 veces cada año. El docente con más años de servicio fue 33 y el que contaba con menos antigüedad fue de dos años, así que el rango en años de servicio fue de 31 años. Por lo que se pudo observar una variabilidad considerable. La desviación estándar fue de once, por esta razón los años de servicio de los docentes de la secundaria técnica oficial se desvían, en promedio, once años respecto a la media que fue de 13.

Con base a lo anterior, se demostró que existe una dispersión considerable en cuanto a los años de servicio de los docentes. Esto puede ser un factor de riesgo o de fortalecimiento en el desarrollo de competencias. De riesgo porque en los docentes con poca experiencia se observó dificultad en el diseño de la planeación y evaluación por competencias. No obstante, estos docentes desarrollaban habilidades para el uso y manejo de las tecnologías, a diferencia de los docentes con más años de servicio. Por tanto, se aprecia una diversidad de competencias que posee cada docente. Esta diversidad puede favorecer un ambiente de aprendizaje, en donde todos aprenden de todos.

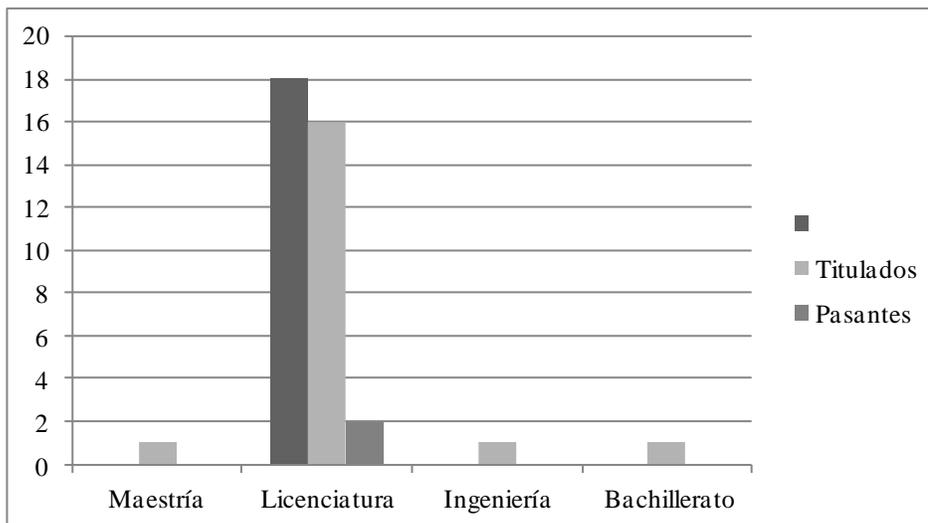


Figura 6. Distribución de frecuencias en cuanto al grado de estudio de los docentes.

- En la categoría de situación laboral actual, se presentaron cuatro opciones de respuesta. Once maestros dijeron estar en un puesto relacionado con sus estudios, nueve están en un puesto no relacionado con sus estudios. La prefecta está ampliando sus estudios y uno dijo ser director. De los nueve que están en un puesto no relacionado con sus estudios, dos docentes han demostrado ser competentes en su práctica educativa, de hecho, los alumnos del maestro de

matemáticas (contador público) han obtenido buenos resultados en la prueba ENLACE. Sin embargo, los directivos se quejan de los demás porque mencionan no cumplir en tiempo y forma con las planeaciones. La prefecta señala que la docente con estudios de preescolar, les proyecta frecuentemente películas a sus alumnos, y en ocasiones deja al grupo solo. Todas estas acciones obstaculizan la conformación de una comunidad de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los docentes de la secundaria técnica. Para que esta situación no se convierta en un problema, es importante que tanto el director como el coordinador académico asignen funciones a los docentes de acuerdo a su perfil académico. Asimismo, es necesario que realicen un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades, sino sobre todo, de sus fortalezas para superar tales dificultades (SEP, 2005).

Tabla 5
Situación laboral actual

| | |
|--|-----------------|
| Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios | 11 |
| Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios | 9 |
| Ampliando estudios | 1 |
| Otro. Especificar | Director |

- Para las categorías de grado de conformidad en cuanto a su formación inicial y grado de satisfacción con su trabajo, se plantearon cinco escalas tipo Likert: mucho, bastante, algo, poco y nada. En la figura 7 se muestran los resultados, en la primera categoría once contestaron bastante, siete algo y tres poco. En la segunda categoría, siete respondieron mucho, once dijeron estar bastante satisfechos con su trabajo y tres mencionaron estar poco satisfechos. Los anteriores resultados influyen en la promoción de un ambiente de aprendizaje en

las reuniones colegiadas y en el desarrollo de competencias, porque se observa que la mayoría de los docentes están satisfechos con su formación inicial y con su trabajo. Esto se comprueba en las observaciones que se hicieron en las reuniones colegiadas, la mayoría de los docentes participaba activamente, proponiendo bibliografía complementaria o actividades que podían fortalecer los contenidos analizados. Aunque, también hubo docentes que no se les veía motivados, por tanto se puede deducir que eran los docentes que no están satisfechos con su trabajo.

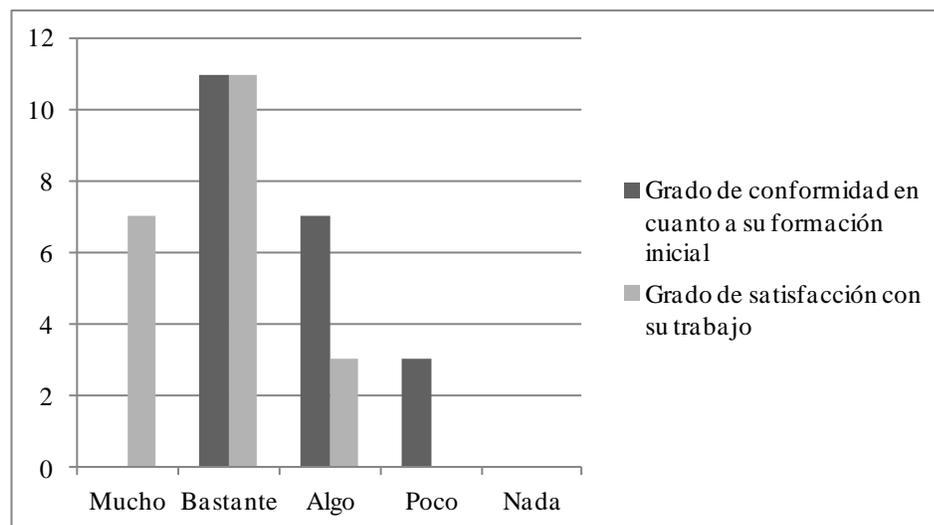


Figura 7. Resultados de las categorías: grado de conformidad respecto a su formación inicial y grado de satisfacción con su trabajo.

- Finalmente, en la categoría de horas semanales dedicadas a su formación profesional en sus tiempos libres (ver tabla 6). Tres respondieron que ninguna, siete dos horas, ocho maestros dedican tres horas y finalmente tres mencionaron que 4 horas. Estos resultados repercuten en la competencia de formación continua que menciona Perrenoud (2004) porque los docentes dedican pocas horas a su

formación continua. Es por eso que se deben aprovechar los espacios de formación, como son las reuniones colegiadas.

7. *Segundo cuestionario a docentes.* En el segundo cuestionario, de las treinta competencias enunciadas, se presentan las cinco competencias que los docentes coincidieron en ser importantes para su profesión. Además de mencionar el nivel de desarrollo de dicha competencia durante la formación inicial y continua del docente, de los once docentes a los que se les aplicó este cuestionario. La escala fue de tipo Likert, en donde 1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho. En la tabla 7 se demuestra una distribución de frecuencias de las cinco competencias, de manera que se observa el nivel de desarrollo durante la formación inicial y continua de los docentes respecto a cada competencia.

Tabla 6
Distribución de frecuencias respecto a la categoría de horas semanales dedicadas a la formación profesional

| Horas semanales dedicadas a su formación profesional en sus tiempos libres | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Ninguna | 3 |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 3 |

Para conocer las cinco competencias más importantes de los once docentes, se calculó el promedio ponderado. Con este método lo que se hizo fue determinar un promedio en el cual el resultado no surge de sumar todos los valores de la escala Likert y dividirlos por el número total de dichos valores, sino de asignarle un peso, de allí ponderado, a cada valor para que algunos valores influyan más en el resultado que otros. Las cinco competencias en orden de importancia de los once docentes fueron:

preocupación por la calidad, comunicación oral y escrita en la lengua, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y compromiso ético. En cuanto al nivel de desarrollo durante la formación inicial y continua, los once docentes dijeron desarrollar mucho la competencia de preocupación por la calidad. En la competencia de comunicación oral y escrita en la lengua, dos mencionaron desarrollarla bastante y nueve mucho. Respecto a las competencias: conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y compromiso ético, los once docentes coincidieron en los dos niveles de bastante y mucho. Tres expresaron desarrollar bastante esa competencia y ocho mucha (ver tabla 7). En el apéndice Q, se puede revisar a profundidad las respuestas de los once docentes con relación a las 30 competencias expuestas.

Tabla 7

Las cinco competencias más importantes para la profesión docente y su nivel de desarrollo durante la formación inicial y continua

| Competencia | 1=nada | 2=poco | 3=bastante | 4=mucho |
|--|--------|--------|------------|---------|
| 1. Preocupación por la calidad | | | | 11 |
| 2. Comunicación oral y escrita en la lengua | | | 2 | 9 |
| 3. Conocimientos básicos de la profesión | | | 3 | 8 |
| 4. Capacidad de aprender | | | 3 | 8 |
| 5. Compromiso ético | | | 3 | 8 |

Análisis de los datos

Se procede al análisis de los resultados con base en los siguientes pasos de acuerdo a Hernández y otros (2006, pp. 628-661).

Paso 1. Organización de los datos e información. Se revisó todo el material en su forma original para detectar ejes de análisis. Se transcribieron los datos de las entrevistas, registros de observación y diario de campo, analizando los dos ejes de análisis, competencias docentes y comunidades de aprendizaje. En los cuestionarios se realizaron

tablas y figuras para identificar las preguntas clave, que pudieran responder aspectos sobre las competencias docentes que poseen los integrantes de la institución. Con base al diario de campo se extrajo información para presentar las observaciones focalizadas en la dinámica de trabajo, dentro del diario se identificaron episodios relevantes referentes a las condiciones que tiene la escuela para conformarse como una comunidad de aprendizaje.

Paso 2. Una vez transcritas las entrevistas, los cuestionarios, las guías de observación y diario de campo fue necesario volver a explorar el sentido general para recordar vivencias del contexto focalizado e integrarlas, se identificaron categorías. Asimismo, se generaron categorías de segundo nivel o sub-categorías, se agruparon y se pretendieron relacionar entre sí. Para finalmente, generar explicaciones del fenómeno de estudio.

Paso 3. Dentro de la presentación de datos se fueron analizando los resultados. Se hizo una distinción entre los instrumentos con enfoque cualitativo y con enfoque cuantitativo, además de describir cada categoría identificada. No obstante, se resaltaron las incidencias más importantes enfocadas a la pregunta central: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Esta pregunta engloba dos temáticas centrales, competencias docentes y comunidades de aprendizaje. En cuanto a las competencias, la entrevista abierta al director y coordinador académico, sirvió para conocer que los dos eran nuevos en su cargo, cubrían horas frente a grupo y eso les impedía darle seguimiento al desempeño de los docentes en su práctica. Respecto al ambiente de trabajo, los dos coincidieron en que percibían desinterés por parte de algunos docentes. Pero, también reconocieron el trabajo de otros. El director mostró

preocupación hacia los docentes que van iniciando su carrera, debido a que según él son los que más se resisten al trabajo. Mencionó que cuando va a observar sus clases, les pide su planeación, y los docentes ponen pretextos para no entregarla, por ejemplo, dicen que se les olvidó. En cuanto a las necesidades formativas, ellos mencionaron que los docentes no saben planear, además de no usar material didáctico que atraiga la atención de los alumnos.

El primer cuestionario aplicado a los 21 docentes, dentro de la categoría de nombre del título que obtuvo de su último grado de estudios, se observó que cuatro docentes no cuentan con el perfil académico, uno es contador público, otro ingeniero, uno más informático y uno con especialidad en educación preescolar. Además once maestros dijeron estar en un puesto relacionado con sus estudios, nueve están en un puesto no relacionado con sus estudios. La prefecta está ampliando sus estudios y uno dijo ser el director.

En el segundo cuestionario, las cinco competencias en orden de importancia de los once docentes a los que se les aplicó fueron: preocupación por la calidad, comunicación oral y escrita en la lengua, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y compromiso ético. Pero a lo que se refiere al nivel de desarrollo durante la formación inicial y continua, los once docentes dijeron desarrollar mucho la competencia de preocupación por la calidad. En la competencia de comunicación oral y escrita en la lengua, dos mencionaron desarrollarla bastante y nueve mucho. Respecto a las competencias: conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y compromiso ético, los once docentes coincidieron en los dos niveles de bastante y mucho. Tres expresaron desarrollar bastante esa competencia y ocho mucha. Sin embargo, se

encontró una discrepancia entre las competencias que mencionaron ser importante y más aún en el nivel de desarrollo. Porque los directivos dijeron que algunos docentes no contaban con su planeación al momento de ir a observar su clase. Asimismo, en las reuniones colegiadas se observó que participaban continuamente sólo siete docentes de los 21.

Por otra parte, existieron elementos que permitieron identificar cuáles son las competencias que desarrollan los integrantes de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial para conocer si es posible que se concrete una comunidad de aprendizaje. En este sentido, los registros sirvieron para focalizar la observación en las competencias que desarrollaban los docentes durante las reuniones colegiadas y el trabajo en la escuela. En una reunión se les preguntó a los docentes sobre: ¿Qué competencias necesita el maestro para participar en los retos educativos que demanda el siglo XXI? Ellos entre sus respuestas contestaron que debían poseer conocimientos en su área. Conocer el plan y programas de la asignatura. Trabajar con valores. Desarrollar el pensamiento crítico. Desarrollar un aprendizaje continuo. Poseer habilidades creativas para dinamizar el ambiente áulico. Ahora bien, se volvió a encontrar una contradicción, entre el deber ser y el hacer. Porque en el reporte de las observaciones que el director y coordinador académico realizaron, fue continua la remarcación de que los docentes no elaboran material didáctico para atraer el interés de sus alumnos.

Otro recurso que brindó información respecto a las competencias fue el primer cuestionario. En la categoría de año en el que terminaron su último grado de estudios, se observó que del 2006 al 2008, nueve docentes culminaron sus estudios y del 2009 al 2011, fueron cuatro. 13 docentes de los 21 terminaron sus estudios hace seis años. En

cuanto al rango, el docente con más tiempo de haber terminado su último grado de estudios fue en 1985 y el que recién concluyó fue en el 2011, por lo que el rango fue de 26 años. Esto quiere decir que los años en que terminaron su último grado de estudios se desvían, en promedio, siete años respecto a la media que fue del año 2002. Esto podría ser una ventaja, pero en contraste cuatro docentes no tienen el perfil académico y nueve están en un puesto no relacionado con sus estudios.

En la temática de comunidades de aprendizaje, el primer acercamiento que se tuvo fue a través de una entrevista a los docentes referente a la opinión sobre la organización escolar, comunicación entre los integrantes de la escuela, sobre sus alumnos, materiales y estrategias utilizadas en el aula. Seis docentes coincidieron en que hacía falta organización, porque en unas ocasiones sólo el directivo y los coordinadores se organizan las actividades sin tomarlos en cuenta. Cuatro docentes mencionaron que los resultados son mejores cuando se involucra a todo el personal, y cuando es así, salen mejor las cosas. Las impresiones que tienen de sus alumnos es que tienen de todo tipo, hay quienes si tienen ganas de estudiar y otros no. La opinión de la relación que se tienen entre docentes, siete coincidieron en que es cordial, buena, y que identifican a los docentes que provocan discordia. Esto podría ser una ventaja, porque ninguno planteó que exista una mala relación. Asimismo, los registros de observación y el diario de campo, coincidieron en que fue visible la falta de comunicación entre los docentes, coordinadores y directivos, pero también entre los propios coordinadores.

Respecto a la definición de comunidades de aprendizaje, de los tres docentes que se entrevistaron, uno no tenía claro el concepto. Sin embargo, cuando se le formularon más preguntas con la finalidad de que entendiera el concepto, respondió dividiendo las

dos palabras. Los tres docentes ubicaron las características y condiciones de una comunidad de aprendizaje y expresaron estar dispuestos a conformar una CA. Esto coincidió con el diario de campo llevado por el investigador en donde describió cómo se llevaron a cabo las reuniones de formación académica. A pesar de que durante el ciclo escolar se hicieron sólo tres reuniones colegiadas si participaron. En esta parte influyó la saturación de trabajo para que los docentes no se mostraran cansados y resistentes al trabajo en la reunión. Por último, en la entrevista respondieron que una comunidad de aprendizaje la integran todos, maestros, alumnos y padres de familia. No obstante, los docentes reconocieron que existe nula participación por parte de los padres, mientras que los directivos mencionaron que cuando se les invita si participa, aquí existe una contradicción.

Por otro lado, en el objetivo específico: Analizar la forma de trabajo de un grupo de docentes de una secundaria técnica oficial con el fin de determinar si se promueve un ambiente de aprendizaje entre los docentes. La entrevista abierta al director y coordinador académico, se les preguntó que cómo eran las reuniones colegiadas, mencionaron que las reuniones colegiadas eran más de tipo informativo que formativo. Tomando en cuenta las observaciones documentadas en el diario de campo, el investigador coincidió, durante el ciclo escolar sólo hubo tres reuniones de formación académica con el análisis del plan 2006 de secundaria. Comenzaron bien porque analizaron los resultados de la prueba ENLACE, analizaron su práctica, reconocieron sus fortalezas pero también sus debilidades. Plantearon una lista de temáticas de estudio en donde consideraban que necesitaban reforzar sus conocimientos. Estuvieron de acuerdo en analizar a profundidad el plan 2006 de secundaria. Elaboraron un calendario para programar las reuniones de

estudio. Formaron equipos de trabajo para abordar las temáticas contenidas en el plan de estudios. Pero se fue perdiendo interés, no hubo seguimiento y además se acumuló trabajo como cursos estatales, preparación de los alumnos para la prueba ENLACE, entre otras actividades extraescolares.

Finalmente, en el objetivo específico: Distinguir si los docentes de una secundaria técnica oficial ejercen durante el trabajo en la escuela, así como en las reuniones colegiadas, las competencias básicas para favorecer una comunidad de aprendizaje como son: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela. El primer cuestionario con relación al historial académico, mostró que en la categoría de horas semanales dedicadas a su formación profesional en sus tiempos libres. Tres respondieron que ninguna, siete dos horas, ocho maestros dedican tres horas y finalmente tres mencionaron que 4 horas. Para la categoría de grado de conformidad en cuanto a su formación inicial, se plantearon cinco escalas tipo Likert: mucho, bastante, algo, poco y nada. Once contestaron bastante, siete algo y tres poco. Reuniendo los datos con los registros de observación y el diario de campo, se identificó que los docentes asistieron a dos cursos que oferta la SEP del estado de Hidalgo.

Respecto al trabajo en equipo se observó que los docentes cuando se les proponen actividades en conjunto, sí las llevan a cabo. Aunque hubo dos maestros que faltaron a las reuniones, porque uno trabaja en otra secundaria, uno más tiene pocas horas, así que no se quedaba a las reuniones. Mientras tanto, el director y los coordinadores, frecuentemente salían a resolver asuntos de tipo administrativo.

En lo que se refiere a la gestión escolar, seis docentes coincidieron en la entrevista en que hacía falta organización, porque en unas ocasiones sólo el directivo y los coordinadores se organizan las actividades sin tomarlos en cuenta. Cuatro docentes mencionaron que los resultados son mejores cuando se involucra a todo el personal, y cuando es así, salen mejor las cosas. Por otro lado, en el primer cuestionario, en la categoría de grado de satisfacción con su trabajo, también se utilizaron las cinco escalas tipo Likert: mucho, bastante, algo, poco y nada. Siete docentes respondieron mucho, once dijeron estar bastante satisfechos con su trabajo y otros tres mencionaron estar poco satisfechos.

Un dato curioso sobre las competencias, los docentes reconocieron qué competencias debe desarrollar el docente del siglo XXI, como son: poseer conocimientos en su área, conocer el plan y programas de la asignatura, trabajar con valores, desarrollar el pensamiento crítico, desarrollar un aprendizaje continuo, poseer habilidades creativas para dinamizar el ambiente áulico. Pero los registros de observación, diario de campo del investigador y opiniones de los directivos, concluyeron que sólo tres de los 21 docentes son los que llevan puntualmente sus planeaciones. Y las observaciones del director y coordinador académico demostraron que los docentes no llevaban material didáctico para sus clases. Sin embargo, en la entrevista a los docentes, nueve mencionaron utilizar como recurso el internet para investigar más sobre los contenidos. Todos coincidieron en utilizar los siguientes recursos didácticos: libros de texto, películas, videos. Y las estrategias que todos comentaron utilizar es el trabajo en equipo, trinas o binas. Uno de ellos agregó preguntas misteriosas y detonadoras, exposiciones, modelado.

Confiabilidad y validez

Esta investigación de tipo mixta, se centró en la pregunta: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Cabe resaltar que el enfoque cualitativo fue el predominante en el estudio. Se partió de una muestra de 21 docentes de una escuela secundaria técnica oficial. Se utilizó un diseño etnográfico para describir los resultados, específicamente se recurrió al diseño realista o mixto. En este tipo de diseño, según Hernández y otros (2006), se recolectan datos, tanto cuantitativos como cualitativos del grupo, se establecen ciertas categorías, algunas preconcebidas antes del ingreso al campo y otras no, éstas últimas emergerán del trabajo de campo. Al final, se describen las categorías y la cultura en términos estadísticos y narrativos. En lo que respecta a la investigación cualitativa, se utilizaron entrevistas abiertas y semi-estructuradas, registros de observación y diario de campo. Estos instrumentos permitieron conocer la dinámica de trabajo de los docentes, así como identificar y distinguir las competencias que desarrollan en su trabajo y en las reuniones colegiadas.

Para la investigación cuantitativa, se utilizaron dos cuestionarios, uno enfocado al historial académico de los docentes. El otro, enlistó 30 competencias, en donde el docente seleccionó las cinco más importantes para su práctica y el nivel de desarrollo de dicha competencia durante su formación inicial y continua. Para la presentación y análisis de estos instrumentos, se establecieron categorías y cada categoría tuvo sus particularidades en cuanto a su tratamiento. En algunas se calcularon las tres medidas de tendencia central, como son la moda, media y mediana. En otras, se utilizaron medidas de

variabilidad, rango y desviación estándar principalmente. Finalmente, también se recurrió a la distribución de frecuencias y cálculo del promedio ponderado. Todos estos métodos proporcionaron elementos importantes para el estudio. Hernández y otros (2006), mencionan que al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos. Así pues, en esta investigación se hizo una triangulación tanto de datos como de métodos, por lo que representa una mayor validez en el estudio.

Lo expuesto en este capítulo permitió conocer el ambiente de trabajo de la secundaria técnica oficial. Se presentaron los resultados de los instrumentos aplicados en la investigación cualitativa: dos entrevistas abiertas y una semi-estructurada, dos registros de observación y dos episodios del diario de campo. En la investigación cuantitativa se llevaron a cabo dos cuestionarios con preguntas cerradas. Los datos obtenidos se analizaron y con la información obtenida se logró triangularla con el objetivo general, los objetivos específicos para comprobar la confiabilidad y validez de los instrumentos.

Capítulo 5

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo recabar información sobre: ¿Cuáles son y cómo se definen las competencias que despliegan un grupo de docentes de una escuela técnica oficial que hacen posible que se concrete una comunidad de aprendizaje? Para responder esta pregunta se llevó a cabo una investigación de tipo mixta, en donde el enfoque cualitativo fue el que predominó. Se recolectaron datos cualitativos a través de diferentes instrumentos como entrevistas, guías de observación y el diario de campo. Además del uso de cuestionarios para el enfoque cuantitativo, todos los instrumentos permitieron analizar e interpretar los resultados obtenidos. De la información obtenida, se presenta en este capítulo, la interpretación que hace el investigador de los resultados, a la luz de los estudios previos y de la validez del estudio realizado. Los apartados que conforman este capítulo son discusión de los resultados, validez interna y externa, alcances y limitaciones, formulación de recomendaciones y conclusiones.

Discusión de los resultados

A continuación se presenta la discusión de los resultados de esta investigación mixta con un enfoque cualitativo predominante. Esta discusión se realizó a partir de los dos ejes centrales que guiaron el estudio: comunidades de aprendizaje y competencias docentes:

Según Bielaczyc y Collins (1999), los centros educativos caracterizados como comunidades de aprendizaje nos muestran unas instituciones con una organización y un

funcionamiento muy alejados de los que son habituales en los sistemas educativos actuales. Son instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje, de manera que todas sus instancias y sus miembros se comprometen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. En este sentido, en la secundaria técnica oficial, se presentaba un suceso desfavorable, el director y coordinador académico tenían menos de un año de haber sido asignados en el cargo y además seguían dando clases. Por lo que mencionaron tener dificultad en llevar a cabo todas las actividades.

Otro aspecto importante relacionado a las comunidades de aprendizaje es la organización escolar, y respecto a esto, los docentes expresaron no ser tomados en cuenta, se les asignan responsabilidades de un evento, de un día para otro, y a pesar de esa situación, las actividades se realizan bien. No obstante, reconocieron que saldrían mucho mejor si los directivos los involucraran oportunamente porque los docentes piensan que ellos también son capaces de brindar ideas para que todos colaboren efectivamente. La situación de no contar con la experiencia, pudo haber ocasionado que los directivos no involucraran a los docentes en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, la edad podría influir en la dinámica de trabajo por la brecha generacional que se presenta, diez docentes oscilan entre 23 y 33 años, en comparación de los demás que se encuentran entre 35 a 54 años.

Mediante la observación del contexto escolar se detectó la falta de vinculación entre los tres coordinadores: académico, de tecnológicas y servicios complementarios, y el director. Los cuatro trabajan de forma aislada, por lo que estas acciones no favorecen la conformación de una comunidad de aprendizaje.

Es destacado puntualizar que cuando se inició el estudio, el director y coordinador académico, mencionaron que no llevaban a cabo reuniones formativas, las reuniones que tenían eran para informar resultados bimestrales de los alumnos y para plantear situaciones emergentes, como organización de actividades cívico-culturales. Cabe destacar que el director y coordinador académico solicitaron apoyo de un asesor técnico pedagógico para que los orientara con relación a su trabajo porque los dos eran nuevos en el puesto y no conocían a detalle sus funciones. A través de los registros de observación y diario de campo, se observó un avance en cuanto a las reuniones porque se organizaron con objetivos formativos más que informativos. Se analizaron los resultados de la prueba ENLACE, reconocieron sus debilidades, pero también sus fortalezas. Esto les sirvió para elaborar un listado de temáticas en donde consideraron que requerían fortalecer. Coincidieron los directivos y docentes en trabajar respecto al estudio y análisis del plan 2006 de estudios de secundaria, debido a que había docentes nuevos en el servicio.

Estas actividades podrían favorecer una de las características de CA que menciona Coll (2001): Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etcétera).

Desafortunadamente sólo hubo tres reuniones formativas, no se le dio continuidad al estudio. Un factor clave que pudo haber ocasionado esto, fue que se presentaron eventos cívicos, a los cuales se les priorizó. También participaron en cursos propuestos por la SEP del estado de Hidalgo, aunque el curso no representaba una necesidad inmediata para los docentes.

Durante el proceso de investigación, también se observó que el director y coordinador académico convocaron a los docentes a reuniones colegiadas en donde exponían los problemas más recurrentes tales como: la indisciplina de los alumnos, los resultados de bimestre, y resultados de observaciones de clase. En este espacio los docentes enunciaban sus puntos de vista y al final llegaban a acuerdos para dar tratamiento a los problemas planteados, participaban respetuosa y propositivamente, expresaban sus inquietudes y necesidades. Sin embargo, conforme pasaba el tiempo, los acuerdos que realizaban se iban diluyendo, por lo que sólo se quedaba en el papel sin llegar a la ejecución de lo propuesto por ellos mismos.

La caracterización de los centros educativos como CA comporta una serie de rasgos entre los que cabe destacar los siguientes (Coll, 2001): Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución. Existencia de un liderazgo compartido. Y es que de acuerdo a los resultados del primer cuestionario, en la categoría de años de servicio, cuatro docentes tenían tres y otros cuatro, cuatro y uno más sólo dos años. En total eran nueve los docentes con pocos años de servicio en comparación con 33 que fue el de mayor antigüedad. La desviación estándar fue de once años, por esta razón los años de servicio de los docentes de la secundaria técnica oficial se desvían, en promedio, once años respecto a la media que fue de 13. Se notó una dispersión considerable, lo que puede afectar en los nueve docentes con menor antigüedad en no compartir objetivos y valores, producto de la identidad educativa que los demás han ido formando a lo largo de los años. En estos momentos, se podría observar un riesgo en la característica de liderazgo compartido de las CA, debido a que existe una disparidad en cuanto a la experiencia profesional.

En cuanto a la conformación de la institución como una comunidad de aprendizaje, los docentes no estaban familiarizados con el concepto. Debido a que en la entrevista que se les aplicó le pedían a la entrevistadora que les repitiera la pregunta, por lo que la entrevistadora tuvo que guiarlos en sus respuestas. Les preguntó primero qué entendían por comunidad y después qué entendían por aprendizaje y al final conjuntaron sus definiciones para que se dieran una idea de cuál era el concepto de comunidades de aprendizaje. Las entrevistas y las dinámicas de trabajo que se fueron implementando como las reuniones de formación académica sirvieron para lograr integrar en los docentes las características distintivas del concepto de comunidades de aprendizaje. Además cuando conocieron de qué trataba y qué implicaciones tenía, coincidieron en estar dispuestos a ofrecer tiempo, trabajo e ideas para aprender de y con todos, para mejorar el desempeño docente. Pero la realidad fue que las docentes en las reuniones colegiadas veían el reloj y a partir de las 2 p.m. se mostraban distraídas y expresaban estar preocupadas por sus hijos y la preparación de la comida.

Respecto a las competencias docentes, existieron reuniones de formación continua, que corresponde a una de las diez competencias que formula Perrenoud (2004). Estas reuniones iniciaron satisfactoriamente, las sesiones eran de 12:30 a 14:30 horas (los alumnos salían temprano ya que se utilizaban las últimas dos clases para estas reuniones de formación) y la mayoría de las veces rebasaban el tiempo establecido. Los docentes mostraban interés en las actividades sin importar la hora de salida. En estas sesiones se formaron equipos de trabajo con la finalidad de que todos participaran y se propiciaba el trabajo en equipo, otra competencia que propone Perrenoud (2004). Los temas a analizar fueron los relacionados al plan 2006 de secundarias por su importancia en la práctica

educativa y porque era un tema nuevo en donde tenían dudas que debían aclarar tales como: los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, competencias para la vida, campos transversales, planeación y evaluación por competencias, entre otros. Cabe mencionar que diez de los veintiún maestros eran de nuevo ingreso por lo que no estuvieron presentes en la capacitación de implementación del plan 2006, ni contaban con el material bibliográfico. Se habían programado seis sesiones, pero solo se llevaron a cabo tres, debido a la acumulación de actividades tales como, concursos del himno nacional, escolta, ortografía, y cursos de actualización ofertados por la secretaría de educación pública del estado.

El director y coordinador académico revisaron algunas planeaciones didácticas de los docentes, tomando como referencia las exigencias del plan 2006. En estas planeaciones identificaron la ausencia de relación entre las actividades, y los criterios a evaluar, además de la falta de claridad en la transversalidad de contenidos. Aunado a esto, los resultados de las observaciones que hicieron el director y coordinador académico, concluyeron que los docentes no planeaban sus clases porque les pedían la planeación y argumentaban que se les había olvidado. Mientras tanto en sus clases sólo hacían uso del libro de texto y pizarrón. Esto contrasta con los comentarios de los docentes, cuando se les entrevistó dijeron que hacían uso de diferentes materiales. Estos sucesos, sirvieron para identificar que los docentes deben fortalecer las siguientes competencias que plantean Bonnichon y Martina (2008): Organizar el trabajo de la clase. Adaptar su pedagogía a la diversidad de los alumnos. Evaluar el trabajo de cada uno de los alumnos.

Otra competencia que deben fortalecer o desarrollar es el dominio de la didáctica disciplinaria que guía la acción pedagógica a la cual hace alusión Servín (2009). Porque

nueve docentes están en un puesto no relacionado con sus estudios. Asimismo, cuatro no cuentan con el perfil académico, uno es ingeniero, puede saber de matemáticas, pero tal vez no tenga la capacidad de enseñar (se requiere conocer sobre pedagogía). Otro es contador, uno más estudió licenciatura en educación preescolar y la prefecta tiene solo bachillerato, aunque expresó su intención de ampliar sus estudios. Hilando unos datos más, en el primer cuestionario tres docentes respondieron estar poco satisfechos con su trabajo, y en lo que se refiere al grado de conformidad con su formación inicial, siete respondieron estar algo conformes y tres poco. Estas respuestas se pueden derivar precisamente, en que los docentes no cuentan con el perfil académico y en que no están trabajando en un puesto relacionado a sus estudios.

Respecto al último grado de estudios, sólo una maestra tiene maestría y es la que participaba constantemente en las reuniones colegiadas. Esta maestra podría promover el aprendizaje entre sus compañeros. El primer cuestionario con relación al historial académico, mostró que en la categoría de horas semanales dedicadas a su formación profesional en sus tiempos libres. Tres respondieron que ninguna, siete dos horas, ocho maestros dedican tres horas y finalmente tres mencionaron que 4 horas. Lo anterior desfavorece a la competencia que describe Servín (2009) como una de las importantes para la profesión docente “desarrollo de competencias relacionales ligadas a las exigencias de la profesión” porque son pocas las horas que los docentes destinan para su formación, de acuerdo con las nuevas exigencias educativas.

Por último, en el segundo cuestionario, los docentes seleccionaron de las 30 competencias enlistadas, las cinco competencias que desde su perspectiva consideraban importantes para su profesión. Se hizo un cálculo ponderado, dando como resultado:

preocupación por la calidad, comunicación oral y escrita en la lengua, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y compromiso ético. Sin embargo, se encontró una discrepancia entre las competencias que mencionaron ser importantes y más aún en el nivel de desarrollo. Porque los directivos dijeron que algunos docentes no contaban con su planeación al momento de que iban a observar su clase. Entonces dónde queda la preocupación por la calidad y el compromiso ético, sino cumplen con los requerimientos básicos para su práctica. Asimismo, en las reuniones colegiadas se observó que participaban continuamente sólo siete docentes de los 21, por lo que no demostraron la capacidad de comunicación oral.

Validez interna y externa

La validez interna se refiere al rigor con que se respetan los métodos inherentes a cada enfoque, mientras que la validez externa es la adecuación con la cual el investigador empareja o ajusta los distintos métodos y enfoques al planteamiento del problema (Hernández y otros, 2006). En cuanto a la validez interna, esta investigación, trató de respetar cada enfoque en los distintos capítulos, distinguiendo el cualitativo (por ser el dominante) del cuantitativo. Así pues, en la presentación y análisis de datos, se caracterizó y justificó cada instrumento. Entrevistas, guías de observación y diario de campo para el estudio cualitativo y los dos cuestionarios para el enfoque cuantitativo. Se utilizaron medidas de tendencia central y variabilidad, distribución de frecuencias y promedio ponderado para las categorías de los cuestionarios. Los instrumentos cualitativos se fundamentaron en el diseño etnográfico.

En la validez externa, el investigador pretendió emparejar los objetivos y pregunta de investigación a los métodos apropiados. Se recurrió al uso de cuestionarios para conocer datos referentes a la historia profesional de los docentes y situaciones particulares como horas que dedican a su formación continua en sus ratos libre, grado de conformidad en cuanto a su formación inicial y satisfacción en su trabajo. Estos datos permitieron fortalecer la investigación en la temática de competencias docentes. Sus opiniones fueron contrastadas con los resultados de los registros de observación y diario de campo.

Alcances y limitaciones

Con relación a los alcances, se obtuvo un acercamiento con los participantes, aunado a esto, el investigador logró ganarse la confianza de los docentes porque ya estaba trabajando con ellos, ofrecía asesoría y acompañamiento académico en la escuela desde los ciclos escolares 2009-2010, 2010-2011 y parte del 2011-2012. En los instrumentos se trató de recurrir a diferentes tipos para alcanzar una mayor triangulación. En el tiempo ocupado en la investigación, los docentes participaron en las reuniones académicas convocadas por los directivos, algunas sesiones fueron de formación y otras de información. Respecto a las sesiones de formación, no en todas se mostró interés por aprender, hubo momentos en donde miraban la hora comunicando las ganas de irse a sus casas; pero también hubo sesiones en donde no les importó el tiempo.

En cuanto a las limitantes que se tuvieron en el estudio fue el tiempo disponible para involucrarse en la dinámica de la escuela secundaria técnica oficial. Por otra parte, cuando se efectuó la entrevista semi-estructurada a los docentes, sólo se realizó a tres

docentes porque no se coincidió en tiempos con los demás. Por diferentes causas como, algunos tenían comisiones, otros estaban dando clases y otros no estaban, ya que no tenían clases. De la misma manera afectó la aplicación del segundo cuestionario, sólo once lo respondieron.

Formulación de recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones sobre aplicaciones prácticas que se desprenden de esta investigación:

Para generar espacios de formación en los integrantes de una comunidad escolar es necesario crear un clima de confianza, sensibilizarlos y motivarlos a seguir aprendiendo y a mejorar el desempeño docente en la institución donde se está trabajando.

También es necesario buscar estrategias adecuadas al contexto para desarrollar en los integrantes el sentido de pertenencia. Es decir, que se sientan involucrados, responsables y preparados para incidir en los acontecimientos de su entorno próximo, en este caso su escuela con la finalidad de que se apropien todos del proyecto escolar con una visión innovadora y transformadora. Para ello, los directivos juegan un papel muy importante porque, además del liderazgo académico que deben poseer, deben contar con el liderazgo moral y ético para poder crear un ambiente de aprendizaje sustentado en valores. Por lo que sí es importante que los directivos y coordinadores pongan el ejemplo.

En cuestión de organización, es necesario que los tres coordinadores (académico, de servicios complementarios y tecnológicos) compartan su trabajo para que cada uno conozca sus funciones y de esa manera apoyarse en las actividades. Los directivos y coordinadores son figuras que podrían mover y facilitar la organización escolar. Otro

aspecto importante en cuanto estas figuras es que deben darle seguimiento a todos los acuerdos y compromisos que realicen en las sesiones de trabajo para ir generando una cultura de legalidad en la escuela, en donde los docentes sientan su respaldo y motivación a desempeñar el papel docente con responsabilidad y profesionalismo.

Una recomendación más para que los docentes fortalezcan sus competencias a través de la conformación de comunidades de aprendizaje sería optar por solicitar asesoría académica de un profesional en educación. La asesoría y el acompañamiento a la escuela se basan en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que a su vez facilita la operación de un currículo que exige alta especialización. El asesor técnico pedagógico es considerado un agente en cuyas funciones descansa la posibilidad de apoyar a las escuelas a través de distintas acciones, las que parten de soluciones alternativas a las diversas problemáticas que se presentan en los centros escolares. También el asesor técnico pedagógico debe mantener una relación cercana con los docentes y directores, está al tanto de procesos escolares y accede a un número establecido de escuelas (SEP, 2011).

Conclusiones

El concepto de comunidades de aprendizaje era nuevo para los docentes de la secundaria técnica oficial. Sin embargo, en las reuniones colegiadas donde analizaron desde el plan de estudios 2006 hasta situaciones problemáticas que se suscitaban en el plantel, se distinguieron las competencias básicas para favorecer una comunidad de aprendizaje. Como fueron: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela. La ventaja que se tiene es que cuando los directivos

involucran a los docentes en dichas actividades, sí se observa la participación de los docentes. Expresaron que también podían aportar ideas para organizar actividades, pero en ocasiones no los toman en cuenta. Por ello, es necesario que los directivos se involucren e involucren en actividades formativas, y se ejerza un liderazgo compartido.

En una reunión se les preguntó a los docentes sobre: ¿Qué competencias necesita el maestro para participar en los retos educativos que demanda el siglo XXI? Ellos entre sus respuestas contestaron que debían poseer conocimientos en su área. Conocer el plan y programas de la asignatura. Trabajar con valores. Desarrollar el pensamiento crítico. Desarrollar un aprendizaje continuo. Poseer habilidades creativas para dinamizar el ambiente áulico. Ahora bien, se volvió a encontrar una contradicción, entre el deber ser y el hacer. Porque en el reporte de las observaciones que el director y coordinador académico realizaron, fue continua la remarcación de que los docentes no elaboran material didáctico para atraer el interés de sus alumnos.

En el proceso de investigación se pudo observar la forma de trabajo. Analizaron los resultados de la prueba ENLACE, reconocieron sus debilidades y fortalezas, hicieron un listado de temáticas en donde requerían capacitación, organizaron un calendario para las reuniones y formaron equipos. Esto deduce que sí tenían disposición hacia el trabajo, pero se requiere que los directivos estén al frente de todas las actividades.

También se identificaron las competencias que requieren fortalecer o trabajar para concretar un proceso de aprendizaje tales como: desarrollo de competencias relacionales ligadas a las exigencias de la profesión, preocupación por la calidad, comunicación oral y escrita en la lengua, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de aprender y

compromiso ético, organizar y animar situaciones de aprendizaje. A pesar de que las reconocieron como importantes, no las llevan a la práctica.

Esta información sirvió para saber que los docentes sí reconocen cuáles son las competencias más importantes para su práctica, pero de acuerdo a las observaciones hechas en sus aulas no han podido concretarse. No obstante, las reuniones académicas que han tenido son una pequeña muestra de la forma en cómo los docentes de una secundaria técnica viven su proceso de aprendizaje, construyendo poco a poco, tal vez sin que ellos se den cuenta de que forman parte de una comunidad profesional de aprendizaje. Con la finalidad de tener una visión general de los hallazgos obtenidos, se presenta la tabla 8 en la que se establecen, ocho criterios: a cada criterio lo acompaña un problema detectado, una necesidad escolar presente y una necesidad docente.

En suma, una comunidad de aprendizaje es una agrupación humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio. Con el fin de educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario. Se basa en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Cámara y otros, 2004). A partir de esta investigación, surgen dos preguntas o inquietudes: ¿Cómo involucrar a un grupo de docentes de una secundaria técnica en un proyecto de transformación de la práctica docente, como son las comunidades de aprendizaje? ¿Cuáles pueden ser los factores que influyen en la falta de compromiso de los docentes en su propia formación continua?

Tabla 8

Criterios, problemas y necesidades de la escuela secundaria técnica

| Criterio | Problema | Necesidad escolar presente | Necesidad docente |
|--|---|--|---|
| Asistencia permanente y con puntualidad de director y maestros. | Se observa irregularidad en la asistencia de los maestros a la escuela, aunque están “justificadas” por la participación en eventos. | Dar prioridad al tiempo dedicado al aprendizaje de los alumnos. | Tomar decisiones colectivas para la organización escolar. |
| Los maestros atienden a sus alumnos en los horarios correspondientes sin distracciones extra enseñanza. | Se observan distractores extra enseñanza, como son diferentes ensayos para actividades que debieran ser extraescolares en la escuela. | Organizar los eventos y asignar tiempos para los ensayos, con la finalidad de que todos los alumnos tengan el derecho de recibir el mismo tiempo efectivo de enseñanza. | De acuerdo a la actividad que le corresponda, organizar a sus alumnos para ensayar en tiempo extra escolar. |
| Los maestros diseñan actividades innovadoras que se proyectan en sus planeaciones. | Se requiere que los maestros diseñen material didáctico para atrapar el interés de todos sus alumnos en los contenidos educativos. | Es necesario que tanto el director y coordinadores realicen un seguimiento a las planeaciones presentadas por los docentes, a través de la observación de su práctica docente. | Planear de acuerdo al nuevo enfoque por competencias. |
| En la escuela existen normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia. | Carece de un reglamento consensado. | Diseñar entre toda la comunidad escolar un reglamento, en donde se estipule claramente los derechos y responsabilidades de todos los integrantes de la institución. | Participar en el diseño del reglamento escolar. |
| En el centro de trabajo se discuten y acuerdan tareas de la escuela a partir del consenso y la colaboración. | Algunas tareas si se discuten a partir del consenso y son de tipo académico preferentemente, otras las organizan los directivos. | Involucrar a toda la comunidad escolar para discutir tareas de la escuela, a través del consenso y la colaboración. | Tener disposición para organizar el trabajo. |
| Organizan reuniones por academia y grado, con un propósito y actividades específicas que demanda el currículo educativo. | La escuela no ha conformado sus grupos por academias, por lo que en ocasiones trabajan de manera fragmentada. | Que el director y coordinador académico promuevan y organicen las reuniones por academia. | Tener disposición para el trabajo extra escolar. |
| Se establecen criterios para el seguimiento y evaluación colectiva de los aprendizajes de los alumnos. | Establecen compromisos al inicio del ciclo escolar, sin embargo, no se le ha dado un seguimiento. | Director y coordinadores diseñen un plan para dar seguimiento a los compromisos de los docentes. | Que el docente cumpla efectivamente con la parte que le corresponde. |

Referencias

- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Babbie E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Learning.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). *Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice*. En Ch. M. Reigeluth, (Ed). Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonnichon, G., Martina D. (2008). *Métier d'enseignant: 10 compétences professionnelles*. Paris: Broché.
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. Estado de México, México: Siglo XXI.
- Cámara G., Rincón S., Shimada G., López Salmorán D., Domínguez Bravo E, Castillo Macías A. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Estado de México, México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Fin de milenio, Vol. III. México: Siglo XXI.
- Coll, C. (2006, Noviembre). Las comunidades de aprendizaje nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. *Acción educativa*. Volúmen VI (Número 06). Pp. 05-26.

- Coll, C. (2001, Octubre). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.
- Corominas, J. (1967). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Delanty, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Revista de currículum y formación del profesorado, volumen 12* (núm. 1), pp. 1-22. Recuperado Marzo, 1, 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART2.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, (núm. 350), pp. 79-103. Recuperado Marzo, 3, 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_04.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, (núm. 10), 7-31. Recuperado Enero, 27, 2012 de http://www5.uva.es/agora/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=66

- Giroux, S. y Ginette T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2007). *Educación. Formación cívica y ética*. México: Cal y arena.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Hernández R. Fernández C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª ed). México: McGraw -Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed). México: McGraw -Hill Interamericana.
- Jonnaert, P. (2001). *Competencias y socioconstructivismo*. Nuevas referencias para los programas de estudios. (Segunda parte). Profesor titular y director del CIRADE, Canadá.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. España: Gestión 2000.
- Mayan M. (2001). *Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta, Canadá: Qual Institute Press, obtenido el 02 de marzo del 2010 de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.
- Mir Acebrón A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de docencia*

universitaria. Volumen II (núm. 01). Recuperado de

http://www.redu.um.es/Red_U/m1

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo.

Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. II, pp. 105 – 128.

Recuperado Febrero, 11, 2012 de

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 86-99). Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2001). La formación docente del siglo XXI. *Revista de tecnología*

educativa, Vol. XIV (Núm. 3), pp. 503-523. Recuperado septiembre, 26, 2010 de

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. (2ª edición). Santiago,

Chile: LOM.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-BAM.

Popper K. (1995). *La lógica de la investigación científica*. Barcelona: Círculo de

Lectores.

Porlán R. y Martín J. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en*

el aula. (2a ed.). Sevilla, España: Díada.

Ramírez Apáez M., Molina Morales M., Ramírez Apáez A., Orozco Pérez M. (2006).

Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria.

México: Trillas.

Ramonet, I. (2000). *La tiranía de la comunicación*. España: Debate.

Rojas, A. J. (1999). Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en

México. *Revista Educar*. (núm. 9). Recuperado 28, Febrero, 2012 de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3600

Santiago, J. D. (2009). La experiencia de una comunidad de aprendizaje en un contexto

marginal e intercultural. *Anales de historia contemporánea. Revista Científica de*

la Universidad de Murcia, (Vol. 25), 201-210. Recuperado Enero, 28, 2012 de

<http://revistas.um.es/analeshc/article/view/71761/69251>

Sarason S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona:

Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Comunidades de aprendizaje como medio para*

favorecer la comunicación y colaboración en el ámbito escolar. Curso Estatal de

Actualización. Hidalgo, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Curso Básico de Formación Continua para*

Maestros en Servicio, El enfoque por competencias en la educación básica.

Distrito Federal, México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan y programas de secundaria 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Módulo 1: Elementos Básicos*. México: SEP.
- Servín Jiménez, J. (2008). *Desarrollo de competencias en educación. Notas introductorias*. México: IPYES.
- Servín Jiménez, J. (2009). *Formar docentes profesionales por competencias. La formación inicial y continua basada en el enfoque de la profesionalización*. México: IPYES.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1992). *La entrevista a profundidad. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tejeda Fernández, J. (1999). Documento publicado en dos artículos: Acerca de las competencias profesionales y Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas. Volumen I* (núm. 56) pp. 20-30 y *volumen II* (núm57) Pp. 8-14.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Torres R. M. (2004, Octubre). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO: UNESCO.
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age. A survey of learning communities*. Documento para la CERI/OCDE.

Apéndice A

Carta de consentimiento para la recolección de datos

Los Otates, Huejutla de Reyes, Hgo. a 13 de septiembre del 2011.

A QUIEN CORRESPONDA:

PRESENTE

Por medio de la presente, me permito autorizar a la Lic. Anahí Hernández Pérez, para que aplique los instrumentos de investigación pertinentes, además de recabar evidencias fotográficas en esta institución educativa, con el fin de apoyarla en su proyecto de tesis de maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje, con la siguiente temática: "Competencias de los docentes de una secundaria técnica oficial: Un factor clave del proceso de aprendizaje en la educación" sustentada por la Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

De antemano confío en el trabajo que se está realizando y agradezco el apoyo de la Lic. Anahí Hernández Pérez en las actividades que se desarrollan en este plantel educativo.



ATENTAMENTE

Subdirector de la Escuela Secundaria Técnica

Apéndice B

Entrevista abierta a directivos

Los Otates, Huejutla de Reyes, Hidalgo a 20 de octubre del 2009.

Entrevista simultánea al director y coordinador de una Secundaria Técnica Oficial
Tipo de entrevista: Abierta.

Guía general del contenido de la entrevista:

- Antigüedad en su función.
- Percepción hacia los docentes.
- Percepción de sus necesidades.
- Reuniones colegiadas.
- Prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

El investigador asistió a la secundaria técnica oficial para llevar a cabo una entrevista abierta al director y el coordinador académico con la finalidad de recabar información sobre cómo perciben ellos su ambiente escolar, la antigüedad que tienen en su puesto y sobre la organización formativa de los docentes. En la entrevista tanto el coordinador académico como el director comentaron su preocupación por el desinterés que tienen algunos docentes al trabajo y a que existe un déficit debido a la jubilación de tres docentes. El director expuso “es mi primer año como director y no tengo nombramiento”, por su parte el coordinador académico mencionó que “yo tengo poco tiempo en el cargo, me acaban de nombrar en este ciclo escolar”. El director comentó que ambos están cubriendo horas, por lo que el trabajo es excesivo y nuevo para ellos.

En cuanto a las necesidades formativas, los dos coincidieron en que se debía analizar el plan y programas 2006 de secundaria, el director exclamó “hay maestros de nuevo ingreso y de seguro no tienen conocimiento del nuevo plan de estudios”. El coordinador académico, expresó “a mi preocupa esto porque el nuevo plan menciona que se debe planear y evaluar con un enfoque por competencias y la verdad como coordinador no he profundizado en estos temas”. El investigador le preguntó al coordinador académico de cómo eran las reuniones colegiadas, y éste comentó que “las reuniones eran sólo para informar los resultados del bimestre, pero que no se ha ocupado para la formación académica de los docentes”. En cuanto a los resultados de la prueba ENLACE, el director adelantó que “el supervisor me ha comentado que el nivel de desempeño de la escuela ha mejorado, pero este año me preocupa porque existen jubilaciones, y hay tres maestros que veo con desánimo y con falta de compromiso en su trabajo”.

Apéndice C

Entrevista abierta a docentes

Los Otates, Huejutla de Reyes, Hidalgo a 17 de marzo del 2010.

Entrevista a docentes

Tipo de entrevista: Abierta.

- Guía general del contenido de la entrevista:
- Organización escolar.
- Alumnos.
- Estrategias didácticas.
- Relaciones interpersonales.

Entrevista a Profra. de Formación cívica y ética.

Nivel de satisfacción sobre las formas de organización escolar y los logros alcanzados por la misma.

Regular, hace falta comunicación, ya que en unas ocasiones sólo el directivo y los coordinadores se organizan sin tomarlas en cuenta; y en otras ocasiones, si participa todo el personal, y cuando es así, salen mejor las cosas.

Opinión sobre las capacidades de sus alumnos y sus estilos de aprendizaje.

Todos tienen interés, aunque como todo, unos le echan más ganas que otros.

Estrategias y recursos que utiliza en las actividades para la enseñanza.

Trabajo en equipo, en binas, trinas, los alumnos realizan cuestionarios del libro de texto para repasar la unidad y en ocasiones, esas preguntas las utiliza la maestra para el examen de grupo, exposiciones, trabajos de investigación en biblioteca y por internet, dinámicas grupales.

La maestra utiliza el libro de texto actual y de otros años, videos, información de internet y la biblioteca de la escuela.

Características de las relaciones de la comunidad escolar (entre docentes, docentes-director, docentes-alumnos, docentes y director con padres de familia)

Buena, aunque no hay muchas reuniones, sólo ha tenido una en todo el ciclo escolar fue para entregar calificaciones.

Apéndice D

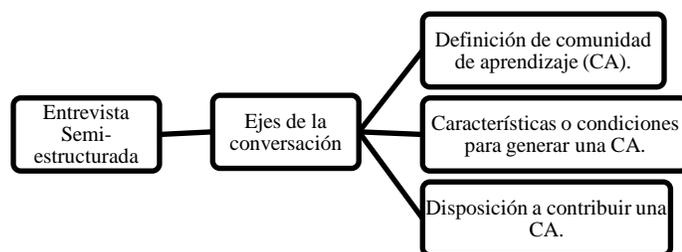
Entrevista semi-estructurada a docentes

Los Otates, Huejutla de Reyes, Hidalgo a 23 de septiembre del 2010.

Entrevista a docentes

Tipo de entrevista: Semi-estructurada.

La entrevista semi-estructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Hernández Sampieri et al, 2006). Esta entrevista se llevó a cabo el 23 de septiembre del 2010, la cual tuvo como objetivo tener un primer acercamiento con los docentes en cuanto a la temática de comunidades de aprendizaje (CA) y los ejes de



análisis que giraron en torno a ella, fueron: definición de CA, características o condiciones para generar una CA, interés por conformar una CA y

disposición a contribuir una CA.

En la entrevista solo participaron tres docentes de los diez que se tenían contemplado, debido a que el día en que se realizó los demás docentes estaban ocupados en diversas actividades como organización del evento de aniversario de la escuela y en los ensayos para el concurso del himno nacional. A continuación se presentan los resultados de esta entrevista:

- En la definición de comunidad de aprendizaje un maestro guiñó sus cejas y dijo “no sé”, sin embargo, la entrevistadora le preguntó cambió la forma de la pregunta, “bueno, a qué te suena o dime lo que entiendes por cada palabra”. Fue así que el maestro expresó: “comunidad, es gente o grupo de personas; y aprendizaje, qué aprenden; entonces es un grupo de personas que ayudan a mejorar el aprendizaje”. Los otros dos docentes coincidieron en que es un grupo de personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir conocimiento, solo uno de ellos agregó que la comunidad escolar la comprenden tanto directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

- Las características o condiciones para generar una CA, dos docentes coincidieron en que por parte de los maestros, éstos deben estar interesados en enseñar, se mencionó “amor a su trabajo”, tener disposición y tiempo, preparación del maestro en su asignatura y que su perfil sea acorde a lo que enseña y tener una actitud positiva ante sus alumnos; otro maestro comentó que deben participar y apoyar todas las personas involucradas (padres de familia, maestros, alumnos). Por otra parte, los docentes expresaron que los alumnos deben estar interesados en aprender, ser responsables, poseer una actitud positiva y amor por lo que se hace. También agregaron la importancia de la infraestructura, como: aulas y baños en buenas condiciones, espacios para el deporte y la recreación, mobiliario adecuado; además de la existencia de un ambiente armónico y de comunicación entre alumno, maestro y padres de familia.
- Sobre el interés por conformar una CA, un docente respondió “no sé, porque ni sé bien el concepto”; otro mencionó que sí para apoyar a los alumnos o maestros que lo necesiten; y otro más, respondió que sí, para obtener un mejor aprovechamiento en su aprendizaje de alumno-maestro y para mejorar las condiciones de vida de los alumnos.
- La disposición que tienen para contribuir a conformar una CA, las respuestas fueron variadas: uno respondió con risa “depende dónde, cómo y cuándo” pero finalmente dijo que consistía en dar más de su tiempo, de preferencia en las horas libres que tiene organizar el trabajo; otro docente expresó que el contribuye al dar ideas, tiempo “en los que sea necesario, ya sea después del trabajo o durante mi horario de clases”; y finalmente, el otro docente dijo textualmente “a dar mi mayor esfuerzo y dedicación para poder lograr los objetivos que la comunidad escolar espera, motivando al personal de la escuela a prepararse cada día mejor invitándolos a que participen en los cursos de actualización, a que se interesen a dar lo mejor de ellos, a dar un trato de calidad a los alumnos y maestros. Crear un ambiente armónico dentro y fuera de la institución creando actividades extraescolares como eventos deportivos, culturales y académicos con la participación del todo el personal”.

Apéndice E

Guía de observación de reunión con docentes

“La relevancia de la profesión docente”.

Episodio o situación: Reunión con docentes.

Fecha: 15 de agosto del 2011.

Hora: 8 am

Participantes: Docentes y directivos.

Lugar: Secundaria técnica

1. Propósitos del encuentro.

- Desarrollar la primera sesión del curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011: “Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio”.
 - Analizar las competencias docentes que son necesarias, en razón de los actuales perfiles de la docencia y de los retos educativos del siglo XXI.
 - Revalorar su identidad profesional a través del reconocimiento de su formación inicial y continua.
2. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento.

El tema principal fue “la relevancia de la profesión docente”. En la primera actividad se hicieron en plenaria tres reflexiones iniciales, esto fue lo que respondieron:

1.- ¿Qué competencias necesita el maestro para participar en los retos educativos que demanda el siglo XXI?

- Conocimientos en su área.
- Habilidad para la toma de decisiones, para la enseñanza, para desarrollar diferentes estrategias con las características de los alumnos
- Buscar qué actividades aplicar de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos.
- Conocer el plan y programas de la asignatura.
- Trabajar con valores.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Comprender y resolver los problemas que se presentan (negociar).
- Desarrollar un aprendizaje continuo.
- Atender la diversidad cultural de los alumnos.
- Uso y manejo de las TIC’S
- Poseer habilidades creativas para dinamizar el ambiente áulico.

2.- ¿Cuáles son actualmente las características de los estudiantes?

- Poco interés ante el aprendizaje áulico.
- Escaso en valores (irresponsables, irrespetuosos).
- Vulnerables a los distractores.
- Apáticos para la asignatura.
- Escasa participación
- Modernos: quieren andar a la moda.
- Son imitadores.
- Carecen de identidad.
- Conocimiento de la tecnología.
- Carecen de un proyecto de vida.
- Son creativos.
- Gusto para las artes (pintura, danza, música).
- Les gusta el deporte.
- Rebeldía hacia las autoridades.

3.- ¿Qué implica transformar las prácticas de los docentes?

- Mejorar el desempeño en sus clases.
- Conocer los planes y programas.
- Actualización permanente.
- Crear ambientes lúdicos en el aula.
- Utilizar diverso material didáctico.
- Conocer los cambios constantes de la tecnología.
- Buscar estrategias de aprendizaje.
- Planear las clases.
- Uso y manejo de las tecnologías.
- Crear proyectos para atender las diferentes necesidades de los alumnos (problemas de aprendizaje).
- Ser flexible, saber escuchar a los alumnos y tener la capacidad de orientarlos en la toma de sus decisiones.

La maestra que coordinaba el curso, les pidió que reflexionaran del por qué de los aspectos negativos en los alumnos, ya que se percibía que sus respuestas prejuzgan a los estudiantes y ellos se deslindaban de cierta responsabilidad, puso el ejemplo de por qué creen que los alumnos sean apáticos en las asignaturas, expresó “¿acaso será porque no les interesa el tema? ¿y por qué no les interesa el tema? ¿será porque no utilizan recursos didácticos que atraigan el interés de ellos?”. Dos maestros coincidieron en que tal vez se les hace aburrida su clase por no diseñar material didáctico de acuerdo a los intereses de sus alumnos.

Cuando se analizó el tema “la identidad profesional del maestro”, la coordinadora solicitó a los docentes realizar el primer producto individual: Semblanza profesional a partir de revalorar la práctica educativa. Para ello, les indicó que recordaran sobre su formación inicial como maestro describiendo qué los llevó a elegir y ejercer esta profesión. Durante su formación ¿Recuerdan a maestras o maestros que hayan impactado

de manera positiva su vida profesional? ¿Quiénes eran? ¿Cómo los describirían? ¿Qué los identificaba o bien, qué los caracterizaba?

También les indicó que si se les facilita, podían optar por describirse en la etapa de su vida profesional ¿quiénes eran, cuáles eran sus intereses o ideales y qué expectativas tenían de esta profesión?

A través de una reflexión personal, integrando lo visto hasta ahora en el curso, les solicitó que elaboraran su semblanza profesional de lo que identifica a la profesión docente, escribiendo qué se ha transformado en su persona a partir de la labor educativa y, por supuesto, considerando las relaciones que establecen con sus alumnos y compañeros maestros, la experiencia profesional y los retos que representa el ser docente. 19 docentes realizaron la actividad, uno de ellos no siguió las indicaciones, en lugar de semblanza hizo un escrito del maestro en el siglo XXI. La trabajadora social y prefecta no entregaron su semblanza.

Apéndice F

Compromisos de los docentes

1. Planear de la mejor forma todas sus clases.
2. Actualización de cada docente en su área.
3. Elevar el nivel académico.
4. Ser puntual en la entrada de las clases.
5. Utilizar eficientemente el tiempo dentro de sus clases.
6. Informar a la dirección y al coordinador académico los resultados de cada proyecto que desarrollen.
7. Faltar lo menos posible a las sesiones de trabajo y en caso de urgencia comunicar oportunamente su ausencia y dejar el material correspondiente para suplir la práctica.
8. Lograr mejores resultados en la prueba ENLACE 2010.

Todos firmaron el acta para darle valor a estos compromisos y el coordinador académico les mencionó que le daría a cada uno, una copia para que tengan presentes los compromisos.

Apéndice G

Evidencia fotográfica de reunión colegiada (análisis de la prueba ENLACE)



Apéndice H

Evidencia fotográfica de reunión colegiada (planeación sobre actividades formativas)



Apéndice I

Evidencias fotográficas de reunión colegiada (análisis del plan de estudios 2006)



Apéndice J

Evidencia fotográfica del trabajo en equipo de los docentes en una reunión de formación



Apéndice K

Primer cuestionario a docentes

Cuestionario para académicos

1. Edad en años: 29.....
2. Sexo:
 - Hombre
 - Mujer
3. Año en que terminó sus estudios: 2004.....
4. Nombre del título que obtuvo: Licenciatura en educación preescolar.....
5. Último grado de estudios: Licenciatura.....
6. Años de servicio: 5.....
7. Situación laboral actual:
 - Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios
 - Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios
 - Ampliando estudios
 - Otro. Especificar, por favor:
8. ¿Cree que la formación que recibió para el ejercicio de su profesión fue adecuada?
 - Mucho
 - Bastante
 - Algo
 - Poco
 - Nada
9. ¿Cuántas horas a la semana dedica parte de su tiempo libre a su formación profesional? 2 horas
10. ¿Están satisfecho con su trabajo?
 - Mucho
 - Bastante
 - Algo
 - Poco
 - Nada

Apéndice L

Segundo cuestionario a docentes

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

—la importancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;

—el nivel en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante su formación inicial y continua.

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala:

1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

| Habilidad/Competencia | Importancia | Nivel en el que se ha desarrollado durante su formación inicial y continua |
|---|--------------------|--|
| 1. Capacidad de análisis y síntesis | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 3. Planificación y gestión del tiempo | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 5. Conocimientos básicos de la profesión | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 6. Comunicación oral y escrita en la lengua | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 7. Conocimiento de una segunda lengua | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 8. Habilidades básicas de manejo del ordenador | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 9. Habilidades de investigación | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 10. Capacidad de aprender | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 15. Resolución de problemas | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 16. Toma de decisiones | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 17. Trabajo en equipo | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 18. Habilidades interpersonales | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 19. Liderazgo | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 22. Apreciación de la diversidad y | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |

| | | |
|---|-------------------|-------------------|
| multiculturalidad | | |
| 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional | 1 2 34 | 1 2 34 |
| 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 1 2 34 | 1234 |
| 25. Habilidad para trabajar de forma autónoma | 123 4 | 123 4 |
| 26. Diseño y gestión de proyectos | 123 4 | 1 2 34 |
| 27. Iniciativa y espíritu emprendedor | 123 4 | 123 4 |
| 28. Compromiso ético | 1234 5 | 123 4 |
| 29. Preocupación por la calidad | 123 4 | 123 4 |
| 30. Motivación de logro | 123 4 | 123 4 |
| 31. | 1234 | 1234 |
| 32. | 1234 | 1234 |
| 33. | 1234 | 1234 |

Por favor a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Ítem número...
2. Ítem número...
3. Ítem número...
4. Ítem número...
5. Ítem número...

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice M

Semblanza profesional de un maestro de la secundaria técnica

PRODUCTO 1 “SEMBLANZA PROFESIONAL”

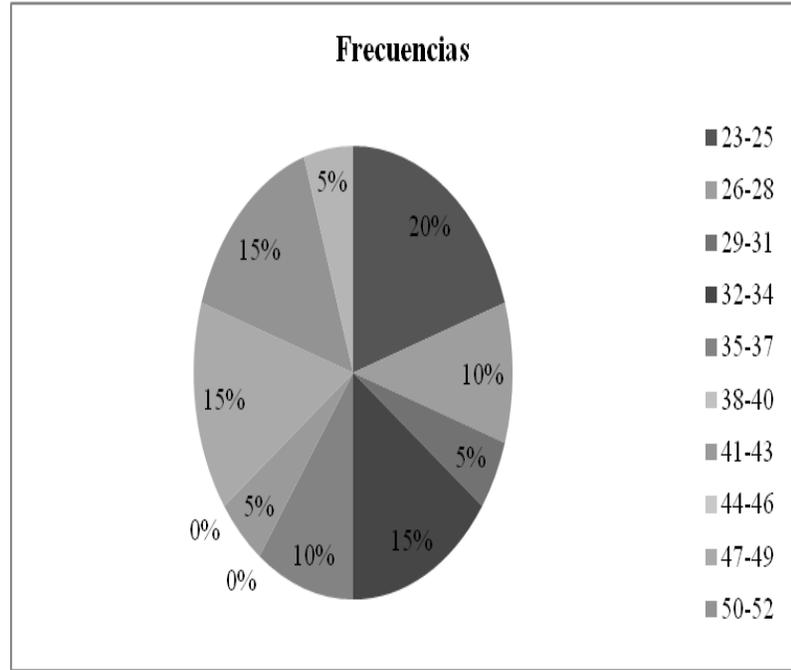
A lo largo de mi formación profesional; Contador Público, tuve la fortuna de contar con maestros que influyeron de manera positiva, maestros que con su entrega y compromiso moral siempre dieron lo mejor de sí en cada clase y en cada curso escolar, preparándose, siendo respetuosos y sobre todo motivando a sus alumnos. Cuando se dio la oportunidad para mí de ser profesor, fue un cambio personal muy fuerte, me encontraba trabajando en Tampico, Tamaulipas y al mencionar el cambio de trabajo y ciudad me sentía nervioso y temeroso a lo que pudiera resultar, no tuve la oportunidad de estudiar en alguna normal superior, por tal motivo tuve que estudiar y entrar a cursos sobre la materia que iba a impartir, sin dejar a un lado la metodología y desarrollo de las clases día a día, fue una etapa muy agradable ya que desde el primer momento que estuve frente a los alumnos sentí la satisfacción y agrado por parte de ellos al recibir la clase, ver en sus rostros el interés y ganas de hacer las cosas, me motivaron y fueron parte importante en el desarrollo de esta hermosa profesión, ahora que llevo 3 años como Profesor de Matemáticas estoy convencido de lo importante y gratificante que es esta profesión, sin duda alguna si tuviera la oportunidad de elegir nuevamente que carrera estudiar, elegiría ser Maestro.

Apéndice N

Resultados de la categoría de edad del primer cuestionario a docentes

| Intervalos | Frecuencia | D1=23 |
|------------|------------|--------|
| 23-25 | 4 | D2=25 |
| 26-28 | 2 | D3=25 |
| 29-31 | 1 | D4=25 |
| 32-34 | 3 | D5=27 |
| 35-37 | 2 | D6=28 |
| 38-40 | 0 | D7=30 |
| 41-43 | 1 | D8=32 |
| 44-46 | 0 | D9=33 |
| 47-49 | 3 | D10=33 |
| 50-52 | 3 | D11=35 |
| 53-54 | 1 | D12=37 |
| | | D13=41 |
| | | D14=42 |
| | | D15=46 |
| | | D16=47 |
| | | D17=48 |
| | | D18=49 |
| | | D19=50 |
| | | D20=51 |
| | | D21=54 |

Media= 37.19047619
 Moda= 25
 Mediana= 35
 Desviación Estándar= 10.1470146



Apéndice O

Resultados de la categoría de años en qué los docentes concluyeron su último grado de estudios

| Intervalos | Frecuencia |
|------------|------------|
| 1985-1987 | 1 |
| 1988-1990 | 1 |
| 1991-1993 | 3 |
| 1994-1996 | 0 |
| 1997-1999 | 1 |
| 2000-2002 | 2 |
| 2003-2005 | 2 |
| 2006-2008 | 9 |
| 2009-2011 | 4 |

D1=1992

D2=1991

D3=1993

D4=2000

D5=2008

D6=2009

D7=2010

D8=1999

D9=1989

D10=2006

2009

D11=2009

D12=1985

D13=2001

D14=2006

D15=2004

D16=2007

2006

D17=2003

D18=2008

D19=2008

D20=2008

D21=2008

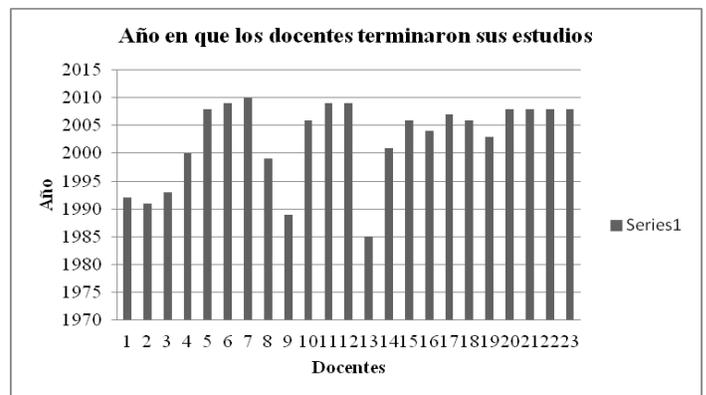
Media= 2002.56522

Moda = 2008

Mediana= 2006

Desviación 7.49439844

Estándar =



Apéndice P

Resultados de la categoría de años de servicio del primer cuestionario a docentes

| Docente | Años de servicio |
|-------------------|------------------|
| D1 | 26 |
| D2 | 29 |
| D3 | 25 |
| D4 | 24 |
| D5 | 5 |
| D6 | 3 |
| D7 | 3 |
| D8 | 2 |
| D9 | 28 |
| D10 | 8 |
| D11 | 15 |
| D12 | 33 |
| D13 | 12 |
| D14 | 26 |
| D15 | 4 |
| D16 | 4 |
| D17 | 4 |
| D18 | 4 |
| D19 | 3 |
| D20 | 3 |
| D21 | 17 |
| Media= | 13.23809524 |
| Moda= | 3 y 4 |
| Mediana= | 8 |
| Dev. Estándar= | 11.040402 |

Apéndice Q

Resultados del segundo cuestionario a los docentes respecto a las cinco competencias más importantes para su profesión

| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
|--|--------|--------|------------|---------|----|--------------------|
| Elemento | 1=nada | 2=poco | 3=bastante | 4=mucho | NR | Promedio ponderado |
| 29. Preocupación por la calidad | | | | | 11 | 4.00 |
| 6. Comunicación oral y escrita en la lengua | | | 2 | 9 | | 3.82 |
| 5. Conocimientos básicos de la profesión | | | 3 | 8 | | 3.73 |
| 10. Capacidad de aprender | | | 3 | 8 | | 3.73 |
| 28. Compromiso ético | | | 3 | 8 | | 3.73 |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | | | 3 | 7 | 1 | 3.70 |
| 9. Habilidades de investigación | | | 4 | 7 | | 3.64 |
| 11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente | | | 4 | 7 | | 3.64 |
| 25. Habilidad para trabajar de forma autónoma | | | 4 | 7 | | 3.64 |
| 30. Motivación de logro | | | 4 | 7 | | 3.64 |
| 4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio | | 1 | 2 | 7 | 1 | 3.60 |
| 15. Resolución de problemas | | 1 | 3 | 7 | | 3.55 |
| 20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar | | | 5 | 6 | | 3.55 |
| 17. Trabajo en equipo | | | 5 | 5 | 1 | 3.50 |
| 18. Habilidades interpersonales | | | 6 | 5 | | 3.45 |
| 21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia | | 1 | 4 | 6 | | 3.45 |
| 1. Capacidad de análisis y síntesis | | | 6 | 4 | 1 | 3.40 |
| 16. Toma de decisiones | | 2 | 2 | 6 | 1 | 3.40 |
| 13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | | 2 | 3 | 6 | | 3.36 |
| 19. Liderazgo | | | 7 | 4 | | 3.36 |
| 22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | | 1 | 5 | 5 | | 3.36 |
| 26. Diseño y gestión de proyectos | | 2 | 3 | 6 | | 3.36 |
| 27. Iniciativa y espíritu emprendedor | | 1 | 5 | 5 | | 3.36 |
| 8. Habilidades básicas de manejo del ordenador | | 1 | 6 | 4 | | 3.27 |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica | | 1 | 6 | 4 | | 3.27 |
| 14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) | | 1 | 6 | 4 | | 3.27 |
| 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | | 2 | 4 | 5 | | 3.27 |
| 3. Planificación y gestión del tiempo | | 1 | 7 | 3 | | 3.18 |
| 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional | | 1 | 7 | 3 | | 3.18 |
| 7. Conocimiento de una segunda lengua | 1 | 3 | 3 | 4 | | 2.91 |