

INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN QUE TIENE EL DOCENTE ACERCA DE LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO QUE ELABORA

Ana Mercedes Guzmán Casas
Universidad Autónoma del Noreste
Saltillo Coahuila, México
guzman.ana.09@gmail.com

Rosa María Garza-Quiñones
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro
Saltillo Coahuila, México
rgarqui@uaaan.mx

Resumen

En el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México, el Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila implementa el modelo educativo constructivista a través del enfoque por competencias. Derivado de esta acción, los docentes enfrentan el reto para seleccionar, diseñar y planear contenidos, tareas y actividades conceptualizadas desde el enfoque por competencias para ser plasmadas en consecuencia en un libro de texto. La investigación que se presenta revela la percepción que los docentes se han formado acerca de los componentes didácticos del enfoque por competencias y cómo esta percepción influye en la elaboración de los libros de texto. Para tal efecto se trabajó con una metodología de corte cualitativo con enfoque fenomenográfico aplicando la técnica de grupo focal y análisis de textos.

Los resultados de la investigación permiten concluir que si bien es cierto, los docentes se mostraron familiarizados con la terminología propia del modelo, no se logra evidenciar su capacidad para clasificar o agrupar conceptos bajo ciertos criterios, se enfocan en un solo aspecto relevante y no transmiten con precisión los puntos principales, por lo que la implementación del enfoque por competencias en los libros de texto que desarrollan es deficiente, es decir la percepción que tienen los docentes acerca del modelo es aún incipiente.

Palabras clave: componentes didácticos, competencias, educación abierta, libros de texto percepción.

Antecedentes, justificación y formulación del problema

La modalidad educativa abierta constituye un marco en el cual el libro de texto es el principal mediador entre el alumno y el aprendizaje. Para que los profesores desempeñen adecuadamente su labor, la Universidad Autónoma de Coahuila en México puso a su alcance cursos de desarrollo docente a través del diplomado denominado Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) que avala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). A casi un lustro de la adopción del modelo constructivista de educación y la actualización de los docentes por medio de su participación en el diplomado PROFORDEMS, el Instituto de Enseñanza Abierta Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila enfrenta uno de sus mayores retos: la elaboración de libros de texto bajo el enfoque por competencias. Afirmar que el Instituto “trabaja” por competencias implica que el enfoque se concreta en cada uno de los textos en los que se integran saberes, ejes temáticos y secuencias didácticas además de propósitos, resultados y actividades de aprendizaje; evaluaciones, instrumentos, ponderaciones y rúbricas, entre otros.

La elaboración de libros de texto conlleva un proceso lento y detallado, aunado a elaborarlos bajo la perspectiva de competencias implica que además se deba contar con el conocimiento del modelo constructivista y del dominio del referido enfoque. Construir los aprendizajes a través del desarrollo de competencias requiere armar un engranaje en la que cada pieza guarda estrecha relación directa e indirecta con el resto y el resultado de la armonía o concordancia entre ellas hace posible observar el enfoque en la medida en que cada componente didáctico se hace presente.

Marco teórico

La definición de competencias

La definición de competencias que se considera para esta investigación es la ofrece el modelo educativo planteado por la Universidad del Bío-Bío en Chile y que versa de la siguiente manera (Salgado et al, 2012, p. 286): La capacidad que posee una persona que le permite aplicar un conocimiento a través de una habilidad (cognitiva, psicomotora, social, afectiva) en un contexto

laboral/profesional específico, respondiendo a estándares de calidad aceptados para el ámbito en que se circunscribe.

La clasificación de las competencias

En el contexto educativo mexicano que la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato distingue cuatro ejes en la clasificación de competencias: las genéricas, las disciplinares o disciplinarias, las disciplinares extendidas y las profesionales. Las competencias a las que se refiere el Acuerdo se clasifican en dos tipos (SEP, 2008): genéricas y disciplinares.

El currículum por competencias

Cuando se habla del currículum en el ámbito del aprendizaje-enseñanza, se vuelve necesario especificar las tres vertientes que lo conforman: la planificación, la actuación y la evaluación. En el ámbito del aprendizaje por competencias estos mismos ejes son los que convergen en el libro de texto. Sevillano (como se citó en Ruiz 2011) puntualiza que cuando se trata de especificar los elementos que intervienen en la configuración de la práctica pedagógica por competencias hay que situarse en los diferentes enfoques y proyectos. Al hacerlo destaca nueve posturas fundamentales para entender el currículo: el currículo como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias de aprendizaje, como solución de problemas, como práctica y el currículo en diversas corrientes de pensamiento.

Los elementos organizativos del aprendizaje por competencias

El currículum siempre debe convertirse en un curso de acción pedagógica que conlleva un plan de formación por lo que la educación centrada en competencias implica que responda a determinada concepción acerca de cómo habrá de propiciarse el acercamiento, el apropiamiento y la generación de saberes; cómo son las experiencias, la actuación, las secuencias para favorecer esa actuación y todo lo que ha de integrarse para alcanzar las metas previstas.

Para Tobón (2010) las secuencias didácticas son el elemento metodológico de planeación de los procesos de aprendizaje y evaluación del enfoque socio formativo de las competencias con la

perspectiva constructivista. Los principales componentes de éstas según Tobón (2010) son: a) identificación de la secuencia didáctica, se especifica el nivel de estudios, la asignatura, el semestre, el tiempo asignado al bloque, el número de sesiones. b) Problema significativo del contexto. c) Competencias a formar, genéricas y disciplinares, éstas aparecen en los programas de la Dirección General de Bachillerato, unidad de competencia disciplinar -componente de la competencia específica-; los saberes –saber conocer, saber hacer y saber ser-. d) Actividades de aprendizaje, se incluyen actividades con el docente, actividades de aprendizaje autónomo y criterios de evaluación y las evidencias que se presentarán como muestra de que se han realizado los procedimientos con los requisitos descritos previamente a través de las rúbricas de evaluación; los recursos necesarios para la realización de actividades y evidencias, así como los tiempos que se asignan a cada actividad y las normas de trabajo con la puntuación que se otorga a las actividades.

Los saberes en las competencias

En el enfoque por competencias los contenidos que tradicionalmente eran presentados en forma de temas y subtemas, ahora se abordan procesos del saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón et al. 2010). Estos grandes ejes habrán de considerarse en los contenidos de los textos.

La taxonomía de las competencias

Los docentes del Instituto de Enseñanza abierta, se desempeñan como estudiantes durante su paso por el PROFORDEMS, en donde han de alcanzar aprendizajes significativos sobre cómo ejercer la docencia bajo el enfoque por competencias, asumiendo que una vez que concluyen el proceso ya son capaces de desempeñar en forma eficiente la tarea educativa.

Biggs (2006) afirma desde su paradigma constructivista que “La enseñanza funciona haciendo que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje y les ayuden a alcanzar objetivos concretos establecidos para la unidad o asignatura, como teorizar, crear nuevas ideas, reflexionar, aplicar, resolver problemas, memorizar, etc”. (pág. 27). Aunado a lo anterior señala que al entrar en contacto con distintas actividades de aprendizaje, el alumno puede realizar actividades profundas que impliquen crear nuevas estructuras con los contenidos, o por el contrario, realizar actividades insustanciales que únicamente supongan un procesamiento superficial de la información con una acumulación sumaria de datos sin estructurar.

El Concepto de percepción

Velázquez (1996) Llama percepción a la interpretación de los estímulos presentes a la luz de las experiencias pasadas cuyo recuerdo se conserva. Por su parte, Santrock (2003) afirma que la percepción es el proceso cerebral de organizar e interpretar información sensorial para darle significado.

Objetivo

Analizar las diferencias que existen entre los componentes didácticos del enfoque basado en competencias y los que perciben los docentes para plasmarlos en los libros de texto que desarrolla.

Metodología

La investigación fue desarrollada con una metodología de corte cualitativo con enfoque fenomenográfico aplicando la técnica de grupo focal y análisis de textos.

Se analizaron nueve libros de texto publicados entre los años 2012 y 2014 considerando que de acuerdo con la normatividad del Instituto, ya deberían haberse elaborado bajo este enfoque. En la tabla 1 se detallan los libros de texto analizados.

Tabla 1. Libros analizados

Libro	Fecha de publicación
Psicología 1	2012
Desarrollo Humano	2013
Taller de lectura y redacción	2013
Fundamentos metodológicos de la ciencia	2013
Matemáticas 1	2013
Matemáticas 2	2014
Matemáticas 3	2014
Inglés 1	2014
Química 1	2014

Se leyó en su totalidad cada libro de texto y se identificaron los componentes didácticos señalados en la rúbrica y de acuerdo con la escala se midió la presencia de cada componente. La información derivada de este análisis de textos se capturó para generar resultados de estadística descriptiva mediante el programa Statistic.

Participaron nueve profesores que previamente tomaron el diplomado en competencias docentes en Educación Media Superior y que además han elaborado libros de texto con este enfoque. Se elaboró un listado de los componentes didácticos del enfoque por competencias que el Instituto de Enseñanza Abierta demanda que sean desarrollados en su libro de texto, complementado con otros más detectados en la revisión bibliográfica que realizó el investigador. Con la lista general de todos los componentes que se muestran en la Tabla 2 se elaboró una rúbrica que sirvió como instrumento para medir la presencia del enfoque por competencias en los libros de texto que han realizado los profesores del Instituto.

Tabla 2. Componentes didácticos.

CATEGORÍA	ATRIBUTO
Evaluación de las competencias	1. Analiza y utiliza datos numéricos.
	2. Se expresa adecuadamente de manera escrita de acuerdo con las normas.
	3. Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación a través del uso de rúbricas.
	4. Se muestra como proceso ordenado y coordinado.
	5. Se basa en el juicio "competente" o "aún no".
	6. El evaluador juega un papel activo al explicar clara y coherentemente lo que espera del estudiante.
	7. Se evalúa conocimientos previamente adquiridos.
	8. Posee una norma o estándar de desempeño previamente identificado a través del empleo de rúbricas.
Elaboración de secuencia didáctica	9. Se especifica la competencia a desarrollar.
	10. Se especifica el propósito del bloque.
	11. Se especifica el resultado de aprendizaje.
	12. Se incluye situación problema del contexto (situación didáctica).
	13. Se especifican el saber aprender
	14. El saber aprender es congruente con la competencia didáctica.
	15. Se especifica el saber hacer.
	16. El saber hacer desarrolla un proceso o procedimiento.
	17. El saber hacer es congruente con el nivel taxonómico de la competencia a desarrollar.
	18. Se especifica el saber ser.
	19. El saber ser incluye actitudes positivas y la vivencia de valores de forma concreta y observable
	20. Se especifican las actividades de evaluación.
	21. Se especifican las competencias genéricas que se pretende desarrollar.
	22. Se especifican las competencias disciplinares.
	23. Se especifican los recursos que se requieren para el desarrollo de las actividades.
	24. Se mencionan los criterios de evaluación.
	25. Se especifican las evidencias o productos entregables.
	26. Se especifica la ponderación de las actividades de aprendizaje.
	Diseño de actividades
28. Se orienta al desarrollo de la capacidad de análisis.	
29. Se orienta al desarrollo de la capacidad de síntesis.	
30. Se orienta al desarrollo de organizar y planificar.	
31. Se parte de conocimientos generales básicos.	
32. Se orienta a desarrollo de la comunicación oral y escrita en la propia lengua.	
33. Se incluye resolución de problemas.	
34. Se incluye análisis de casos	
35. Se promueve la toma de decisiones.	
36. Se orientan hacia el logro de las competencias descritas.	
37. Son congruentes con el nivel taxonómico indicado en la competencia del bloque.	
38. Son acordes con el saber descrito.	
39. Son congruentes con el saber hacer descrito.	
40. Son congruentes con el saber ser descrito.	
41. Las actividades se traducen en evidencias físicas.	
42. Los criterios de evaluación son comunicados a los alumnos.	
43. Las actividades están organizadas de acuerdo con lo temas.	
Portafolio de evidencias	44. El portafolio está organizado en secciones de acuerdo con los bloques que componen el módulo.

Resultados

En el análisis de textos se obtuvieron resultados que indicaron la ausencia de 4 atributos de los 45. Éstos fueron los indicados con los números 1, 5, 7 y 11. No se incluyeron en el procesamiento de estadística descriptiva porque no fueron variables, sino constantes al registrar en cada dato el valor 0 como respuesta, es decir, esos atributos nunca estuvieron presentes en los textos: El número uno: analiza y utiliza datos numéricos; el número cinco, que mide si la evaluación por competencias se basa en el juicio “competente” o “aún no competente”; el reactivo siete, que midió si se evalúan conocimientos previamente adquiridos; y el atributo once que mide si se especifica el resultado de aprendizaje en el libro de texto.

Respecto a la presencia de los componentes didácticos en los libros de texto se observó que en la totalidad de ellos se *especifica el saber aprender*. En la gran mayoría de ellos (7 de 9) el portafolio de evidencias se presenta *organizado por secciones de acuerdo con los bloques que componen el módulo*, se incluyen actividades *acordes con los temas del módulo* y se emplean *situaciones didácticas*. En 6 de 9 libros siempre se especifica el *saber ser* y el *saber hacer*, mientras que en 5 de 9 libros los docentes se expresan adecuadamente de *manera escrita*, el puntaje máximo en este reactivo de la media fue de 2.44, y se aleja 0.65 puntos del valor máximo. Al analizar si los docentes elaboran actividades *acordes con el saber descrito*, se observa que los resultados tienden hacia los valores altos de la escala (en 3 de 9 siempre lo presenta y 4 de 9 la mayoría de las veces sí lo presenta).

Por otra parte los reactivos que refieren componentes didácticos que se inclinaron hacia los valores altos de la escala, es decir, siempre y la mayoría de las veces sí están presentes en los textos, pero cuya media fue menor a 2, son: *especificación de las actividades de evaluación* (6 de 9) *orientación al desarrollo de la comunicación oral y escrita en la propia lengua* (7 de 9), *congruencia de las actividades con el saber descrito* (5 de 9), *las actividades se traducen en evidencias físicas* (6 de 9), *la evaluación se muestra como proceso planificado y coordinado* (6 de 9).

Respecto a los componentes didácticos que menos están presentes en el libro de texto se pueden observar el *nivel taxonómico en congruencia con el saber hacer*, las actividades se orientan al desarrollo de la *capacidad de síntesis* y actividades que incluyan la *solución de*

problemas. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 2. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

Como ya se mencionó, una vez realizado el procesamiento, los resultados indicaron la presencia de 4 reactivos que figuran como constantes, estos fueron los siguientes:

El número uno: *analiza y utiliza datos numéricos*; el número cinco, que mide si la *evaluación por competencias se basa en el juicio “competente” o “aún no competente”*; el reactivo siete, que midió si *se evalúan conocimientos previamente adquiridos*; y el atributo once que mide si *se especifica el resultado de aprendizaje* en el libro de texto

Con los 41 reactivos restantes se realizó un análisis estadístico descriptivo de la rúbrica de evaluación para encontrar los componentes didácticos que más caracterizan la práctica de los docentes del Instituto de Enseñanza Abierta. Los estadísticos que se analizaron fueron la Media (\bar{x}), la Desviación estándar (S), Puntajes mínimos (Min) y máximos (Max). Respecto a la presencia de los componentes didácticos en los libros de texto se observó que en promedio el docente hace énfasis en el *saber aprender*, organizar el *portafolio por secciones*, incluyen actividades pertinentes a los temas del módulo y situaciones didácticas, se especifica el *saber ser*, además en promedio los docentes se expresan adecuadamente de *manera escrita* su libro, el puntaje máximo en este reactivo de la media fue de 2.44, y se aleja 0.65 puntos del valor máximo. En promedio los docentes elaboran actividades de acuerdo con el *saber planteado*, se observa que el puntaje mínimo fue de 1 y el puntaje máximo de 3. Destaca que los docentes la mayoría de las veces sí especifican en su texto el saber hacer ya que el valor de la media fue de 2, y se aleja 1 punto del valor máximo.

Tabla 3.

Presencia de los componentes didácticos en los libros de texto

Variables	n	\bar{x}	Min	Max	S
Se especifica el saber aprender.	9	3	3	3	0
El portafolio está organizado en secciones de acuerdo con los bloques que componen el módulo.	9	2.78	2	3	0.44
Las actividades están organizadas de acuerdo con los temas.	9	2.67	1	3	0.71
Se especifica el saber ser.	9	2.56	0	3	1.01
Se incluye situación didáctica (situación problemática del contexto).	9	2.44	0	3	1.13
Se expresa adecuadamente de manera escrita.	9	2.44	1	3	0.73
Las actividades son acordes con el saber descrito.	9	2.11	1	3	0.78
Se especifica el saber hacer.	9	2	0	3	1.5
Se especifican las actividades de evaluación.	9	1.89	0	3	1.05
Se orienta al desarrollo de la comunicación oral y escrita en la propia lengua.	9	1.89	1	3	0.6
Las actividades son congruentes con el saber descrito.	9	1.89	1	3	0.78
Las actividades se traducen en evidencias físicas.	9	1.89	0	3	1.05
La evaluación se muestra como proceso planificado y coordinado	9	1.67	1	2	0.5
El saber ser incluye actitudes positivas y la vivencia de valores de forma concreta y observable.	9	1.56	1	3	0.73
Se parte de conocimientos generales básicos.	9	1.56	1	2	0.53

Por otra parte los reactivos que obtuvieron valores menores a 2, es decir, que indican que la mayoría de las veces no se presentan los componentes didácticos en los libros de texto, son: pertinencia de las actividades con el *saber hacer*, especificar la *competencia a desarrollar*, explicar la evaluación durante el proceso, *especificar evidencias*, *incluir rúbricas y listas de cotejo*, enunciar *competencias disciplinares*, coherencia entre el *saber aprender* y la *competencia didáctica*, congruencia de las *actividades* con el *nivel taxonómico* y *comunicar* a los estudiantes los criterios de evaluación.

Respecto a los componentes didácticos que menos están presentes en el libro de texto se pueden observar el *nivel taxonómico en congruencia con el saber hacer*, las actividades se orientan al desarrollo de la *capacidad de síntesis* y actividades que incluyan la *solución de problemas*. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 2. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

Tabla 3.a. Continuación.

Variables	n	\bar{x}	Min	Max	S
Las actividades son acordes con el saber hacer descrito.	9	1.44	0	3	0.88
Se especifica la competencia a desarrollar.	9	1.33	0	3	1.32
El evaluador juega un papel activo al explicar clara y coherentemente lo que espera del estudiante.	9	1.33	0	2	0.71
Se especifican las evidencias o productos entregables.	9	1.33	0	3	1.22
Incluye rúbricas y listas de cotejo.	9	1.33	0	2	0.87
Se especifican las competencias disciplinares.	9	1.22	0	3	1.48
El saber aprender es congruente con la competencia didáctica.	9	1.22	0	3	1.2
Las actividades son congruentes con nivel taxonómico indicado en la competencia del bloque.	9	1.22	0	2	0.67
Los criterios de evaluación son comunicados a los alumnos.	9	1.22	0	2	0.83
Las actividades se orientan hacia el logro de las competencias descritas.	9	1.11	0	2	0.93
Las actividades se orientan al desarrollo de la capacidad de análisis.	9	1.11	0	2	0.6
Las actividades se orientan al desarrollo de organizar y planificar.	9	1.11	0	2	0.6
El saber hacer es congruente con el nivel taxonómico de la competencia a desarrollar.	9	1	0	2	0.71
Las actividades se orientan al desarrollo de la capacidad de síntesis.	9	1	0	2	0.5
Las actividades incluyen resolución de problemas.	9	1	0	3	1.12

Respecto a los componentes didácticos que no están presentes en el libro de texto se observaron los siguientes: dar a conocer los *aspectos que se van a evaluar* al estudiante, la *ponderación* de las actividades de aprendizaje, la especificación de las *competencias instrumentales y genéricas* en la secuencia de actividades, los *criterios de evaluación* en la secuencia de actividades, actividades que promueven la *toma de decisiones*, el saber hacer, *análisis de casos*, normas de *desempeño* en el uso de las rúbricas y especificar los *recursos* en el desarrollo de actividades. El valor mínimo en estos reactivos fue de 0 y el máximo 1. Esto indica que hay una tendencia hacia los valores bajos de la escala.

Tabla 3.b. Continuación.

Variables	n	\bar{x}	Min	Max	S
Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación a través del uso de rúbricas.	9	0.78	0	3	0.97
El saber hacer desarrolla un proceso o procedimiento.	9	0.78	0	2	0.97
En la secuencia didáctica se especifica la ponderación de las actividades de aprendizaje.	9	0.67	0	3	1.32
En la secuencia didáctica se especifica el uso de competencias instrumentales.	9	0.67	0	2	0.87
En la secuencia didáctica se especifican las competencias genéricas que se pretende desarrollar.	9	0.56	0	3	1.13
En la secuencia didáctica se mencionan los criterios de evaluación.	9	0.56	0	2	0.73
En las actividades se promueve la toma de decisiones.	9	0.56	0	2	0.88
En las actividades se incluye el análisis de casos.	9	0.44	0	2	0.73
La evaluación posee una norma o estándar de desempeño previamente identificado a través del empleo de rúbricas.	9	0.33	0	1	0.5
Se especifican los recursos que se requieren para el desarrollo de las actividades.	9	0.22	0	1	0.44

A través de la observación directa del material analizado en los libros de texto se encontraron las siguientes diferencias:

Saber ser: Algunos docentes plasmaron actitudes y valores en algunas actividades, otras tareas del saber hacer. Hay confusión del término o bien, incapacidad para referirlo.

Situación didáctica: Casi todos los textos incluyeron situación didáctica, sin embargo en la mayoría de los casos no reúne las características del elemento, sino que se trata de historias que no implican un reto o una incógnita para el estudiante ni despiertan la curiosidad. En este apartado se incluyeron también problemas cuya solución es requerida como si se tratara de un ejercicio o una tarea más. En otros casos se traduce como una serie de actividades plasmadas a manera de listado.

Saber hacer: Como su nombre lo indica, se trata de un procedimiento. Este rubro alude a lo que el estudiante es capaz de hacer con lo que sabe. En la mayoría de los casos (6 de 9) en ese apartado se plasma el saber o la competencia didáctica, es decir, la actividad que se solicita no implica el desarrollo de algún procedimiento.

Actividades de evaluación: Algunos profesores sí tradujeron la actividad en un producto entregable, algunos otros, no. Algunos sólo escriben indicaciones como subraya, lee, contesta, entre otras. La mayoría de los docentes (5 de 9) no especifican puntuación como valor o porcentaje de las actividades.

Concordancia de las actividades con el saber descrito: En algunas actividades los autores reflejan un verbo cuyo nivel taxonómico no es proporcional con el saber enunciado.

Expresión adecuada de las actividades de evaluación: mientras que algunos profesores las refieren correctamente (5 de 9), otros manejan un lenguaje ambiguo.

Cabe destacar que el participante incluido en el grupo focal como medio de contraste reflejó las mismas carencias plasmadas en su libro de texto que el resto del grupo que ya había sido capacitado e incluso certificado en competencias.

El conjunto de componentes didácticos que los participantes identifican como característicos del enfoque por competencias se evidencian en la Figura 6. Entre los elementos *sin e cuan non* al trabajar por competencias que fueron citados están: *competencias didácticas, disciplinares y genéricas, actividades a desarrollar, rúbricas de evaluación, actividad integradora, evaluación diagnóstica, secuencia didáctica, autoevaluación, actividades de*

aprendizaje, portafolio de evidencias, enfoque basado en proyectos y resolución de problemas. Los docentes afirman que trabajar con *crucigramas, ejercicios de enlazar, collages, periódicos murales, prácticas de laboratorio, visitas a empresas, dibujos, obras de teatro, y examen* son componentes característicos del enfoque por competencias. Sin embargo, éstas son prácticas tradicionales que en la modalidad de bachillerato abierto no se trabajan y no son plasmados en los libros de texto que están elaborados para el trabajo individual.

Al opinar sobre las actitudes creativa, crítica y reflexiva que fomenta el enfoque por competencias, los participantes emitieron comentarios muy aislados y alejados del tema que se reflejan en la Figura 7, es decir, no se dio una respuesta a la pregunta planteada. Sus referencias tienden hacia la parte motivacional (*que puedes cambiar el mundo*) el razonamiento (*razones de los cambios y de su conducta*) y la postura de la educación basada en la enseñanza (*hacerles entender que cambien sus actitudes*). Los docentes afirman que *la capacitación y la comprensión del nuevo paradigma educativo es insuficiente.*

Trabajar bajo el enfoque por competencias trae consigo nuevas demandas a los docentes que los lleva a enfrentar a nuevos retos como se observa en la Figura 8. De acuerdo con los participantes los retos que deben superar son *el dominio de contenidos de la materia, la capacitación a profundidad sobre el enfoque, mayor conocimiento de a quién va dirigido el libro de texto*, pues una vez más se alude a la *heterogeneidad de los estudiantes del sistema abierto, la implementación del trabajo colaborativo, la planeación y el uso de las tecnologías de la información.* Los docentes refieren también conceptos propios de la educación tradicional cuando aluden términos como *desarrollar el conocimiento.*

Conclusiones

Hay componentes didácticos del enfoque que son desconocidos por los docentes. Los docentes poseen una concepción aún ambigua sobre el enfoque educativo; sin embargo, identifican plenamente que se trata de desarrollar los saberes básicos de la educación.

Los docentes conocen la terminología que denota al enfoque por competencias. Los términos fueron empleados en la respuesta de casi todas las preguntas detonadoras, es decir, refieren el enfoque desde la perspectiva del rol del libro de texto, desde el acercamiento al enfoque, desde los retos del enfoque, desde la experiencia docente. Al hablar de los puntos de vista antes expuestos, los docentes emitieron 20 términos relacionados con los elementos

didácticos; en contraparte, fueron capaces de enumerar sólo 10 términos para responder a la pregunta expresa sobre cuáles son los elementos del enfoque por competencias, mostrado en la figura 11.

De lo anterior se infiere que la percepción que se han formado los docentes sobre el enfoque es aún ambigua y superficial, pues a través de la realización de este ejercicio no se les percibe como capaces de clasificar o agrupar conceptos bajo el criterio solicitado a pesar de que los docentes del IDEA que participaron en este estudio han cursado ya el diplomado en competencias docentes en educación media superior, es decir, se han involucrado en la realización de actividades (formalmente 75 en promedio durante el diplomado de 200 horas) dirigidas al conocimiento y a desarrollar su propio conocimiento en el desarrollo y aplicación del enfoque por competencias.

Se infiere también que los docentes realizaron actividades correspondientes al nivel superficial que no permitieron desarrollar conocimientos de manera suficiente sobre el aprendizaje bajo el enfoque por competencias, lo que se contrapone al paradigma constructivista propuesto por Biggs (2006) en donde la enseñanza funciona al hacer que los estudiantes se comprometan en actividades relacionadas con el aprendizaje.

De acuerdo con la taxonomía de Biggs (sugerida en el Módulo 2 del Diplomado Competencias Docentes en el nivel Medio Superior) y con base en el análisis de la información de grupo focal, los docentes se encuentran en la fase cuantitativa, en el nivel uniestructural, es decir, identifican, y realizan un procedimiento sencillo, se enfocan en sólo un aspecto relevante, utilizan un elemento de información extraído del tema y no transmiten con precisión los puntos principales (figs. 9 y 10).

A la luz de la misma taxonomía y según las respuestas emitidas en el grupo focal, los docentes realizan de manera deficiente la descripción, (del enfoque por competencias), la combinación (explicar las actitudes creativa, crítica y reflexiva) y aún no son capaces de destacar varios aspectos relevantes independientes ni de integrar una estructura, (como explicar la transversalidad en los libros de texto). Los docentes manifestaron que la capacitación recibida no ha sido suficiente y si el maestro no tiene las competencias necesarias no podrá desarrollarlas en sus alumnos, lo cual se constató en el análisis de textos al no superar los niveles básicos del conocimiento: comparar o contrastar, explicar causas, analizar y aplicar.

Si el docente no alcanza a ubicarse en el nivel de abstracción que permite que el aprendizaje trascienda al generalizarlo a un nuevo dominio, es sencillamente imposible que sea capaz de plasmar el enfoque, aún desconocido, en el libro de texto.

Los docentes se encuentran ubicados en un nivel taxonómico básico, sin embargo tienen sobre sí la responsabilidad de ser autores de los libros de texto y a la vez diseñadores de actividades que guíen al alumno hacia el aprendizaje profundo y significativo.

Lo anterior se confirma al encontrar discrepancias en el desarrollo de los componentes didácticos plasmados en los libros. Discrepancias como conceptos que no concuerdan con lo desarrollado, actividades que no conllevan al desarrollo del objetivo propuesto, ausencia de rúbricas, confusión entre el saber hacer y el saber ser, ambigüedad en el planteamiento de la situación didáctica, variabilidad en el diseño de la secuencia didáctica y el desconocimiento de sus componentes, finalmente, gran número de las actividades no se orientan al desarrollo de la capacidad de análisis ni de síntesis, entre otros. En este orden de ideas, ninguna de las concepciones de competencias compiladas por Tobón (2005) es aplicable a la percepción que los docentes mostraron.

Referencias

ANUIES-SEP *Diplomado PROFORDEMS* Recuperado de <http://profordems.anuiex.mx/>

Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Ruiz, M. (2011). *El Proceso Curricular por Competencias*. México: Trillas.

Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., Delgado, J. (2012) Diseño de programas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Chilena de ingeniería*, 20 (2), 267-278. Recuperado el 4 de febrero de 2014.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77225001013>

Santrock, John W. (2003). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.

Sevillano, M. (2005). Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. En Ruiz, M. (2011). *El Proceso Curricular por Competencias*. México: Trillas.

Tobón, S., Pimienta Prieto, Julio H. y García Fraile, Juan Antonio. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.

Velázquez, José M. (1996). *Curso Elemental de Psicología*. México: Selector.