



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación

**Formación y práctica docente basada en competencias
en una Universidad Pública Estatal en México.**

Estudio en caso.

T E S I S

Que para obtener el grado de

Doctora en Educación

Presenta:

Norma Acevez Alcantara

Directora de tesis

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

Cuernavaca, Morelos

Mayo 2019

RESUMEN

La investigación tuvo el propósito de analizar el sentido que los docentes universitarios otorgaron a la experiencia de formación docente basada en competencias en que participaron, en el ámbito de formación continua, a fin de establecer las disposiciones que inciden en la elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la forma en que las integra en su práctica docente. Se realizó un estudio en caso en una Universidad Pública Estatal en México, se empleó el método cualitativo, de corte analítico–reconstructivo y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados señalan que la formación docente basada en competencias, no constituye la única vía para que el docente elabore concepciones acerca de enseñanza-aprendizaje y evaluación, también intervienen una serie de elementos como: el proceso que viene después, es decir su práctica docente, así como la posible mezcla de cualidades/ habilidades personales y profesionales, y condiciones laborales e institucionales.

Palabras clave: Formación, formación docente basada en competencias, concepciones, competencias, práctica docente

Abstract

The purpose of the research was to analyse the meaning that university professors gave to the competences based training experience of continuing education, in order to establish the provisions affecting development of conceptions on theaching, learning and evaluation, in order to identify and characterize them to determine how they are integrated in their teaching practice. A study was conducted in a case of Public State University in México, the qualitative method of analytical – reconstructive cutting was used and semi – structured interviews were conducted. The results indicate that teacher based training competences, is not only way for education to develop teaching learning and evaluation, also involving a series of elements such as: the process that follows, that is to say practice, as well as the possible mixture of personal and professional qualities/skills, and working and institutional conditions.

Key words: Training, teacher based training competences, conceptions, teaching practice

DEDICATORIA

A mis hijas Dyaniita y Michelle, les agradezco profundamente su espera, compromiso para afrontar e impulsar mis deseos de superación y responsabilidad con mi profesión. Sobretudo, por ser las mejores compañeras y cómplices para hacer divertido este proceso, dándonos nuestros “espacios” para sobrellevarlo.

A mi esposo Mike, agradezco tu apoyo y comprensión brindada, porque a pesar de saber que se abriría “un espacio”, me alentaste a continuar lo que sabes que también me hace feliz, este paso lo valoro aún más porque estás. Me encantó esa complicidad con nuestras hijas para procurar que “chicky lo haga”, fue una gran motivación.

A mis padres, gracias por su ejemplo de vida, aprendí que con responsabilidad, perseverancia y hacer frente a las adversidades, se logran las metas propuestas.

A mis hermanos, Gabriel, Mine, Irma, Isma, Dan, por siempre acompañarme, apoyarme, esperarme, son los mejores. Javier, estarías feliz por saber que lo he logrado, te extraño.

A Dios, por permitirme seguir superándome profesionalmente y por las satisfacciones que me ha brindado.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, mi Alma Mater y espacio laboral, por el espacio académico y facilidades brindadas para mi formación académica.

Al Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, por brindarme la oportunidad de acceder a esta preparación académica de alto nivel y de vivir la experiencia de cursar un posgrado de calidad perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

A la Dra. Elisa Lugo Villaseñor, por haberme brindado la oportunidad de adentrarme a vivir en el mundo académico, agradezco haber vuelto a coincidir ahora en un espacio de formación académica. Gracias por el acompañamiento durante este trayecto cursado, por compartir sus conocimientos, por depositar su confianza en que podría lograrlo, por el rigor para impulsarme al reto de realizar una investigación de calidad. Su motivación, comprensión, respaldo, amistad y en especial su profesionalismo, hizo posible pudiera culminar con éxito.

A mi Comité Dictaminador:

Gracias, Dra. Viridiana Aydeé León Hernández, por su asesoría, su compromiso, profesionalismo, paciencia y generosidad, para brindarme asesoría y apoyarme a dimensionar el alcance de esta investigación.

Gracias, Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero. Agradezco su aporte de saberes en los seminarios, sus observaciones y guía precisas para esta investigación en los diversos momentos de mi proceso formativo.

Dra. Guadalupe Pujol Galván, por su calidez, profesionalismo, por los aportes y observaciones precisas a esta investigación.

Dr. Jesús Pinto Sosa, por calidad humana, sencillez, disposición, por brindarme observaciones precisas y confianza para llevar a cabo y culminar esta investigación.

Dra. Guadalupe Medina Márquez, por compartir su experiencia, conocimientos, por la lectura minuciosa brindada y las observaciones precisas que me ayudaron a construir.

Dr. José Francisco Alanís Jiménez, por la lectura rigurosa otorgada, los precisos comentarios, observaciones puntuales y compartir conocimiento para culminar esta investigación.

A la Universidad Pública Estatal por abrirme las puertas para realizar esta investigación, en especial al docente que fungió como mi enlace y tutor. A los docentes informantes, por compartir su tiempo, experiencias y sentires, que son invaluable para los aportes de esta investigación.

Al STAUDEM, por las gestiones y facilidades otorgadas para cursar mis estudios de posgrado y permitirme continuar mi desarrollo profesional.

A todos los compañeros del posgrado, gracias por coincidir en este espacio formativo, Adriana, Javier, por compartir conocimientos y experiencias. Agradezco especialmente a Elena Guadalupe Rodríguez y Diana Elizabeth García, gracias amigas por encontrarnos y compartir esta etapa formativa, por su generosidad, conocimientos, compromiso, apoyo, aliento. Gracias por su amistad, las admiro, son las mejores, las quiero mucho.

A todos mis amigos y amigas que la vida me ha brindado en mis diversos espacios, Erika mi amiga de vida, Marta Machado, Lety Campos, Gloria Cruz, Sandra Dorantes y Delia Adame por sus palabras de aliento; Paty, Erika, Samy, Mike, Berna y muchos más del volibol que me esperan después de una pausa, agradezco por su amistad y cariño.

Índice

Introducción.....	9
Capítulo 1. Políticas en torno a la formación docente basada en competencias en la educación superior.	19
1.1. Contexto y políticas educativas internacionales de la Educación Basada en Competencias	19
1.1.1. Recomendaciones de la UNESCO	21
1.1.2. Recomendaciones de la OCDE.	31
1.1.3. Recomendaciones de la Comunidad Europea.	32
1.1.4. Otras recomendaciones a la formación docente en el ámbito de la EBC.	37
1.2. Política educativa nacional de la Formación Basada en Competencias en México.	41
1.2.1. Secretaria de Educación Pública (SEP) y la EBC.	43
1.2.2. La ANUIES y el tema de la EBC.	47
1.3. El tema de las competencias, antecedentes y el caso mexicano.	49
1.3.1. Competencias laborales en el mundo empresarial.	50
1.3.2. Competencias académicas en la formación profesional.	50
1.3.3. Las competencias: su puesta en marcha en la educación en México.	51
Capítulo 2. Estado de la cuestión: formación docente basada en competencias y delimitación del objeto de estudio.....	57
2.1. Estado del conocimiento sobre la formación docente basada en competencias en las IES.....	57
2.2. Estado de las prácticas de formación docente por competencias en modelos educativos de las UPE.	66
2.3. Balance y focalización de la investigación	69
2.4. Problemática y niveles de análisis	74
2.4.1. Delimitación del objeto de estudio	79
2.4.2. Niveles de análisis.	80
Capítulo 3. Referentes teóricos y conceptuales.....	90
3.1 Conceptualización teórica de la formación	90
3.1.1. Formación docente, tradiciones, orientaciones y tendencias teóricas.....	96
3.1.2. Conceptualización de la formación docente.....	101
3.1.3. Desarrollo y profesionalización docente.....	104
3.2. Formación docente basada en competencias	106
3.2.1. Profesión docente y la competencia profesional del docente.....	108
3.2.2. Perfil docente y competencias docentes.....	108
3.2.3. Práctica docente.....	113
3.3. Referentes conceptuales sobre competencias.	114
3.3.1. Las competencias en el ámbito de la educación.....	120

3.3.2. Modelos pedagógicos: tradicional y en la formación basada en competencias.....	122
3.4. Proceso de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC).....	128
3.4.1 La enseñanza en el EFBC	128
3.4.2. El aprendizaje en el EFBC.....	130
3.4.3.Evaluación en el EFBC.....	132
3.5. Las concepciones.....	135
Capítulo 4. Proceso metodológico	140
4.1. Paradigma de investigación: cualitativa.....	140
4.2. Modo epistémico: analítico - reconstructivo	141
4.3. Fases de la investigación.	144
4.3.1 Fase exploratoria	144
4.3.2. Fase de trabajo de campo.	146
4.3.3. Fase descriptiva.	156
4.3.4. Fase analítica: análisis con Teoría fundamentada.	158
4.4. Limitantes y dificultades en la realización de la investigación.....	166
Capítulo 5. Formación docente basada en competencias: una mirada desde los docentes	168
5.1. El discurso sobre la formación docente en el PIFD	168
5.1.1. Finalidades y propósitos del PIFD.	168
5.1.2. Contenidos abordados en el PIFD.....	172
5.1.3. La formación docente en el PIFD es flexible	173
5.1.4. Sobre las alternativas de acompañamiento que brinda el PIFD.....	174
5.2. Institucionalización de la formación docente basada en competencias.....	176
5.2.1. Incorporación del enfoque bajo competencias en la UPEe	177
5.2.2. Respecto a la incorporación de la formación docente con enfoque en competencias.....	178
5.2.3. Regulación de funciones docentes en PIFD.	181
5.3. Posicionamiento del docente ante la formación docente del PIFD	182
5.4. Maneras de percibir las funciones del perfil docente formado en competencias...189	
Capítulo 6. Concepciones y práctica docente bajo el enfoque de formación basado en competencias.....	207
6.1. Concepciones de los docentes.....	207
6.1.1. Concepciones sobre competencia.	207
6.1.2. Concepción sobre la enseñanza en el EFBC.....	210
6.1.3. Concepciones sobre aprendizaje en el EFBC.....	212
6.1.4.Concepciones sobre evaluación en el EFBC.	214
6.2. Disposición del docente ante la práctica docente en el EFBC	216

Conclusiones y hallazgos.....	235
Referencias bibliográficas.....	256
Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada.....	282
Anexo 2. Competencias docentes del perfil docente de la UPEe.....	284
Anexo.3. Desglose de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías. Ejemplo.	285
Anexo 4. Reagrupamiento de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías..	287
Anexo 5. Reagrupamiento y condensación de datos.....	289

Índice de tablas

Tabla 1. Denominaciones al tema de las competencias.....	40
Tabla 2. Nociones de competencias.....	54
Tabla 3. Modelos educativos de UPES que fueron explorados	67
Tabla 4. Características de la formación docente basada en competencias en las UPE en México.....	68
Tabla 5. Conceptos base, mediadores y observables.....	87
Tabla 6. Tradiciones y orientaciones de la formación docente.....	100
Tabla 7. Competencias docentes prioritarias en función del perfil docente.	111
Tabla 8. Características de la construcción y estructura de la competencia.....	119
Tabla 9. Caracterización de diferentes modelos pedagógicos	124
Tabla 10. Características del Modelo Tradicional	125
Tabla 11. Características del modelo pedagógico constructivista	127
Tabla 12. Posturas del aprendizaje en la formación basada en competencias.....	133
Tabla 13. Diseño de la investigación	147
Tabla 14. Características del grupo de docentes informantes en la entrevista semiestructurada	156
Tabla 15. Informe de codificación abierta.....	163
Tabla 16. Integración y afinación de categorías definitivas para enlazar con la teoría.....	165
Tabla 17. Elaboración de concepciones.....	250

Índice de figuras

Figura 1. Articulación del problema eje.....	82
Figura 2. Representación gráfica de la formación docente basada en competencias.....	206
Figura 3. Representación gráfica de concepciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación.....	234
Figura 4. Representación gráfica de formación y práctica docente basada en competencias.....	252

Introducción

El propósito de esta tesis, es analizar el sentido que los docentes universitarios otorgaron a la experiencia de formación docente basada en competencias en que participaron, en el marco de su proceso de formación continua en la Universidad Pública Estatal (UPE) en que se desempeñan; analizar también la manera en que favorece disposiciones que inciden en la elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la forma en que median para reorientar y transformar su práctica docente.

El interés por incursionar en esta temática se origina ante la tendencia de la educación que surge desde la última década del siglo XX, para hacer frente a las dinámicas planteadas para la sociedad y a los individuos, de estar insertos en el marco de la globalización, sociedad del conocimiento y con la orientación de estar formados en la alternativa de la Educación Basada en Competencias (EBC).

Evento que ha llevado a incorporar en la agenda de políticas educativas, nuevos temas contemplados tanto en el plano nacional como internacional, para que la educación superior enfrente el reto de: incursionar en la Educación Basada en Competencias (EBC) cobijada en un enfoque humanista. En el caso de la educación superior, este reto se vincula al desafío de mejorar la calidad, en la cual la labor de los docentes tiene un papel relevante.

La visión de asumir en el rol docente otras funciones además de la docencia, lleva a replantear también su perfil, haciendo necesario que posea competencias para enfrentar esta alternativa de la formación y adecue sus prácticas pedagógicas. Orientar la formación del docente hacia la Formación Basada en Competencias (FBC).

De manera que, consideramos situar la investigación a partir de la ubicación de estos planteamientos en documentos e informes de varios organismos internacionales, sin embargo, decidimos centrarnos en aquellos que desde nuestra perspectiva han influido con mayor fuerza en la agenda política por las recomendaciones que han emitido, entre los que destacan la UNESCO, OCDE y

Comunidad Europea, los cuales tienen misiones distintas y dos de ellos no son totalmente del ámbito educativo. La OCDE es un organismo de corte económico que recomienda que las competencias deberían impulsarse para enfrentar en siglo XXI; la Comisión Europea más adelante denominada Comunidad Europea es un organismo político enfocado a justificar y argumentar la puesta en marcha de la EBC bajo presupuestos de atender necesidades de empleo y laborales. Mientras que la UNESCO corresponde a los ámbitos de educación, ciencia y cultura, también impulsa la propuesta de la EBC, pero distinguiéndose por sugerir una visión más humanista e integral. Lo que hace suponer que la EBC actualmente se apega a una fórmula económica, empresaria, laboral, política y humanista, que los sistemas educativos de diversas naciones la han ido adoptando y apegándose a sus lineamientos.

Se recuperaron los principales planteamientos que estos organismos internacionales han realizado para la educación superior en relación con: lo que acontece sobre la EBC; las propuestas de transformación y cambio para consolidar una profunda reforma; y la formación docente en el ámbito de la EBC. Derivando diversos planteamientos:

Un primer planteamiento, dejó ver que la EBC se considera una forma de educar vigente, porque el discurso ofrece nuevos horizontes de educación y formación, integrada por algunas nociones y principios que la caracterizan, entre ellos: el *“aprender a aprender”*, apostar por la educación que posibilite la formación a lo largo de la vida; atender los cuatro pilares de la educación Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. La idea de una educación centrada en el estudiante, la recomendación que involucra la formación por competencias bajo una formación integral, que abarque las áreas: cognoscitiva (saber, área cognoscitiva), capacidad sensorio – motriz (saber hacer, habilidades aptitudes, destrezas, capacidad), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

Un segundo planteamiento, tenía que ver con su impacto en la visión al perfil docente debido a que ahora se asume que las funciones de los docentes universitarios no es sólo la docencia, se sugiere: cuente con competencias y

habilidades necesarias para atender los principios que sustentan la FBC; haga una adecuación a sus prácticas pedagógicas, a esa nueva forma de enseñar y aprender; que asuman funciones de “consejero, orientador y motivador; guía y un acompañante en el acto de aprender” y también en el acto de desarrollar habilidades y competencias (Comunidad Europea, 2003; UNESCO, 2005).

Un tercer planteamiento, tiene que ver con el seguimiento puntual que la UNESCO que inició y marcó con la propuesta de un cambio a la educación superior, que data del año 1994 hasta la fecha con la realización de Conferencias Mundiales periódicas para consolidarlo. Este organismo hace la referencia que la formación del docente se oriente hacia la Formación Basada en Competencias (FBC), con la adición de relacionarla con el desafío de mejorar la calidad de la educación superior; una parte que integra este desafío sugiere la calidad del personal docente y de alentar otro tipo de prácticas, que contribuyan a consolidar una profunda reforma en la educación superior.

Ubicamos que la agenda de política educativa en México se apega a las recomendaciones derivadas por organismos internacionales, y se encontró un claro ejemplo que en el tema de las competencias no es desconocido, porque en los años ochenta ya había incursionado en otro nivel educativo (Educación Media Superior) desde el enfoque laboral, y ha transitado hacia la recomendación de la alternativa de las competencias de índole formativo integral. De las dependencias oficiales SEP y ANUIES también se extraen los principales planteamientos realizados en la educación superior: al tema de la EBC, las propuestas de transformación y cambio y la formación docente en la en el ámbito de la EBC.

En este sentido, podemos señalar que ante los cambios que se gestaron, las instituciones de educación superior (IES) son las instancias encargadas de conceder la vía de entrada a estas recomendaciones, a través de los modelos educativos que delinear las acciones de formación para los actores educativos. En el caso de las Universidades Públicas Estatales, subsistema al que se dirigió esta investigación, Lugo (2008) señala que tienen que atender y contribuir al desafío que atañe la particularidad de cambio de época y de ubicar el nuevo rol del conocimiento como elemento central para el desarrollo de las sociedades

actuales. En la realidad, las UPE han tenido presente atender la necesidad que emerge de preparar a los académicos con el diseño y planificación de los procesos de formación de docentes universitarios orientados a la FBC, causando inquietud en los académicos y a expertos respecto a su pertinencia, porque deriva de la noción competencias que estado en el centro de debate, cuestionamientos críticos, pero también con algunos avances y consensos de acuerdos.

Esta fue la manera en que llegamos a determinar que la formación docente basada en competencias, así como los saberes y significados creados por los docentes universitarios respecto a los elementos del proceso educativo, inciden en su práctica docente y constituía una alternativa motivo de investigación. Durante la primera fase encontramos dificultades para ubicarla y estudiarla, porque era relativamente reciente su implementación en el subsistema de Universales Públicas Estatales en México (UPE) y en particular fue difícil localizar en sus modelos educativos, que contaran con un Programa Institucional de Formación Docente orientado a competencias, institucionalizado y sistematizado de manera formal.

Construimos el estado de la cuestión a partir de determinar la relevancia que cobra el tema de estudio e indagar como se ha dado la configuración de la formación docente basada en competencias como un espacio formativo, las condiciones y estrategias que empleaban. Para lograrlo, nos apoyamos en las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE) sobre en lo que se había indagado sobre el tema en los últimos 10 años en los estados de conocimiento sobre la investigación curricular, procesos de formación volumen I y II y estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa del 2013, en donde se identificaron diversos abordajes a la formación docente orientada a FBC.

Han sido más abordadas las temáticas relacionadas con políticas educativas, desarrollo de una competencia docente en particular y las competencias docentes que deben desarrollar los docentes universitarios; y en menor proporción sobre el impacto y experiencias en programas de formación docente basada en competencias, reportes de avances de programas implementados y la elaboración de diagnósticos de necesidades para implementar

propuestas de formación docente. Son escasos los trabajos concretados en Universidades Públicas Estatales, relacionados con experiencias de formación de docentes orientadas a la FBC, y no se localizaron investigaciones sobre las concepciones de los docentes respecto al proceso educativo y que se hubieran derivado de un programa de formación docente orientado en competencias.

La situación problemática radica en que, los programas de formación docente basada en competencias se vuelven complejos y cuestionables, originando sea parcialmente posible dimensionar en cuanto a sus componentes y estructura, debido a que el discurso de política educativa internacional y nacional es ambiguo y sólo ofrece una especie de guía general sin plantear claridad a lo “apremiante” que se debe “atender” dado los señalamientos que hace: “si se requieren nuevos alumnos, es de esperar que se requieran “nuevos docentes”; la formación debe trascender a la adquisición de una competencia disciplinar, que los docentes se enfoquen a la enseñanza, investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas. También, porque al constituirse sobre la noción “competencias”, se envuelve en polémica a pesar de haber transitado de la formación laboral hacia la formación académica e integral en que aparece haber más consenso, de manera que, la formación docente actual tendría que estar alejada de una concepción laboral, refiere Díaz Barriga (2006) operacional, funcional, instrumentalizada, técnica, utilitaria, de eficiencia y que priorizada en aspectos cognitivos.

Es de esta manera que con apoyo en la reconstrucción articulada que propone Zemelman (2011), se definió el problema eje que articula y relaciona los elementos del objeto de estudio que se ha configurado como punto de partida (Ver figura 1):

1. Un primer elemento, es que los programas de formación docente basada en competencias estaría promoviendo la formación integral, relacionada con los cuatro pilares de la educación que plantea Delors (1997) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Así como los atributos a desplegar en las competencias, el conocimiento, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, valores. Para una

transformación en su estructura de ser docente y que favorezca movilizar los recursos cognitivos y no cognitivos que ha adquirido para utilizarlos en la modificación de su práctica docente

2. Un segundo elemento. Visualizar al docente como un sujeto que aprende, que elabora concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar en el EFBC y establecer la relación que guardan con su formación y práctica docente.
3. Una tercer elemento. La manera en que las IES asumen las disposiciones de la agenda política sobre este tipo de programas de formación docente, relacionados con la calidad de la educación.

Se abre la posibilidad de dimensionar los alcances de un programa de formación docente basado en competencias y se vislumbra llevar a cabo la indagación desde diversas áreas disciplinares que pueden aportar teórica y conceptualmente para sustentar el objeto de investigación, de manera que el abordaje de esta investigación está conformado desde las dimensiones de análisis: formativa, pedagógica y política.

Para esclarecer la manera en que se constituyen los procesos de formación, se consideran los aportes de realizados desde las perspectivas: filosófica y pedagógica de autores como Honoré (1980), Ferry (1990), Yurén (2000) y Bernard (2006), y se asume la formación como un proceso de desarrollo individual en donde el sujeto se configura a sí mismo, se transforma, y deriva en una construcción consciente de la persona (pues es un proceso de perfeccionamiento y de desarrollo evolutivo), que moviliza al mismo ser del sujeto, apoyada por las interacciones en un ámbito de intersubjetividad, en donde la reflexión y la experiencia son elementos básicos. Que la formación se favorece mediante el proceso de enculturación o trasmisión de la cultura (se apropie de la cultura de su tiempo: lenguaje, usos, costumbres, saberes) y la socialización (se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla).

Se asume en esta investigación la definición sobre concepciones que brinda Giordan (2006), entendidas como conocimientos, la integración de saberes y de significados estructurados en el pensamiento sobre un fenómeno que guían las

acciones para llegar a transformar ese saber sin modificarlo. En la elaboración de concepciones interactúan los conocimientos preexistentes con los nuevos, y que se aprende por construcción y deconstrucción, es decir, en donde los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo y reorganizarlo. Los conceptos que construye y ha de manejar el docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los mismos, son claves, porque a partir de ellos va a clarificar algunos términos que intervienen en su práctica docente.

Pregunta de investigación

Planteamos la pregunta central de investigación: ¿Cómo la formación basada en competencias incide en las concepciones que elaboran los docentes acerca de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y en su práctica docente?

Objetivo

Perseguimos el objetivo que, a partir de analizar el sentido que los docentes universitarios otorgan a la formación docente basada en competencias, establecer la manera en que incide en la elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la manera en que las integra en su práctica docente.

Para dar respuesta a esta pregunta determinamos realizar la investigación en una Universidad Pública Estatal en México, en un estudio realizado por la vía metodológica de corte cualitativo, se emplea el modo epistémico analítico –reconstructivo que consta de las siguientes fases: 1) fase exploratoria (estados del contexto, conocimiento, del arte, cuestión) y establecimiento de tres dimensiones: educativa, formativa y política; 2) fase de trabajo de campo, que abarcó: método de estudio en caso, selección y descripción del escenario para el trabajo de campo; selección de informantes clave; definición de técnicas de acopio cualitativas: entrevista semiestructurada; reducción y sistematización de datos (recogida, ordenación y sistematización de datos de utilizando la herramienta tecnológica Atlas Ti). 3) Fase descriptiva (despliegue o exposición de datos obtenidos en la primera fase de la investigación). 4) Fase analítica: análisis de los resultados con base en la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2013).

Los participantes en el estudio fueron 11 docentes de una Universidad Pública Estatal en Estudio (UPEe), con 5 años o más de experiencia en nivel superior en la UPEe y ser docente con vigencia y adscritos en la Facultad en Estudio (FE) en el momento de la investigación; contratados bajo la categoría laboral de profesores de tiempo parcial y/o Profesores de Tiempo Completo e impartieran asignaturas correspondientes al Plan de Estudios en el marco del Modelo Educativo con formación basada en competencias.

Estructura del trabajo

La tesis se encuentra compuesta por seis capítulos. En el capítulo uno se presentan las características del contexto internacional y nacional para la educación superior en relación con lo que acontece sobre la EBC; las propuestas de transformación y cambio para consolidar una profunda reforma; y la formación docente en el ámbito de la EBC. Además se muestra el antecedente y ~~pase~~ de las competencias en la educación en México.

En el segundo capítulo, se aborda y reporta el balance obtenido a la producción de conocimiento del periodo 2010-2018 sobre la formación docente orientada al ámbito de las competencias, ubicando las principales tendencias y ausencias sobre el tema de investigación, además, se realiza un acercamiento a modelos educativos de Universidades Públicas Estatales, para hacer un acercamiento a los programas de formación continua de docentes universitarios basados en competencias. Se reporta el estado de la cuestión y la problemática encontrada sobre la formación docente basada en competencias se delimita el objeto de estudio.

En el tercer capítulo, se presentan los referentes teóricos de la investigación, constituidos a partir de los conceptos de la formación, y formación docente basada en competencias, y de la relación de éstos con la práctica docente y la política educativa. Además, se presentan aportes sobre formación docente, desarrollo profesional del docente, perfil y rol docente; competencias, competencia profesional docente, modelo pedagógico tradicional, modelo pedagógico constructivista en la formación basada en competencias, enseñanza,

aprendizaje y evaluación en la formación basada en competencias y concepciones.

En el *cuarto capítulo*, se expone la metodología que guió el desarrollo de la investigación, que fue de tipo cualitativo, inductivo, bajo el enfoque de un estudio en caso, de corte analítico-reconstructivo y empleando algunos elementos de la teoría fundamentada. Se explican las fases, técnicas e instrumentos empleados para el acopio de datos, procesamiento de datos y los mecanismos empleados para realizar el análisis del discurso. Además se explicitan los criterios de selección de UPE estudiada y el tipo de población que integra el universo de estudio y se presentan también las limitaciones que enfrentamos en la realización de la investigación.

En el capítulo cinco se reporta la descripción y el análisis de la formación docente basada en competencias, sus aportaciones respecto a las limitantes, resistencias, adaptaciones, cuestionamientos y ajustes al proceso de formación vivido. Además, se reportan las aportaciones y recomendaciones que realizan para la mejora de dichos procesos.

En el capítulo seis se presentan los resultados del análisis de las concepciones y práctica docente. Se identifican las concepciones que los docentes elaboran sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, los factores que intervienen en su elaboración, la disposición docente, a fin de se caracterizan caracterizar disposición para movilizar las concepciones que dice haber elaborado en su práctica docente, a partir de su participación en el PIFD.

Finalmente, en el apartado de conclusiones, se presentan las reflexiones, cuestionamientos valoraciones, aportaciones al tema, así como los principales hallazgos y recomendaciones que se derivan de la investigación.

Capítulo 1. Políticas en torno a la formación docente basada en competencias en la educación superior.

El ámbito educativo actual se encuentra vinculado a las condiciones de orden mundial que corresponden al período histórico denominado “era de la globalización”; vislumbrando las condiciones que esta era trae consigo, los organismos internacionales han emitido recomendaciones para que la formación de los individuos sea orientada a la Educación Basada en Competencias (EBC), como alternativa para enfrentar los cambios de la globalización y del siglo XXI.

Dada la relevancia del origen y contexto que circundan la EBC, en este capítulo se abordan las políticas educativas de corte internacional relacionadas con las finalidades de la EBC en la educación superior, sus directrices para la transformación educativa y la mejora de la calidad en este nivel, considerando como un eje para lograrlo la calidad de la actividad de los docentes universitarios. Se señala la forma en que estas directrices de política educativa internacional se establecieron en México, destacando la implementación de la EBC y la formación continua de docentes universitarios, al considerar a ésta última como una estrategia fundamental para concretar el nuevo enfoque educativo.

1.1. Contexto y políticas educativas internacionales de la Educación Basada en Competencias

Constituir la alternativa de Educación Basada en Competencias (EBC)¹ formó parte de un movimiento que inició a finales del siglo XX, cuando diversos organismos internacionales² situaron a la educación bajo la influencia de la era de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

La globalización es un concepto no consensado por expertos, sin embargo al explicarla, se coincide en considerar que define un fenómeno de mundialización

¹ En esta tesis se hará referencia a la Educación Basada en Competencias con las siglas EBC, apegándonos a la propuesta del Proyecto Tuning de Europa 2003 y 2006; porque entre los organismos internacionales como UNESCO, OCDE y Comunidad Europea no ha existido un consenso en la denominación.

² México forma parte de los países que se han integrado a la OCDE y a la UNESCO y asume por lo general sus lineamientos. Estos organismos internacionales tienen misiones de índole económica, política, educativa, científica y cultural. Marcan preceptos para la educación en una determinada área geográfica, se han consolidado como guía y han impactado a nivel mundial.

o universalización (Sánchez y Rodríguez, 2011; Avendaño y Guacaneme, 2015) y también se encuentra como punto común, el asociarla con aspectos de índole económico (López Rupérez, 2001) e incluso con otros aspectos³. No es un fenómeno nuevo, indican Sánchez y Rodríguez (2011) puesto que atraviesa una segunda fase influida por la crisis del petróleo en 1973, la caída del muro de Berlín en 1989, así como por la aparición de las tecnologías de la información y comunicación y las políticas neoliberales.

Otro aspecto que ha aportado a configurar la globalización ha sido la emergencia de diversos grupos trasnacionales como el Grupo de los 8 (G8) y la Comunidad Europea, así como los acuerdos de organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otros; estos grupos, a principios de la década de los años 90, señalaron que la educación cobraba mayor importancia en el mundo caracterizado por procesos de globalización, ante lo cual, realizaron una serie de recomendaciones mediante documentos e informes, destacando la EBC como una nueva alternativa de formación de los individuos, cobijada en una orientación humanista.

Al revisar los diversos documentos e informes sobre la EBC, se ubica que las recomendaciones que han sido emitidas por la UNESCO, la OCDE y la Comunidad Europea, se han destacado por su influencia en la agenda de políticas educativas internacionales. De manera que, para comprender y delinear el objeto de estudio de esta investigación, se recuperan los principales planteamientos de dichas recomendaciones en relación con: la EBC, el Enfoque de Formación

³ Avendaño y Guacaneme (2015:195) abordan el tema Educación y globalización desde una visión crítica y desde diversos autores; recuperan la aportación de Sassen (2007), acerca de que los procesos trasnacionales como la globalización política, económica y cultural, enfrentan a las ciencias sociales con una serie de desafíos teóricos y metodológicos. Estos desafíos surgen debido a que lo global (ya sea una institución, un proceso, una práctica discursiva o un imaginario) trasciende el marco exclusivo del Estado-nación y al mismo tiempo habita parcialmente los territorios y las instituciones nacionales. Vista de esta manera, la globalización no se limita ya a la noción convencional que la define como un proceso de formación de instituciones exclusivamente globales y de interdependencia creciente entre los Estados-nación del mundo.

Basado en Competencias (EFBC), las propuestas de transformación y cambio para la educación superior y la formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC.

1.1.1. Recomendaciones de la UNESCO.

La UNESCO es un organismo internacional que ha emitido recomendaciones para el desarrollo de la educación considerando requerimientos propios del contexto histórico y región. Es preciso destacar que en sus discursos no se localiza un pronunciamiento claro hacia la EBC como alternativa de formación en educación, pero sí se identifica la referencia que hace de algunas nociones y principios característicos de este enfoque.

a) Educación Basada en Competencias (EBC). Probablemente uno de los precedentes de los supuestos y nociones claves que conforman el discurso actual de la EBC pertenece a la UNESCO, cuando se retoman las aportaciones que realizaron Faure, Razzak Kaddoura, López, Petrovski, Rahnema y Champion (1973) en el informe *Aprender a ser: la educación del futuro*, que consiste en un balance de los acontecimientos en torno a la educación de ese momento y presentan las bases de lo que debería ser la educación de los próximos años. A Faure se le reconoce señalar la importancia de *Aprender a ser*, pero también concibió y desarrolló el principio “*aprender a aprender*” que consiste en generar la posibilidad del individuo de formarse de por vida, actualizándose y obteniendo nuevos aprendizajes. Esta idea, es lo que ha devenido en la noción de *aprender a lo largo de la vida*, considerada como una de las políticas educativas internacionales relevantes en la actualidad.

Lograr una educación para todos e integradora, es una finalidad que conforma el discurso de la EBC aportado por la UNESCO (1994)⁴ en la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad* celebrada en Salamanca España, al aprobar un marco de acción de principios,

⁴ Más adelante, en un apartado específico, se destacarán las precisiones particulares para la educación superior, a raíz de la Celebración de Conferencias Mundiales y Regionales en años subsecuentes (UNESCO 1995, 1996, 1998, 2007, 2009, 2014 y 2017).

política y práctica para las necesidades educativas especiales. Uno de los principios fundamentales, “escuela para todos”, se sustentaba en la necesidad de promover un sistema común de educación que realmente incluyera a todos, en especial a los más vulnerables, y lograrlo a través de favorecer el enfoque de la educación integradora, que considere las diferencias, respalde el aprendizaje y responda a las necesidades de cada cual.

Otro aporte relevante de la UNESCO ha sido el informe *La educación Encierra un tesoro* (Delors, 1997) que integra uno de los discursos más característicos para la EBC, en él se retoma el planteamiento “*aprender a aprender*” del Informe Faure (1973), para precisar la recomendación de la educación a lo largo de la vida como llave para afrontar el siglo XXI. El Informe propone que la educación se estructure con base a cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer. Bajo la premisa de lograrlo combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer. A partir de llevar a los aprendices a vivenciar diversas experiencias de tipo social, se busca promover el desarrollo de competencias que les capaciten para hacer frente a situaciones diversas y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos. Consiste en desarrollar la capacidad para la comprensión mutua y la paz, a partir de experiencias como la realización de proyectos conjuntos y de resolver conflictos apegados a los valores.
- Aprender a ser. Promover en los sujetos la capacidad de manejar su identidad con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal para utilizar sus potencialidades: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc. (Delors, 1997: 36).

En el informe denominado *Hacia las sociedades del conocimiento* (UNESCO, 2005), se plantean reflexiones y cuestionamientos acerca de cómo la rápida transformación de los conocimientos conlleva a la pérdida de vigencia de las competencias logradas, ante lo cual la propuesta de “*aprender a aprender*”

sigue emergiendo como un imperativo para mantenerse actualizado, posibilitando que los individuos participen plenamente en la vida social y laboral. El Informe vislumbra la importancia de que las personas cuenten con “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (p.23), lo que se considera posible, haciendo que la educación se extienda a lo largo de la vida. Además, se insta a reflexionar en torno a la evaluación de los aprendizajes a partir de reconocer que existen nuevas formas de adquirir conocimientos.

b) Propuestas de transformación y cambio para la educación superior.

La UNESCO contempla atender el desafío de transformar la educación superior de cara al nuevo siglo. Su atención, ha impactado a los sistemas educativos de las diversas naciones, puesto que ha implicado hacer ajustes para que las instituciones de educación superior se apeguen a estas nuevas disposiciones de política educativa internacional. Con la intención de clarificar los planteamientos para este desafío señalados por la UNESCO, se realiza una recuperación de aspectos destacables que guardan relación con la EBC y la formación continua de docentes universitarios, mismos que se presentan de manera cronológica.

El documento derivado de la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad* UNESCO (1994), planteó el reto de encontrar soluciones a los problemas educativos, lo que haría necesario replantear el contenido, misión y enfoques para la educación superior, es decir, fue el espacio en que se inició la atención a las recomendaciones para generar el cambio, transformación y poner en marcha un proceso que permitiera consolidar una profunda reforma en la educación superior.

Un año después, en la *Conferencia Cambio y Desarrollo en la Educación Superior* (UNESCO, 1995), se planteó que el proceso de cambio y desarrollo en la educación superior debería ser acorde a las principales tendencias detectadas en ese nivel educativo: a) Expansión de la matrícula estudiantil; b) Persistencia de desigualdades y dificultades para democratizar el conocimiento; c) Restricción de las inversiones públicas en el sector (en materia de enseñanza superior e investigación, existe una enorme distancia que separa a países desarrollados y

países en desarrollo); d) Rapidez con que se multiplican y diversifican las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria⁵ y e) crecimiento de la participación del sector privado en la oferta educativa.

Además se propuso que las instituciones de educación superior debían atender los principales desafíos: pertinencia, calidad e internacionalización.

Atender la **pertinencia** consiste en revisar y redefinir sus elementos estructurales: cometido; enseñanza y aprendizaje; contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; investigación; nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio y con el Estado; la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.

El desafío de **calidad**, conlleva una cultura de revisión permanente sobre lo que se realiza, por lo que se introduce el requerimiento de la evaluación como un medio para garantizar el logro de los objetivos institucionales y en general, para el mejoramiento del sistema educativo. Una evaluación orientada a valorar la calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras materiales y académicas del medio universitario.

En cuanto a la **internacionalización** de la educación superior, se señala como, un desafío asociado con el carácter universal del aprendizaje y la investigación, ésta última fortalecida por los aspectos de integración económica, política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural, que son procesos favorecidos por la globalización.

A partir de esta conferencia, se convocó a celebrar otras de manera periódica, índole mundial y regional⁶, para debatir en torno a cinco temas clave para la educación superior: 1) Relevancia, 2) Calidad, 3) Financiamiento, 4) Administración y 5) Cooperación; la relevancia de estos temas se debe a su correspondencia con las condiciones de los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales (y su posible evolución en el futuro). Para lograr el cometido, la UNESCO (1995) menciona que han contado con la participación activa tanto de representantes gubernamentales, parlamentarios, dirigentes de

⁵ Refiere a la educación superior en sus dos modalidades universitaria y técnica.

⁶ Se celebraron en la Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998; las de 2007, 2009, 2014 y 2017)

instituciones de educación superior, docentes, investigadores, estudiantes, dirigentes gremiales y miembros de organizaciones no gubernamentales.

Posteriormente, en la *Conferencia Regional de Educación Superior* (UNESCO, 1996), los temas se centraron en dar continuidad estos aspectos: desarrollo humano sostenible o sustentable; la contribución de la equidad, libertad y solidaridad en la construcción de bases sólidas para una cultura de paz; la persistencia de problemas financieros en la educación superior en América Latina y el Caribe que impactaban en el logro de cobertura y calidad requeridas. Se vinculan los conceptos pertinencia y calidad de la educación superior, en el concepto “pertinencia social” que abarca más que la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo, buscaba la calidad educativa asumida como un concepto multidimensional, que involucra la calidad de los docentes, estudiantes, programas, métodos didácticos, tecnologías educativas y del espacio físico o ambiente pedagógico y la participación de los profesores en la investigación. Plantea que para asegurar la calidad y efectividad de la educación superior es esencial el vínculo entre investigación y enseñanza, como alternativa para contribuir al progreso del conocimiento.

Se enfatiza en la idea de formación integral en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras; en la necesidad de introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para la formación de egresados que aprendan a aprender y a emprender, y en la recomendación de que las instituciones de educación superior adopten estructuras organizativas y estrategias educativas que les concedan agilidad y flexibilidad necesarias para hacer frente a un devenir incierto.

Dos años más tarde, la UNESCO (1998) en la *Conferencia Mundial sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, debatió en torno a ampliar las funciones tradicionales y fundamentales de la enseñanza, también sobre la formación, investigación y estudio, y señaló como una nueva misión educativa “favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad” (p. 4), declarando que el acceso a la educación superior había de ser

igual para todos, diversificando los modelos de educación superior con la finalidad de disponer de una gama de posibilidades de educación.

En dicha propuesta para redefinir la educación superior, se percibe un nuevo modelo de educación que hace necesario integrar la noción formación continua y/o formación y aprendizaje a lo largo de la vida para la adquisición de saberes, de conocimientos prácticos y responder a las evoluciones permanentes de las profesiones, acompañadas por los avances científicos y tecnológicos. Además, esa propuesta, lleva a la necesidad de reorientar hacia un modelo educativo centrado en el estudiante, con planes de estudio reformulados, que contemple tanto el dominio cognoscitivo de las disciplinas como la inclusión de “la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales (UNESCO, 1998:26).

En dicho documento se plantea entre las alternativas para pasar de la visión a la acción, la calidad de la educación superior con una idea de mejoramiento que abarque todas sus funciones y actividades, destacando: 1) La incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación y la información. 2) Incluir o fortalecer procesos de evaluación institucional internos y externos, con transparencia, realizados por expertos independientes y prestando atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad; 3) El reconocimiento del papel de los docentes como elemento esencial para la realización de los cambios y el logro de la calidad, de ahí la necesidad de generar una enérgica política de formación del personal.

Otra aportación sobre los alcances de estas Conferencias Mundiales la brinda Rama (2006), quien en el informe *Educación Superior 2000-2005 de América Latina y el Caribe de la UNESCO*, afirma que la educación superior atravesaba por una tercera reforma. El autor señala que la primera reforma se vivió a principios del siglo XX y perduró hasta inicios de los años setenta, con la expansión de la cobertura en universidades y el modelo educativo público, de carácter laico, gratuito, caracterizado por promover la autonomía y cogobierno que

se fue imponiendo progresivamente en cada uno de los países de la región. La segunda reforma la ubica entre los años 70' y finales de los 80', periodo en que se hace necesario responder a la presión para incrementar la cobertura y se evidencia que la estructura del sistema de educación superior ya no correspondía a los nuevos escenarios políticos, económicos y de demandas sociales, además de tener como otro factor la crisis de los modelos económicos. Estos requerimientos, si bien dieron lugar al crecimiento de las universidades públicas, el incremento de la matrícula y la falta de condiciones para hacerle frente hizo que decayeran relativamente los niveles de calidad y que el libre mercado promoviera una expansión desordenada de la educación superior privada. Se afirma que se generó una fuerte diferenciación entre las instituciones y la calidad de sus servicios educativos.

[...] lo que terminó conformando un nuevo modelo universitario de carácter dual, caracterizado por un lado, de una educación pública cada vez más estilizada socialmente, con restricciones de acceso a causa del cupo y exámenes de conocimiento asociados a las limitaciones de financiamiento público; y por otro lado, un sector privado pagante y con restricciones de acceso a consecuencia de los costos de las matriculas dada la desigual distribución de la renta en la región (Rama, 2006: 12).

La tercera reforma se presenta a partir de 1990, planteó las siguientes necesidades: flexibilizar, renovar y masificar la educación para atender la internacionalización; incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información; considerar las nuevas demandas de acceso de la población y la relevancia que cobra la educación a lo largo de la vida ante las sociedades del conocimiento; cuestionar la mercantilización del conocimiento y comprometerse con la renovación permanente de los saberes. La internacionalización, al promover la movilidad estudiantil como parte de las nuevas dinámicas de aprendizaje en la sociedad del saber, trajo consigo la necesidad de cumplir con ciertos estándares internacionales de calidad, lo que llevó a la incorporación de la evaluación y la acreditación, actividades que han sido encomendadas a agencias y organismos creados para tal fin, independientes de las orientaciones gubernamentales.

Más adelante, hacia fines de la primera década del siglo XXI, tuvo efecto la Conferencia Mundial *Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo* (UNESCO, 2009), en donde se debatió la visión de la educación superior y se propuso que prevaleciera el criterio de bien público relacionado con el rol que deben desempeñar las IES en la sociedad de nuevo milenio. Se debatió y reflexionó sobre la responsabilidad pública de la educación superior respecto a contenidos curriculares, ética y valores que transmite, focalizando la atención en cuatro aspectos: 1) La importancia de la autonomía como requisito necesario para contribuir a la misión institucional, a través de la calidad, relevancia, eficiencia, transparencia y responsabilidad social; 2) Perseguir los objetivos de acceso, equidad y calidad (implementando mecanismos regulatorios para asegurar la calidad); 3) Reflejar las dimensiones de internacionalización, regionalización y globalización y 4) la búsqueda de nuevos caminos para el aprendizaje, innovación e investigación.

El informe *La educación superior, las TIC en la educación y los profesores* (UNESCO, 2014) da un seguimiento a los acuerdos tomados en la Conferencia Mundial del 2009 e incorpora otros temas como reflexiones y recomendaciones para atender las siguientes problemáticas: la diversificación de demanda social de ingreso, la multiplicación de modelos de educación superior a distancia, la adaptación de los dispositivos de aseguramiento de calidad, la internacionalización, los derechos universitarios, la investigación científica, los sistemas de la educación superior, la necesidad de velar por la equidad y la pertinencia productiva y social; el trabajo en redes de cooperación interinstitucionales e internacionales; el gobierno de las universidades y su financiamiento. Cabe resaltar que los temas incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y formación de profesores no fueron exclusivos de la educación superior, son referidos a la educación para todos.

En el informe *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo, Sostenible* (UNESCO, 2017) se continuó el análisis, seguimiento y el establecimiento de nuevos acuerdos, declaraciones y recomendaciones para la educación superior que se efectuarían en Argentina 2018 y París en 2019, que

estarán enfocadas especialmente en la elaboración de propuestas que contribuyan con la Agenda 2030, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y proporciona un nuevo empuje a las acciones de la UNESCO en todos los niveles, con la contribución de 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible considerados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS), entre ellos:

Fin de la pobreza (ODS 1), hambre cero (ODS 2), Salud y bienestar (ODS 3), Conceder prioridad a la contribución de la educación inclusiva y de calidad en todos los niveles y a la importancia de las oportunidades del aprendizaje permanente para todos (ODS 4). Defiende una visión de sociedades justas, pacíficas, equitativas e inclusivas, reconociendo el valor del conocimiento, el patrimonio y la diversidad. Promueve los derechos humanos y tiene un enfoque decidido sobre la igualdad de género (ODS 5). Agua limpia y saneamiento (ODS 6). Energía asequible y no contaminante (ODS 7). Trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8). Incursionar en un terreno nuevo al reconocer la creciente importancia de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) para el desarrollo sostenible (ODS 9). Reducción de las desigualdades (ODS 10). Promueve la cultura a través del patrimonio y la creatividad como capacitador clave del desarrollo sostenible. Reconoce el valor de crear ciudades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles e incluye metas sobre la conservación del patrimonio natural y cultural (ODS 11). Producción y consumos responsables (ODS 12). El cambio climático (ODS 13). Los océanos (ODS 14). La biodiversidad (ODS 15). Reconoce el papel de la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Alianzas para lograr objetivos (ODS 17) (UNESCO, 2017, pp. 1-2).

c) La formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC. Respecto a la formación de docentes universitarios en el marco de la EBC, se recupera un aspecto que concierne a tres agentes esenciales, expresados en el informe de la UNESCO elaborado por Delors (1997), para logro del éxito en la instauración de reformas educativas: comunidad local y padres; directivos y docentes; y comunidad internacional. El Informe recomienda prestar especial atención a la situación social, cultural y material de los educadores, señalando que

[...] a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural (p: 40).

Las propuestas para la formación de docentes tienen mayor claridad en la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, (UNESCO, 1998), en el apartado acerca de las misiones de educar, formar y realizar investigaciones de la educación superior, recuperamos el inciso f) “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente” (pp. 21-22). Además en el Artículo 8, se señala como un elemento esencial para las instituciones de educación superior, una enérgica política de formación de docentes y que para ser adecuada, debería responder al enfoque pedagógico centrado en el estudiante. Enfatiza que

[...] se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberán ocuparse a enseñar a los alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no ser únicamente pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación de personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza, y en las que queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición personal del docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997 (UNESCO, 1998:26).

Específicamente, se visualizaron las siguientes características de los nuevos docentes:

[...] para la existencia de una persona cuya formación debe trascender a la adquisición de una competencia disciplinar, un docente formado al corriente de las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas relacionadas con cada disciplina y con los procesos educativos propiamente dichos (tanto aprendizaje de las nuevas tecnologías como una reflexión sobre los medios para lograr la motivación y dedicación de los alumnos (UNESCO, 1998: 91).

El informe *Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2005)*, destacó que los nuevos enfoques en la pedagogía centrada en el educando requerían rebasar el modelo clásico del estudiante como un receptor pasivo, y consecuentemente, redefinir el rol docente, para fungir como “un guía y un acompañante en el acto de

aprender” (UNESCO, 2005: 90) teniendo como propósito promover el desarrollo de habilidades y competencias. El Informe recomendó que la formación de docentes trascendiera la adquisición de competencias disciplinarias o técnicas, hacia la formación de capacidades de reflexión que posibilite a los docentes “escoger, entre una oferta cada vez más abundante, los programas didácticos, informáticos y educativos más pertinentes” (p: 90), visualizando la importancia de lograr mayor cobertura al realizar esta formación utilizando las nuevas tecnologías.

1.1.2. Recomendaciones de la OCDE.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), consecuente con su misión, emite recomendaciones desde una perspectiva de política económica, social y en pro del bienestar mundial. El documento Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) (OCDE, 2005) marca el precedente de las competencias clave necesarias para todos/as en la sociedad del conocimiento; propuso una serie de competencias genéricas, denominadas así por corresponder a diversas funciones, cuyos conocimientos, destrezas y actitudes implicados, son transferibles entre diferentes campos disciplinares. Dichas competencias genéricas son: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en una lengua extranjera, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor, Expresión cultural.

La formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC.

La OCDE (2005) señala que la formación del profesorado tiene que desempeñar un importante papel en la reforma educativa, menciona el empleo y desarrollo de competencias como una prioridad máxima.

1.1.3. Recomendaciones de la Comunidad Europea.

La Comunidad Europea⁷ es un organismo de política internacional que agrupa a diferentes países europeos y determina el rumbo de gobernanza común de sus Estados y pueblos ante la inminente necesidad de compartir o hacer equivalentes muchos de sus sistemas, uno de ellos el educativo.

a) Educación Basada en Competencias (EBC). El Libro *Blanco: Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Comunidad Económica Europea, 1993), elaborado a iniciativa de Delors, planteó el desempleo como tema específico y puso en evidencia la aparición de nuevas necesidades sociales no cubiertas. En educación, se visualiza y sugiere la necesidad de “adaptar el contenido de la enseñanza y de dar la posibilidad de mejorar la propia formación (saber y saber hacer) cuando sea necesario” (p: 17). Su postura mostró inclinación hacia una educación que posibilitara la formación a lo largo de la vida, enfatizando en el imperativo de las aptitudes para aprender, comunicar, trabajar en grupo y para evaluar la propia situación.

El Libro *Blanco sobre la Educación y Formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva* (Comunidad Europea, 1995), manifestó la importancia de desarrollar la educación a lo largo de toda la vida y establecer claramente competencias clave, bajo la justificación de que la sociedad de la información estaba cambiando por la incesante introducción de las tecnologías de la información en actividades de educación y producción. Se señaló conveniente acercar “las maneras de aprender” y “las maneras de reproducir” ofreciendo nuevos horizontes a la educación y formación, a través de cinco objetivos generales: 1) Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos. 2) Acercar la escuela a la empresa. 3) Luchar contra la exclusión. 4) Hablar tres lenguas comunitarias. 5) Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la

⁷ A partir del Consejo Europeo de Estrasburgo del 8 y 9 de Diciembre de 1989, se marcan los primeros precedentes en la Comunidad Europea e integración de la Unión Europea; el Tratado Maastrich o Tratado de la Unión Europea (1992) gestionó diversos programas en materia educativa cuando fue tratado el tema de la educación en general y de la formación profesional. Se empiezan a esbozar la idea de la EBC señalando presupuestos y elementos que más tarde se van constituyendo en Los Libros Blanco (1993) (1995), y se puede decir que estos se ven con mayor estructura en el Proyecto Tuning (2003) (2006).

inversión en formación. De los cinco objetivos generales destacan los planteamientos del primero por su referencia a las competencias clave, “proponiendo nuevas vías de acreditación tanto de las competencias técnicas como de las profesionales” (p. 9), para lo cual, los países europeos habrían de establecer la caracterización de las competencias claves, “junto con los medios pertinentes para su adquisición, evaluación y acreditación” (p. 37).

Las propuestas continúan en el *Libro blanco: Enseñar y aprender hacia la Sociedad del Conocimiento* (Comunidad Europea, 1995), al plantear que el hecho de que cada vez más personas estuvieran teniendo la oportunidad de acceder a la información y al saber de manera individual, implicaba realizar una modificación y adaptación de las competencias necesarias para los sistemas de trabajo, en tanto que dicha evolución estaba acompañada de un aumento de incertidumbre. El documento alude que la sociedad del conocimiento es inducida por tres impulsos motores: globalización de los intercambios, advenimiento de la sociedad de la información y la aceleración de la revolución científica y técnica, aspectos que engloban: el acceso a la formación se ha de desarrollar a lo largo de toda la vida; establecer nuevos horizontes a la educación y formación con base en la sociedad de la información; validar las competencias adquiridas por medio de un diploma o no; estimular la adquisición de conocimientos nuevos y una nueva vía de acreditación de las competencias técnicas y profesionales; validación de un título de calidad y reconocer competencias parciales con certificaciones.

Años más tarde, la Comunidad Europea (1999), en la *Declaración de Bolonia* señaló a la competitividad, junto con la calidad, movilidad y diversidad, como principios que aportarían a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los objetivos que se plantearon fueron: A) Adopción de un sistema común de titulaciones legibles y comparables con la implantación de un Suplemento al Diploma. B) Introducir dos niveles: pregrado y grado en todos los países, con licenciaturas que duran como mínimo 3 años y que tienen valor en el mercado laboral europeo. C) Un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para vincular los resultados del aprendizaje, las competencias y los créditos basados en el trabajo del estudiante. D) La eliminación de los

impedimentos que queden para liberar la movilidad de estudiantes y profesores (además de investigadores y administradores de educación superior). El propósito final era que en el año 2010, mejoraran las condiciones de empleo en la Unión Europea.

Por su parte, el Consejo Europeo de Barcelona (2002) planteó como objetivo general, lograr que los sistemas de educación y formación del Consejo de Europa se conviertan en una referencia de calidad mundial para el año 2010, esto sería posible

[...] con tres objetivos claros: la mejora de la calidad, la facilidad del acceso universal y la apertura de una dimensión mundial [...] En el punto 44 el consejo europeo considera entre sus acciones: “promover la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas de los alumnos de aquí a 2004” (p: 18 - 19).

Con mayor claridad emerge la EBC en el Proyecto Tuning de Europa Fase Uno 2000-2002 editado por González y Wajenaa (2003) y creado por Universidades Europeas en respuesta al reto de la Declaración de Bolonia de 1999 y del Comunicado de Praga. Dicho proyecto formuló la idea de un paradigma de educación centrada en el estudiante y orientada hacia la gestión del conocimiento, que para lograrlo, requería una transición en el papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, el desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje. Para incorporar las competencias en las Instituciones de Educación Superior (IES) propone emplear una modificación en la forma de estructuración de los planes de estudio, en que los objetivos, perfiles académicos y profesionales se plantearan en términos de competencias, y desarrollarlos con base en cuatro líneas de enfoque en áreas de conocimiento que posteriormente fueron reformuladas en la edición del 2006.

La Comisión Europea (2004) aporta la propuesta de las *competencias clave* para un aprendizaje a lo largo de toda la vida, a fin de que constituyan un marco de referencia europeo con las competencias “necesarias para todos/as en la

sociedad del conocimiento” (p. 6) proyectadas al 2010 y en tres categorías: usar las herramientas de forma interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma. (Ver anexo 1).

Cobra mayor presencia y estructura las competencias ante la evolución del Proyecto Tuning Fase dos 2003–2004 también editado por González y Wajenaa (2006), porque amplía y consolida la propuesta de emplear la metodología para la EBC en cuanto a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, retomando y ampliando de 4 a 5 las líneas de enfoque en áreas de conocimiento:

- 1) competencias genéricas (académicas de carácter general).
- 2) competencias específicas de cada área.
- 3) transforma el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) en que los créditos posean un valor absoluto y están vinculados a resultados de aprendizaje.
- 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- 5) la función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna) (p. 34)

En este documento fue base para sustentar un enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje, tanto a las competencias a adquirir en planes de estudio, como en las asignaturas a “estipularse e implementarse mediante los pertinentes enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (Comisión Europea, 2004:260).

Finalmente, se proyectó la recomendación de la EBC fuera del ámbito europeo, cuando Beneitone, Esquetini, González, Maleta, Siufi y Wannergar (2007) diseñaron el Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. En este documento se definió un modelo pedagógico que involucra la formación por competencias bajo la idea de una formación integral que abarca las áreas: cognoscitiva (saber), sensorio–motriz (saber hacer, habilidades aptitudes, destrezas, capacidad) y afectiva (saber ser, actitudes y valores), enfatizando que una competencia no se puede reducir al desempeño laboral, ni a la apropiación de conocimientos para saber hacer. Expresa que competencias es son un conjunción de capacidades que guían a las personas a ser competentes en la ejecución de acciones, vinculadas a las dimensiones social, cognitiva, cultural y afectiva en la

realización de actividades laborales y productivas. Ser competente, se vincula con demostrar capacidad de resolución de problemas en contextos específicos.

Los autores del Proyecto reconocen que el tema del curriculum basado en competencias podría presentar complicaciones y resistencias. Bajo estas consideraciones se siguió la metodología propia, Tuning-América Latina y fueron planeadas cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) Créditos académicos;
- 4) Calidad de los programas que es parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, que resulta fundamental para articular las tres líneas expuestas anteriormente.

b) Propuestas de transformación y cambio para la educación superior.

La Comunidad Europea delineó, como tendencia, relacionar la EBC con el tema de calidad. El documento del Consejo Europeo de Barcelona (2002) plasma entre sus objetivos la mejora de la calidad en los sistemas de educación y formación en Europa. Mientras que González y Wajenaa (2003) (2006) en el Proyecto Tuning de Europa fase uno y dos, proponen que Europa lleve una especie de metodología en el diseño de planes de estudio para incorporar la EBC en las IES. Por su parte, Beneitone et al. (2007) en el Proyecto Tuning América Latina, define implementar un modelo pedagógico que involucra la formación por competencias bajo una formación integral planeada en cuatro grandes líneas de trabajo: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; 3) créditos académicos; 4) calidad de los programas (p. 15).

c) La formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC. Al concebir que la educación debe estar centrada en el aprendizaje y la relevancia del enfoque por competencias, el proyecto Tuning 2001–2002 Fase Uno (2003), propone también un nuevo perfil de los docentes:

[...] un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias. Si bien el papel del profesor continúa siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento (p. 74).

Un resumen de lo planteado por los planteamientos de los organismos internacionales con respecto a la EBC y a la formación docente en la educación superior bajo este enfoque, puede consultarse en los anexos 2 y 3.

1.1.4. Otras recomendaciones a la formación docente en el ámbito de la EBC.

En el contexto internacional, se han conformado redes para la investigación y aportación a la formación docente en el marco de la educación actual. En España, el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), conformado por Torra, I., Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté S., Solà, P., Hernández, C., Sangrá, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., Tena, A. (2012), contribuyó con el documento *Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*, que propone un perfil competencial del profesorado universitario para desarrollar su actividad docente y establecer un marco de referencia común, que permita elaborar planes de formación inicial y continua para el desarrollo de competencias básicas. Aportan una serie de competencias que consideran que un docente de educación superior debe poseer para el ejercicio de su labor profesional con mayores garantías de éxito, tales competencias las catalogan como: interpersonales, metodológicas, comunicativas, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

Por otra parte, la Red Iberoamericana para el Desarrollo de una Plataforma Tecnológica de soporte a los Procesos de Evaluación de la Formación (RIDEFOR) integrada por equipos de investigadores de siete universidades de distintos países

iberoamericanos⁸, a través del documento *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional*, (Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixá, M.T., y Luna, E.,2014) señala la intención de brindar una orientación para la definición institucional de la formación pedagógica del profesorado universitario actual. La RIDEFOR realiza los siguientes planteamientos:

- A. El rol como investigador de los docentes universitarios se ha priorizado y la preocupación por la formación pedagógica del académico ha pasado a segundo plano.
- B. Una vía importante para la transferencia de conocimientos son los procesos de reflexión sobre la práctica del profesorado, las mejoras que intenta aplicar y el análisis de los efectos de los contenidos de la formación sobre dichas prácticas.
- C. La formación de los docentes universitarios necesita ser de actualización, innovación, adaptarse a los cambios permanentes y acelerados en la ciencia, la técnica y la sociedad; y responder al desarrollo de nuevos marcos curriculares relacionados con el mundo del trabajo.

Los autores consideran que la formación de los docentes por competencias debe ser concebida como un proceso de formación continua en el que se exige “una elevada preparación de su disciplina, combinada con la preparación pedagógica didáctica para el ejercicio de la práctica docente y con las funciones de investigación y de gestión institucional” (Cordero, et al. 2014:14).

También elaboran una propuesta de los principales ámbitos para incidir en la formación docente en el aspecto pedagógico: 1) Actualización científica y pedagógico-didáctica (mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente). 2) Conocimiento de las necesidades de los estudiantes, en general y del grupo clase, en particular. 3) Formación derivada de reformas curriculares, para:

⁸ Universidad de Barcelona (España) (equipo coordinador), Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina), Universidad Federal Rural de Pernambuco (Brasil), Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica), Universidad Católica del Norte (Chile), Universidad Autónoma de Baja California (México) y Universidade de Coimbra (Portugal).

- El manejo de las herramientas tecnológicas para su eficaz incorporación en los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta las características inherentes de las mismas.
- Formulación y experimentación de procedimientos y estrategias innovadoras.
- Dominio de aspectos técnicos e instrumentales que ayudan a los profesores a actualizarse sobre mejoras relacionadas con la metodología didáctica (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas —ABP o PBL, por sus siglas en inglés—) y evaluación de los aprendizajes (evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación auténtica, escalas, rúbricas, pruebas objetivas) (Cordero, et al. 2014: 14-15).

Cabe precisar que a lo largo de esta revisión, se encontró que las competencias en educación tienen connotaciones diversas; a fin de clarificar y determinar la denominación que se asume en esta investigación se explica lo siguiente:

La noción de EBC la esboza la Comunidad Europea, cuando propone emplear la metodología para la EBC en el diseño, desarrollo, ampliación, evaluación de los programas de estudio, y establecer competencias genéricas y específicas. Buscamos apoyo para la comprensión de esta noción con Rockwell (2007), quien sugiere que la EBC, al contener el concepto de educación adquiere un sentido más amplio, pues desde la perspectiva antropológica, “la educación es como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que supera a la instrucción formal (p. 176).

En cuanto a la UNESCO, no compromete una denominación a la noción EBC, sin embargo, utiliza la noción “formación y aprendizaje a lo largo de la vida” para adquirir saberes y conocimientos prácticos. En este sentido consideramos la denominación Formación Basada en Competencias (FBC), ante los planteamientos realizados por la UNESCO y Beneitone, et al. (2008) en el

Proyecto Tuning de América Latina 2004–2007 cuando refieren a la formación por competencias bajo la idea de formación integral.

La denominación Enfoque Basado en Competencias (EFBC) se entiende como la orientación que se da a un programa educativo, lo cual encontramos en el Proyecto Tuning (Comisión Europea 2006) “las competencias que se pretendan adquirir en los planes de estudio y diferentes módulos a implementarse, mediante los pertinentes enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (p. 260), y también en el Proyecto Tuning de América Latina 2004–2007 (Beneitone, et al, 2008) que lo señala explícitamente como enfoque para adquirir competencias en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es importante señalar que para apoyar la delimitación de esta noción, recurrimos Coll (2007), Perrenaud (2009) y Vargas (2008), especialistas que entienden por enfoque basado en competencias, al hecho de poner en práctica situaciones de aprendizaje que se promueven desde el ámbito escolar.

Por lo tanto, en esta investigación se hará referencia a las denominaciones al tema de las competencias como: Educación Basada en Competencias (EBC), Formación basada en competencias (FBC) y Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC), se ilustra a continuación. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Denominaciones al tema de las competencias

Educación Basada en Competencias (EBC)	Formación basada en competencias (FBC)	Enfoque Basado en Competencias (EFBC)
Se refiere a la metodología para diseñar, desarrollar, ampliar y evaluar modelos universitarios, currículo, el diseño de planes y programas educativos por competencias, para hacer frente a la sociedad del conocimiento	Involucra un modelo pedagógico bajo la idea de una formación integral.	Es para las competencias que se quieren adquirir de los programas de estudio mediante pertinentes enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias (tipos, métodos, técnicas y formatos), está más enfocada a situaciones de aprendizaje en el aula.

Fuente: Documentos e informes organismos internacionales. Elaboró Norma Acevez (2019).

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible observar que la EBC es un tema que diversos organismos internacionales han abordado y abonado con recomendaciones traducidas a modo de políticas educativas internacionales, permeando en las políticas educativas nacionales, que se instauran y se definen para enmarcar las finalidades de la educación. Sin embargo, aquí cabe la observación que dichos organismos, a excepción de la UNESCO, no son referentes del ámbito educativo, sino que se asocian a condiciones políticas y económicas, de manera que cabe la posibilidad que la tendencia a generar políticas educativas acerca de la calidad de la educación superior, tenga un sentido que requerirá un análisis con mayor profundidad.

La EBC y la visión de calidad en la educación inciden, en la actualidad, fuertemente en la formación de los docentes universitarios, estableciendo disposiciones particulares para atenderla y delinearla, considerando a la adquisición y desarrollo de competencias como centro de su actualización y formación.

1.2. Política educativa nacional de la Formación Basada en Competencias en México.

México cuenta con dos dependencias gubernamentales que rigen el marco legal de las políticas educativas⁹ nacionales en el nivel superior, la Secretaría de Educación Pública (SEP)¹⁰ y la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)¹¹, por lo que a continuación se hace un recuento de

⁹ Las políticas educativas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. “También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar [...] Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.” (Contreras, 1997: 319–320).

¹⁰ La Secretaría de Educación Pública es una [secretaría de estado](#) del [poder ejecutivo](#) federal de los [Estados Unidos Mexicanos](#), es decir, un organismo de alcance nacional encargada de la regulación de la [educación](#) en materia federal y tiene a su cargo la aplicabilidad de la Ley General de Educación, así como de aquellas funciones de carácter educativo y cultural no reservados a los estados. La Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. Recuperado [en línea] sitio oficial SEP <https://www.ses.sep.gob.mx/>

¹¹ La ANUIES, es una organización civil de México, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, a fin de promover su mejoramiento integral en los campos de la

sus principales documentos para ubicar las propuestas de transformación y cambio para la educación superior y las orientaciones que emergieron en el contexto internacional acerca de la EBC y de la formación docente en el ámbito de las competencias en la educación superior. En México las IES pertenecen al Sistema de Educación Superior de la SEP¹², presentan diversas modalidades y tienen finalidades distintas. Se extraen las principales características de la estructura de este sistema educativo y de las alternativas de formación establecidas para su planta docente¹³.

1. Las Universidades Públicas Estatales. Desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, extensión y difusión de la cultura.
2. Universidades Tecnológicas. Modelo Educativo orientado al aprendizaje como proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información. Sus programas educativos son profesionalizantes y con enfoque basado en competencias profesionales.
3. Universidades Politécnicas. Proyecto educativo creado en 2001, con programas educativos diseñados con base en el Modelo Educativo Basado en Competencias y se orienta a la investigación aplicada al desarrollo tecnológico, al mismo tiempo, que llevan una colaboración estrecha con organizaciones de los sectores productivo, público y social.

De estos tres subsistemas, sólo las Universidades Tecnológicas y las Universidades Politécnicas tienen un modelo curricular por competencias profesionales y desarrollan programas educativos de Técnico Superior Universitario, bajo una matriz de: saber hacer, saber y saber ser. En cambio en el

docencia, la investigación y la extensión de la cultura y servicios. Integra a las 187 instituciones públicas y privadas más importantes de México, ubicadas en las 32 entidades federativas, que atienden a casi el 60% de la matrícula nacional y llevan a cabo el 90% de la investigación científica que se realiza en el país (ANUIES, 2017: 3).

¹² De acuerdo con la SEP, el Sistema de Educación Superior está integrado por: Universidades Públicas Estatales; Universidades Públicas estatales con apoyo solidario; Institutos Tecnológicos; Universidades Tecnológicas; Universidades Politécnicas; Universidades interculturales; centros públicos de investigación; Escuelas Normales Públicas y Otras Instituciones Públicas. Recuperado [en línea] sitio oficial SEP <https://www.ses.sep.gob.mx/>

¹³ La Ley General de Educación precisa que “se entenderán como sinónimos los conceptos de educador, docente, profesor y maestro” (DOF, 2013:5).

subsistema de Universidades Públicas Estatales (UPE) no se hace referencia a que sean establecidas con fines de la educación basada en competencias.

A continuación se reporta lo encontrado en la revisión a los principales documentos de organizaciones y dependencias de política educativa nacional la SEP y ANUIES, en que se extraen los principales planteamientos al tema de la EBC, las propuestas de transformación y cambio para la educación superior y la formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC.

1.2.1. Secretaría de Educación Pública (SEP) y la EBC.

Se localiza en el documento estratégico para el Sistema Educativo Mexicano presentado por el Gobierno Federal SEP (2007) el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, que en el objetivo 3 señala, que para incidir en la calidad y las competencias del nivel superior es necesario: fomentar la formación integral de los estudiantes; desarrollar en los estudiantes competencias para la vida (profesional, laboral y conocimientos); mejorar continuamente la calidad de la educación; formar valores ciudadanos que favorezcan el aprender a aprender; y desarrollar habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral. También enuncia

[...] impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (PSE, 2007: 40).

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013), señala que las competencias guardan relación con el tema de calidad, “la educación superior debe estar orientada al logro de competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país” (PSE, 2013: 8). También señala que se deben “alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje” (PSE, 2013: 45).

a) La SEP ante las propuestas de transformación y cambio para la educación superior. Las propuestas de transformación de la educación superior

apuntan hacia la calidad, el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012* (SEP, 2007) señala que entre los elementos que inciden en la calidad y las competencias del nivel superior se encuentran: fomentar la formación integral de los estudiantes, mejorar continuamente la calidad de la educación, desarrollar en los estudiantes competencias para la vida (profesional, laboral y conocimientos), formar y desarrollar valores ciudadanos que favorezcan el aprender a aprender, así como desarrollar habilidades para un desempeño productivo y competitivo en el mercado laboral. En el documento SEP (2013) *Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018* se señala que las competencias guardan relación con la calidad de la educación en el nivel superior.

b) La SEP y su postura a la formación docente en el ámbito de la EBC.

El sustento de las políticas educativas para la formación docente está expuesto en documentos nacionales de orden legal, presentan convergencias y diferencias dado las distintas modalidades que se tienen en la educación superior. Una primer convergencia se localiza cuando la SEP emitió por medio de la Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2013a), iniciativas regulatorias a nivel nacional de tipo transversal para todos los niveles educativos a través de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, que enmarca lo establecido por el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y un marco legal en SEGOB (2013b) con el *ACUERDO número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*; este acuerdo regula las funciones y actividades de docentes de los niveles educativos de tipo básico, media superior y superior (no refiere es para la formación del docente basada en competencias) e integra en sus regulaciones algunas nociones de formación, tales como:

- Formación docente. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente fortalecerá y promoverá la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, de esta forma se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los alumnos/as y la sociedad (SEGOB, 2013b:27).
- La formación continua del personal sujeto de la Ley General del Servicio Profesional Docente de cualquier tipo educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar

permanentemente su actividad profesional (SEGOB, 2013b:5). La capacitación la define como el conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias relacionadas con la práctica pedagógica y para el desempeño del servicio educativo. relacionadas con el servicio público educativo y la práctica pedagógica (p: 3).

Una segunda convergencia tiene que ver con la regulación al reconocimiento del perfil deseable¹⁴ en docentes universitarios. La SEGOB (2013b) menciona la creación, en 1994, del Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA) y en 1997 del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), dirigidos a apoyar la formación de docentes en estudios de posgrado para la incorporación en las universidades de profesores de tiempo completo con reconocimiento de perfil deseable, esto es, con la formación necesaria para desarrollar las funciones de docencia, generación y aplicación del conocimiento, tutoría y gestión académica-administrativa. En el año 2013, ante las nuevas regulaciones, se crea el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)¹⁵ encargado de otorgar reconocimientos a los/as Profesores de Tiempo Completo (PTC) de nivel superior que cumplan satisfactoriamente las funciones universitarias y den evidencia de ello durante los tres últimos años previos al momento de concursar por tal reconocimiento, también se ofrece este reconocimiento a los Cuerpos Académicos (CA) adscritos en las 694 IES en el país.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, la meta 3, estrategia 3.1.1 señala que se pretende “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y apoyo técnico-pedagógico” (SEGOB, 2013a:27); el objetivo que persigue es claro y consiste en contribuir al desarrollo profesional de los docentes

¹⁴ El reconocimiento al perfil deseable, lo otorga la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (SEGOB, 2013b:19), a los/as Profesores/as de Tiempo Completo que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los tres últimos años.

¹⁵ Anteriormente este programa era denominado PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado). El Diario Oficial de la Federación en 2013, establece el acuerdo número 712 por el que se emiten reglas de operación del PRODEP (SEGOB, 2013b).

y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación.

Otro punto en que convergen las IES, se observa en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Congreso de la Unión, 2014), con la reforma el Artículo 3° en cuya fracción VII establece

[...] que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizan sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo a los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinan sus planes y programas; fijan las condiciones de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico (p.18).

En cuanto a la formación docente en los subsistemas de las IES, se encuentran diferencias debido a que tienen lineamientos y regulaciones propias, aunque se encuentren apegadas al marco legal de políticas educativas nacionales. La Coordinación General de Universidades Tecnológicas SEP (2010) en el documento *Lineamientos de operación de los programas educativos por competencias profesionales* enfatiza que en este subsistema se establecerá un programa de desarrollo académico que integre la capacitación del personal académico en su área de formación y los modelos educativos centrados en el aprendizaje, la actualización profesional en estancias empresariales, así como intercambios académicos (p. 4).

El subsistema de Universidades Politécnicas también tiene regulaciones propias, como menciona el documento *Estrategias de gestión para la operación del Modelo de Educación Basado en Competencias, Subsistema de Universidades Politécnicas* de la Coordinación de Universidades Politécnicas SEP (2012) menciona que cuenta con docentes con categoría de profesor de asignatura y profesor de tiempo completo con perfil deseable PROMEP, ambos regulados a partir de las reglas para el ingreso, promoción y permanencia de su personal académico con impacto en la profesionalización del personal académico, la formación docente y docencia de alta calidad entre otros. Manejan regulaciones al perfil del profesor ya que solo se puede impartir asignaturas acordes a su

formación y experiencia profesional. Se señala en el Artículo 55 que el personal docente

[...] se mantendrá actualizado a partir de las actividades como cursos y seminarios de formación, capacitación y actualización académica, realizar estudios de posgrado tanto en su disciplina y en métodos de enseñanza – aprendizaje (SEP, 2012:122).

1.2.2. La ANUIES y el tema de la EBC.

La ANUIES (1999), en el documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, retomó el discurso del documento *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998) para derivar la definición de las políticas educativas que orientaran el desarrollo de la educación superior mexicana en el siglo XXI. Sin referirse propiamente a la EBC, recurre a algunos principios que la conforman, planteados en la visión que pretende alcanzar en el año 2020, sustentada en ocho postulados: 1) Calidad e Innovación. 2) Congruencia con su naturaleza académica. 3) Pertinencia en relación con las necesidades del país. 4) Equidad. 5) Humanismo. 6) Compromiso con la construcción de una sociedad mejor. 7) Autonomía responsable. 8) Estructuras de gobierno y operación ejemplares.

Años más tarde, el documento estratégico para la *Innovación en la Educación Superior* (ANUIES, 2004) señalaba que se requerían nuevos alumnos que afrontaran los retos que el mundo les plantea, pero igualmente, no refiere a la EBC.

a) La ANUIES ante las propuestas de transformación y cambio para la educación superior. En cuanto a las directrices internacionales contempladas en las Conferencias Mundiales desde 1994, respecto a consolidar una profunda reforma en la educación superior de cara al nuevo siglo, encontramos que México las ha atendido a través de la ANUIES (1999), a partir de la definición de políticas educativas para orientar el desarrollo de la educación superior mexicana en el siglo XXI a alcanzar en el año 2020, haciendo referencia a la trascendencia de la calidad en educación para lograrlo.

Posteriormente, la ANUIES (2017) en su documento *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior*¹⁶, argumentó que México enfrenta la necesidad de un cambio estructural, renovación, transformación y fortalecimiento en la educación superior, por lo que constituyó una agenda nacional con políticas y acciones específicas al 2024 y al 2030, con los siguientes ejes: 1) Mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior. 2) Ampliación de la cobertura con equidad y calidad. 3) Mejora continua de la calidad de la educación superior. 4) Ejercicio pleno de la responsabilidad social. 5) Certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior.

b) Formación docente en la educación superior en el ámbito de la EBC.

En México no se ha presentado una regulación homogénea para la formación docente en la educación superior con enfoque en competencias. Encontramos algunas disposiciones para la formación continua de docentes, en el documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 1999); se asevera que la misión de las IES es que “cada una según su propia misión, llevarán a cabo las funciones de docencia en diversos niveles con altos niveles de calidad” (p.5). Más adelante, en el *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior* (ANUIES. 2004), la ANUIES puntualiza en el papel que debe asumir un docente universitario innovador en los métodos de enseñanza y aprendizaje; señala que si se requieren nuevos alumnos, es de esperar que se requieran nuevos docentes, lo que hace necesario establecer directrices claras para que se enfoquen a la enseñanza de toma de iniciativas, a la investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación de personal.

En el documento *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la Agenda*, la ANUIES (2006) plantea el cambio en la orientación para la formación de docentes universitarios hacia el Programa de

¹⁶ A partir de revisar el contexto mundial, reconocer los planteamientos de la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y lo reiterado por la UNESCO en las conferencias mundiales y regionales de educación superior retomando objetivos de Desarrollo del Milenio.

Educación Continua con el que se pretende fortalecer temas centrales y estratégicos relativos a la educación superior en México. También reconoce que los programas de formación docente de entonces, estaban centrados en habilitar a los docentes a través de programas de maestría y doctorado, siendo pocos los programas orientados a la capacitación¹⁷ pedagógica que contemplaran estrategias de inducción, socialización, entre otros; haciendo un llamado a que sean atendidos en los próximos años.

Una vez que se ha establecido el contexto que enmarca la política educativa internacional y nacional en torno a la EBC, a través de las recomendaciones para transformar la educación superior y la formación docente en el ámbito de la EBC, se procede a contextualizar lo que acontece en torno a las competencias en México. Para tal fin, se revisa la noción de competencias, se indaga su origen y paso a la educación, puesto que se ha documentado desde 1970 pero ha cobrado mayor fuerza en los últimos años.

1.3. El tema de las competencias, antecedentes y el caso mexicano.

México se apega a las directrices de política educativa internacional para instaurar las competencias en el ámbito educativo, sin embargo, no es un terreno desconocido puesto que en décadas pasadas ya se había atendido la recomendación de desarrollarlas en el nivel educativo medio superior desde la perspectiva laboral y empresarial, lo cual fue complejo originado desde la misma noción de competencias y los cuestionamientos a su incursión al campo de la educación. Para ilustrar el paso de las competencias en el contexto del sistema educativo mexicano, se recurre al aporte brindado por algunos autores especialistas, que nos permita comprender y situar las condiciones que han ocurrido en las disposiciones de política educativa para tal fin.

¹⁷ Cabe señalar que desde el ámbito de política educativa se ha dirigido la formación docente hacia el empleo de términos habitación y capacitación, los cuales dan cuenta de estrategias de formación docente que consideramos limitantes para incidir en la transformación de la práctica docente en un modelo educativo determinado.

1.3.1. Competencias laborales en el mundo empresarial.

Las definiciones que brindan Gilbert (1978), Boyatzis (1982), Mertens (1997), Díaz Barriga F (2006) y Climent (2010), indican que las competencias están implicadas en un marco de mejora de rendimiento, vinculadas al desempeño satisfactorio de tareas y actividades en un puesto de trabajo, y con miras al logro de un objetivo o resultado en el mundo de trabajo para solucionar problemas concretos; todo esto en un marco de normalización y certificación de estándares por organismos especializados.

En el ámbito de la competencia laboral predomina una concepción operacional y funcional, ligada a las destrezas del saber-hacer, con la capacidad empresarial de competir, de ganarles a los otros competidores y en la capacidad de producir destrezas que generan rentabilidad y competitividad. El papel de estas competencias se orienta al cumplimiento de acciones humanas que sean lo más eficientes posible y con interés en desempeños que mejoran resultados económicos de la empresa (Zavala, 2000; Martín-Barbero, 2003; Vargas, 2008; Tejada, 2009).

1.3.2. Competencias académicas en la formación profesional.

El concepto de competencias académicas para la formación profesional surgió cuando se gesta un cambio de perspectiva de la competencia. Bunk (1994) menciona que en Alemania se planteó que posee competencia profesional quien dispone de “los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.” (p. 9). También cuando Gonczi y Athanasou (1996) reconocieron en esta orientación de las competencias la existencia de tres atributos distintos en la naturaleza:

- A) Competencia como conjunto de tareas. Competencia conformada por tareas distintas, específicas e individuales. Competencias reformuladas como “el estudiante hizo x”.
- B) Competencia como conjunto de atributos. Atributos esenciales para el desempeño efectivo. Competencias formuladas como “el estudiante tiene X habilidad”.
- C) Concepto integrado u holístico de la competencia.

Integra atributos y tareas en una situación o contexto específico. Competencias formuladas como “el estudiante es capaz de hacer X” (p. 273).

Fue quizá Andrew Gonczi en 1997, quién marca el precedente de la renovación y transición de las competencias del ámbito laboral al académico, al considerar que la competencia se debe medir dentro de un contexto de aplicaciones. Refieren Climent (2010) y Pinilla (2015a) que esta renovación a la concepción, también aconteció cuando se delineó de manera más clara la distinción entre competencia laboral asociada al desempeño satisfactorio de las tareas y actividades en un puesto de trabajo, normatizadas y certificadas en estándares por organismos especializados, con las competencias académicas, que tienen la visión para el adecuado desempeño académico, desenvolvimiento personal, social y laboral de un educando en un sistema escolarizado, y son definidas por miembros facultativos de centros docentes, así como autoridades educativas.

Al renovar la noción de competencia se empieza a perfilar el enfoque de formación basado en competencias como un referente válido para integrar dicha noción en los programas de formación profesional y organizar el proceso enseñanza/aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente (Martín - Barbero, 2003; Vargas, 2008; Tejada, 2009). Como se puede observar, son dos formas de concebir las competencias que han tenido notable influencia para ponerlas en marcha en los sistemas educativos, por eso, se hace un acercamiento de manera general al trayecto han tenido en la educación en México.

1.3.3. Las competencias: su puesta en marcha en la educación en México.

En los años sesenta México incursionó en el ámbito de las competencias relacionadas con la formación laboral en la industria; más tarde, en la época de los ochenta, adoptó el concepto y metodología de las competencias con enfoque laboral, favoreciendo la implantación de la formación profesional por competencias que había surgido en el mundo. El escenario fue preparado previamente; para

lograrlo, señalan Thierry (2006), García (1997), Ibarra (1997), Gonczi (1997) y, Díaz Barriga (2006), la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social emprendieron en 1992 un análisis de la educación técnica y la capacitación en México, que concluyó a finales de 1994 con la elaboración del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC). Señala Thierry (2006) que el PMETYC se integró por cuatro componentes:

1. El Sistema de Normalización y de certificación de competencia laboral del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) como un sistema de formación flexible, modular, orientado por resultados y basado en Normas Técnicas de Competencia Laboral
2. Transformación de la oferta de formación (SEP).
3. Los estímulos a la demanda de capacitación y de certificación de competencia laboral (STPS).
4. Información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP Y STPS)

El Sistema de Normalización y de Certificación de Competencias Laborales, a cargo del CONOCER, fue diseñado a partir del modelo del Reino Unido (Inglaterra, Escocia y Gales) (Thierry, 2006), con el propósito de establecer las bases que permitieran reorganizar las distintas formas de capacitación de la fuerza laboral y “elevar la calidad de los programas de formación y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa y las necesidades de calificación de la población trabajadora y las empresas” (Ibarra, 1997: 79). Se definió la competencia laboral como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicados al desempeño de una función productiva a partir de los requerimientos de calidad y eficiencia esperados por el sector productivo (Ibarra, 1997; Thierry, 2006; Merters, 1997), una noción que implica lograr resultados,

objetivos deseados por una empresa. Además se clasificó la competencia laboral en: básica, genérica y específica¹⁸.

Ibarra (1997) señala que el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en conjunto con la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) de la SEP, fueron seleccionados para llevar a cabo pruebas y/o experiencias piloto para la adopción de esta nueva modalidad educativa en México en su oferta educativa. El CONALEP en 1994 dio inicio los trabajos en uno de sus planteles para capacitar a sus estudiantes a través de normas de competencia laboral; para instaurar esta forma de trabajo, flexibilizó su oferta educativa mediante la adopción de un sistema modular y dirigió su educación hacia puestos de trabajo específicos. Al mismo tiempo, llevó a cabo experiencias piloto de capacitación para la certificación de competencia laboral, “a través de los Programas Becas de Capacitación para Desempleados (PROBECAT) y de Calidad Integral y Modernización (CIMO), que operaba la Secretaría del Trabajo y Previsión Social” (Ibarra, 1997: 82).

Con base a lo antes expuesto es posible apreciar que las competencias se establecen y definen en apego a las disposiciones que esbozan los diversos organismos internacionales y por las disposiciones de políticas educativas nacionales. Además, se han realizado investigaciones para su estudio y producción de conocimiento, surgiendo valiosas aportaciones a la denominación de esta noción. Ver Tabla 2.

¹⁸ a) básica, que se refiere a comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores que están asociados a conocimientos de índole formativo, como son la capacidad de lectura, expresión y comunicación oral y escrita; b) genérica, que describe comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran variedad de ocupaciones; y c) específica, que identifica comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada (Ibarra, 1997: 83).

Tabla 2. Nociones de competencias

Autor	Definición
Eurydice (2002)	Las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad. Expresa una cierta capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. No son los conocimientos los que cuentan, sino el uso que se hace de ellos (p. 12).
OCDE (2002)	Competencia es la capacidad para responder con éxito a las exigencias individuales o para realizar una actividad o tarea (...) cada competencia reposa sobre la combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (p. 8)
González y Wajenaa (2006) Proyecto Tuning 2003 – 2004	Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidad, habilidad.
Comisión Europea (2004)	El término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo (p.10)
OCDE(2005)	Una competencia es más que conocimientos y destrezas, involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (destrezas y actitudes) en un contexto particular (p. 3)
OCDE (2010)	Es un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes, conocimiento, etc.) (p. 6).
Beneitone, et al. (2007) Proyecto Tuning de América Latina	Competencia hacia la formación integral cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) [...] “que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante” (p. 36)
Rychen y Salganik (2005)	Competencia implica un sistema complejo, porque abarca conocimientos, habilidades, actitudes, autorregulación de esas competencias, también estrategias y rutinas necesarias para aplicarlos.
De Allende y Morones, (2006)	Competencia es una combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridas para realizar una tarea o actividad en un contexto específico
Argudín (2001)	La unión de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.
Perrenaud (2004)	Es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones y cada situación es única.
Díaz Barriga (2006)	Supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y c) puestos en acción en una situación inédita.
Zabala y Arnau (2008)	Las competencias permiten a los estudiantes intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones que las movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada.

Fuente: Elaboración propia, a partir de diversos documentos, informes y autores.

Recapitulando lo hasta aquí señalado, se conoce que en el contexto de política educativa internacional y nacional existe una serie de disposiciones sobre la EBC, sobre consolidar la transformación y cambio en la educación superior (bajo los principales desafíos: pertinencia, calidad e internacionalización) y sobre la formación de docentes universitarios en el marco de la EBC. Se observa que México se apega a estas directrices, lo cual podría ser cuestionable, sin embargo, no puede ser indiferente a estos discursos porque pertenece a estos organismos internacionales, de manera que también contribuye con atender la EBC como nueva alternativa formación para las personas que les permita enfrentar con mayor facilidad las incertidumbres y dificultades del siglo XXI.

Es posible delinear que la EBC se considera una forma de educar vigente, porque ofrece nuevos horizontes de educación y formación, integrada por algunas nociones y principios que la puede caracterizar, entre ellos: el “*aprender a aprender*”, apostar por la educación que posibilite la formación a lo largo de la vida y en sí, atender los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. La idea de una educación centrada en el estudiante, la recomendación que involucra la formación por competencias bajo una formación integral, que abarque las áreas: cognoscitiva (saber, área cognoscitiva), sensorio-motriz (saber hacer, habilidades aptitudes, destrezas, capacidad) y afectiva (saber ser, actitudes y valores).

Llama la atención que los organismos internacionales iniciadores del discurso de la EBC como la OCDE, Comisión Europea y la UNESCO, tienen misiones distintas y no son totalmente del ámbito educativo. La OCDE es un organismo de corte económico que recomienda que las competencias deberían impulsarse para enfrentar en siglo XXI; la Comisión Europea, más adelante denominada Comunidad Europea, es un organismo político enfocado a justificar y argumentar la puesta en marcha de la EBC bajo presupuestos de atender necesidades de empleo y laborales. Por su parte, la UNESCO corresponde a los ámbitos de educación, ciencia y cultura impulsa la propuesta de la EBC con una visión humanista e integral.

Por otra parte, México se ha apegado a las disposiciones educativas emanadas en el contexto mundial. En los años ochenta inició incursionando en Educación Media Superior desde el enfoque laboral, y desde entonces ha transitado hacia la incorporación de las competencias de índole formativo integral, aún cuando en el campo de la educación sea una noción que se ha visto envuelta en la polémica, en discrepancia por su significado más apegado al ámbito empresarial.

Observamos, que a pesar de que actualmente no está presente alguna política educativa normativa para la formación docente basada en el enfoque bajo competencias en las IES, éstas se han visto forzadas a generar acciones e incorporar las competencias como alternativa para la formación de los estudiantes (las IES están sujetas a sistemas de evaluación y acreditación asociados con la calidad). Esta disposición ha provocado que las IES inserten en sus modelos educativos, alternativas de formación de docentes basadas en competencias, para atender y lograr las finalidades educativas propuestas.

Capítulo 2. Estado de la cuestión: formación docente basada en competencias y delimitación del objeto de estudio

En este apartado se presenta el estado de la cuestión. Para su construcción se tomaron en cuenta los aspectos centrales de las políticas educativas internacionales y nacionales con relación a la formación docente basada en competencias y la indagación realizada en la producción de conocimiento generada en la última década. Esta acción fue acompañada por presupuestos elaborados previamente y el planteamiento de una pregunta guía de investigación: ¿De qué manera se ha incorporado la formación docente en los modelos universitarios basados en competencias en las Instituciones de Educación Superior (IES)? De manera que, se muestran los resultados del balance realizado al análisis de la producción de conocimiento y las prácticas que se han asumido en las IES, se elabora la problematización, el problema eje, las dimensiones de análisis, se delimita el objeto de estudio a investigar y se establece la pregunta central de investigación.

2.1. Estado del conocimiento sobre la formación docente basada en competencias en las IES.

Se parte de tres supuestos: el primero, plantea que en atención a las disposiciones de las políticas educativas que refieren la incorporación de las competencias, las IES han transitado o están en vías de hacerlo hacia la Formación Basada en Competencias (FBC) expresándolas en sus modelos educativos, de manera que, es posible hayan generado modelos y/o programas de formación docente basados en competencias como elemento esencial para lograr las finalidades establecidas. El segundo supuesto, es que existe la probabilidad que las estrategias de formación docente basadas en competencias establecidas y operando en las IES, estén relacionadas con las políticas educativas internacionales y nacionales de atender el desafío de calidad ante la incorporación de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación, ya que la calidad de nuevas

prácticas y formación de los docentes son considerados como parte de los aspectos para la transformación y profunda reforma en la educación superior.

Un tercer supuesto, tiene que ver con la probabilidad de que exista diversidad en las finalidades de los programas de formación docente basados en competencias porque los docentes universitarios no son uniformes, pues provienen y tienen distintas (os): áreas disciplinares, esquemas de contratación en su categoría laboral (docentes de asignatura, de tiempo completo y de tiempo parcial con funciones específicas, etc.) y distintos atributos como la antigüedad laboral, experiencia docente, distintos grados académicos, etc.

Bajo estos planteamientos, se procedió a realizar una revisión y análisis de los estados de conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC (COMIE) de las décadas 1992 – 2002 y 2002 – 2012¹⁹, así como ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa de 2013-2015 y 2017, útiles para llevar a cabo un balance respecto a abundancia o carencia de investigaciones realizadas sobre la formación docente basadas en competencias en la producción de conocimiento en esas décadas. También se consultaron diversas investigaciones comprendidas entre el período 2007–2018 contenidas en ponencias de memorias electrónicas de congresos, artículos de revistas especializadas indexadas impresas y electrónicas, libros y capítulos de libros, tesis de maestría y tesis doctorales. La realización de este proceso de análisis y la información obtenida hace posible se cuente con elementos y aspectos que aporten conceptualmente para delimitar el objeto de estudio y brinde mayor estructura a la construcción de esta temática.

¹⁹ Estados del conocimiento del COMIE 1992 – 2002: a) *La investigación curricular en México: la década de los noventa*, coordinado por Á. Díaz Barriga. b) *Acciones, actores y prácticas educativas*, coordinadas por Piña, Furlán y Sañudo (2002). c) *Área Sujetos, actos y procesos de formación, tomo I y II*, Coordinado por Ducoing (2002).

Estados del conocimiento del COMIE 2002 – 2012 por Díaz Barriga, F. (2003). a) *La investigación curricular en México (2002 - 2011)*. Coordinado por Ángel Díaz Barriga (2013). b) *Área estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. Coordinado por C. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores y F. Galaz Fontes. (2013). c) *Área Procesos de formación, volumen I y II*. Coordinados por P. Ducoing Watty y B. Fortoul Ollivier (2013).

Al indagar en la formación docente se encontró que existen infinidad de estudios en la producción de conocimiento, sin embargo, adentrarse particularmente en la formación docente basada en competencias en la educación superior, complicó su ubicación, de tal manera que en este apartado se concentra la información que se conoce y se relaciona.

Se ha abordado la *formación docente y políticas educativas en el curriculum basado en competencias*, representa un acercamiento a la temática porque cuenta con investigaciones que refieren que debido a la aplicación de la formación basada en competencias en el curriculum universitario, algunas universidades lo han diseñado y puesto en marcha, trayendo consigo repercusiones al docente, retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica romper con prácticas, formas de ser, de pensar y sentir. Impacta directamente a los docentes por traer a la profesión académica transformaciones que rebasan los límites de los campos disciplinarios propios (Andrade, 2008; Moreno T. 2009; Rincón y Roblero, 2011). Se afirma que debido a la aplicación del modelo pedagógico basado en competencias, ahora

[...] muchos de los docentes de la educación superior se encuentran obligados a asumir nuevas prácticas (...) ahora requieren conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes para ejercer la profesión, fundamentalmente para competir en la profesión, durante la profesión y por la profesión (Rincón y Roblero, 2011: 214).

Otras investigaciones atienden *la formación docente y que las IES respondan a la profesionalización de la docencia en el nivel superior*. Con planteamientos a que la profesionalización sea redireccionada hacia el ámbito pedagógico, lo mencionan Casas (2009), González y Solís (2013) quienes cuestionan las políticas educativas institucionales de los últimos años y afirman parece erróneo priorizar en la formación de un tipo de académico (principalmente de carrera y tiempo completo) con grados académicos en su disciplina como doctorados con inclinación más en la investigación que en la docencia y suponer con ello el mejoramiento de la misma. De igual manera, priorizar la formación en lo teórico-disciplinario e investigación, dejando de lado el problema didáctico y manejo pedagógico, porque ante los nuevos modelos educativos en la formación

basada en competencias los docentes necesitan desarrollar nuevas competencias docentes, con inclinación hacia la docencia de acuerdo con la evolución de las corrientes teóricas en educación y pedagogía.

Quintero, Corrales, Martínez y Arechiga (2010) encontraron que un bajo porcentaje de docentes reconocen que “para operar un nuevo modelo pedagógico centrado en el estudiante requiere de nuevas estructuras académicas y administrativas, del aprovechamiento de las nuevas tecnologías y sobre todo de la actualización y formación de los docentes” (p. 39). En tanto que, Pinilla (2015a) plantea que los docentes se van familiarizando con la idea que para ser competente, por ejemplo, en la comunicación, educación, gestión y administración, investigación y profesionalismo, es conveniente utilicen al mismo tiempo y de manera integrada: actitudes que responden a unos valores (saber ser, saber convivir, saber emprender), estructuras cognoscitivas (saber qué, saber por qué) y habilidades (saber qué hacer, saber cómo hacer procedimientos y tomar decisiones, hacer sabiendo y entendiendo lo que se hace).

Por otra parte, se localizan investigaciones sobre *experiencias y prácticas de formación docente en el ámbito de competencias, para desarrollar competencias o sobre alguna competencia específica* con estrategias diversas. García (2010, en Ducoing y Fortoul, 2013: 553) encuentran que la educación superior tecnológica durante la década de 2000 a 2012 atendió la formación docente capacitando a profesores a través de un curso taller básico de formación docente basada en competencias y un Diplomado para la Formación y desarrollo de competencias docentes en la modalidad a distancia. Mientras que Díaz Barriga Arceo, Martínez y Cruz (2011) investigaron los avances logrados en la estrategia de formación docente en competencias implementada en la Universidad Veracruzana enfocada al desarrollo de once competencias, en los resultados detectaron necesidades de formación de índole metodológica, pedagógica y didáctica; que los profesores se siguen considerando “usuarios” de los modelos educativos y las innovaciones, y perciben las reformas curriculares como procesos fragmentados e inconexos, amenazantes incluso para su estabilidad laboral y su identidad como enseñantes.

Por su parte, Rivera y Rosales (2008, en Ducoing y Fortoul, 2013: 284) dan a conocer que el programa para la formación pedagógica, disciplinaria y competencias del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California fue cimentado en una estructura de cinco niveles, curricular flexible y valor en créditos. Los niveles 1 y 2 son requisitos básicos para impartir clases; el Nivel 3 está integrado por diplomados; el Nivel 4 constituye una Especialidad en Docencia y el Nivel 5 la Maestría en Docencia.

También se encuentra una interesante investigación en una IES mexicana que desde su conformación fue con la FBC, Lozano, Castillo y Cerecedo (2012) indaga en las Universidades Politécnicas a diez años de su implementación y de haber transitado a la FBC, aunado a que la mayoría de los docentes fueron capacitados a través de un Diplomado. Encuentran que un alto porcentaje de docentes no implementa una enseñanza propia de este modelo provocado por factores como: desinterés por parte del docente para manejar el modelo, falta de regulación por parte de la administración, del proceso de contratación y evaluación docente. Concluyen que "se debe fomentar la acreditación de los programas educativos y la certificación de las competencias docentes y generar un modelo integral de gestión por competencias derivado del modelo de las Universidades Politécnicas" (p. 17).

Se han realizado estudios en universidades mexicanas para indagar en las necesidades de formación docente en los programas establecidos. Murillo y Páez (2015) a partir de investigar e identificar las necesidades pedagógicas de los docentes desde un enfoque evaluativo-formativo y de perfeccionamiento continuo, derivaron el Programa de fortalecimiento a la práctica docente, dividido en tres etapas con temáticas relacionadas a las dimensiones del modelo de competencias docentes. Martínez (2015) realizó un estudio cuantitativo en tres fases a fin de determinar y demostrar cómo influye que los profesores del área médica sean formados en educación. Encontraron que brindar una formación formal en educación a los docentes les facilita desarrollar competencias docentes, a la vez que la institución brinde las suficientes bases teóricas pedagógicas y métodos de enseñanza que permitan tener herramientas para modificar sus prácticas

didácticas y con ello mejorar la calidad de la educación en esta área. Por su parte, Alarcón (2013) realiza un estudio exploratorio para indagar respecto a las necesidades de formación y actualización de los docentes en cuestiones de investigación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con TIC, en los profesores de la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana (UV).

Se encuentran investigaciones para el desarrollo de alguna (as) competencias en particular. Torres y Barona (2012) presentan hallazgos de la experiencia para insertar competencias trasversales relacionada con la apropiación y el uso de las tecnologías. Los estudios de Muñoz y González (2012) versan sobre los niveles de uso en las herramientas de infografía y multimedia bajo sistemas de *e-learning* en la actividad docente. Ávila y Cortés (2017) realizaron una investigación que aborda la competencia mediática (en las dimensiones de lenguaje, estética, tecnología y uso docente de los medios) y sus dimensiones e indicadores para establecer el nivel de desarrollo, como parte del esquema formativo para el desarrollo de competencias académicas (M-DECA), a partir de la cual se diseñó e implementó una propuesta educativa que se llevó a cabo con profesores de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

También encontramos que se ha investigado sobre *los fines o propósitos de la formación docente*, aunque no todas se enfocan en competencias. Entre estas, Bazdresch, (1998, Ducoing, 2003:227) sugiere sea además para superar tensiones relativas a su labor: teoría y práctica, pensamiento y acción, objetivo y subjetivo. Deval, J. (1995) propone sea encaminada a implementar las bondades de la psicología del desarrollo infantil, o psicología genética o evolutiva bajo el argumento de que se sigue dando mayor importancia a los contenidos y menos peso a las formas de enseñarlos y al sujeto que recibe las enseñanzas. Huerta, Pérez y Castellano (2000, en Ducoing, 2003) refieren que la formación docente debe orientarse a desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos. Anzaldúa (2002, en Ducoing, 2003), Aguirre y Cordero (2009) y García (2011) señalan que la formación docente sea apegada a alguna tradición u orientación específica. Por su parte, Pou Alberu, Aguirre y Cordero

(2009) de la UABC coinciden sea la formación docente con la finalidad de reflexión crítica.

En otras propuestas a las finalidades de la formación docente, Porta, Álvarez y Yedadie (2014) proponen que la dimensión moral sea considerada como aspecto esencial de la buena enseñanza, ante la existencia de un ser docente poco atendido en comparación con el saber docente. Mientras Ordoñez de la Cruz, Quiñones y Salazar, (2008, en Ducoing y Fortoul, 2013: 284) en los hallazgos de su investigación mencionan que se pretende homogeneizar la formación y actualización de los profesores en pro del desarrollo institucional, y con actividades introductorias a la docencia (profesores de nuevo ingreso) y acciones de profesionalización al personal administrativo. Por su parte, refiere Moreno (2013), que actualmente los procesos de formación docente se han enfocado hacia el saber-hacer más que en el saber- ser y propone que el enfoque clínico parece ser el más adecuado, porque considera las determinantes psicológicas y sociales de los sujetos implicados, los modos de relación intersubjetiva que marcan su historia como sujeto social, y los fundamentos teóricos y prácticos que permitirían incidir en la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto en los alumnos como en los profesores.

Por otra parte, cuentan con mayor producción de conocimiento las *propuestas de competencias docentes para los profesores universitarios*. En el contexto internacional ha sido abordado por autores ampliamente reconocidos como Zabalza (2003)²⁰ quien afronta el perfil del docente universitario desde una óptica funcional y señala el desarrollo de 10 competencias docentes válidas para una nueva propuesta curricular en este enfoque. Mientras que Perrenoud (2004)²¹ establece indicadores para dirigir las formaciones iniciales y continuas del

²⁰ Zabalza (2003): Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; manejo de las nuevas tecnologías; diseñar metodología y organizar actividades; comunicarse-relacionarse con los alumnos; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

²¹ Perrenoud (2004): 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua.

profesorado con la finalidad de dar solución al fracaso académico, favorecer el desarrollo de los ciudadanos e intentar comprender el movimiento de la profesión, insistiendo en diez grandes familias de competencias.

También destacan las investigaciones realizadas por Beltrán y Pérez (2005), Tejada (2009), Crisol (2009), De Juanas (2011) y Fernández (2012)²² quienes argumentan que los cambios curriculares de una educación en el modelo de competencias, conlleva a la utilización de nuevas metodologías docentes que atañen al nuevo perfil profesional del profesorado universitario, ante el que deberá desarrollar un conjunto de competencias para desempeñar con éxito y calidad su rol profesional, deben incluirse en un programa de formación del profesorado para la intervención en el aula.

México ha generado investigaciones que plantean se deben desarrollar competencias del docente universitario ante la FBC. Arnaiz y De Haro (2004, en Ducoing y Fortoul, 2013: 122) señalan que debido a las condiciones actuales del docente para adaptarse, responder a contextos escolares complejos, atender las relaciones multiculturales e interculturales y atender la diversidad, es necesario que posean saberes docentes diversos, como: empatía, sensibilidad, respeto, tacto pedagógico, entre otros. En tanto que Martínez, López, Herrera, Ocampo, Uribe, García, y Morales (2008) derivaron un perfil y modelo de seis competencias docentes que debe poseer el profesor de medicina, competencias que interrelacionadas permiten un desempeño exitoso en las actividades y funciones del proceso educativo, y que además se constituyan como la base para guiar programas de formación de profesores que favorezcan el desarrollo de competencias académicas.

Existen pocos trabajos acerca de *la evaluación de las competencias docentes*, un alto porcentaje de estas *investigaciones* no contienen la referencia de la fundamentación teórica del programa de formación al que pertenecen. En México, Esquivias, Gasca y Martínez (2009) investigaron sobre evaluación por rúbricas como competencia docentes del profesor universitario virtual SUAED TS

²² No se profundiza en la mención y análisis de las competencias propuestas, en tanto que el interés radica en conocer la forma en que se realiza la formación docente bajo competencias para que sean desarrolladas.

UNAM. Guzmán, Marín y Zezati (2011, en Ducoing y Fortoul, 2013) se centraron en el desarrollo y evaluación de competencias académicas con dos dispositivos, uno sustentado en la pedagogía de la integración y otro que incluye las exhibiciones o realizaciones de los profesores y los incidentes críticos (IC); los resultados concluyen que los IC llevan a la reflexión y toma de conciencia de los profesores y les brindan una clara opción de mejora para promover cambios significativos y duraderos en su práctica (p.556). Por su parte, Huerta y De la Luz (2013) evaluaron las competencias docentes e indagaron sobre su impacto en el rendimiento académico de estudiantes del primer semestre de la licenciatura en fisioterapia, encontrando que la mayoría de estas competencias tienen una influencia significativa en el promedio final de los estudiantes en cada asignatura.

Otros temas poco abordados son investigaciones sobre *las características, elementos y/o retos que se deben considerar en el diseño de estrategias de formación docente para la formación actual*. Entre estas, Chávez (2009), Barrón (2009) y Muñoz y González (2012) sostienen se deben considerar las particularidades que caracterizan al profesorado de las universidades en América Latina y México, ya que existe una gran cantidad de profesores por horas y/o maestros de asignatura, con diferencias en el nivel de formación, en etapa de vida, carrera y categoría, y que existen docentes principiantes y expertos. En tanto que Moreno (2009) y Rojas (2010) coinciden en que quizá no todos los profesores necesiten los mismos cursos, de ahí que la formación docente no debe ser necesariamente igual para todos. Martín (2009) considera se deben promover profesores mentores que apoyen a los nóveles (como se ha establecido en la Ley Orgánica de Educación de España).

Finalmente se recuperan los resultados de investigaciones que *versan sobre el perfil docente establecido en los programas de formación docente basada en competencias*. En este sentido, una interesante aportación la brinda las reflexiones que establece Espinosa (2014), quien con base en el planteamiento de “epistemología y administración social” de Popkewitz, analiza la conformación de una cierta concepción y propuestas de diversas prácticas de la profesionalización de formación del docente en México. Desde su perspectiva “el perfil docente se ha

construido e inventado y muchas veces resulta insuficiente en relación con las necesidades del país y de la sociedad” (p: 169). Considera que aún no se ha formado a los docentes con las competencias requeridas para combinar la práctica con la teoría, y se ha conformado una cierta manera de “pensar” a los docentes: exaltarlos, juzgarlos, evaluarlos, condenarlos y finalmente mantener la confianza en “su recuperación”. Retomando el análisis sobre políticas educativas de los docentes en México de Nieto (2009), Espinosa concluye que estos programas puestos en marcha en todos los niveles educativos no son eficaces.

2.2. Estado de las prácticas de formación docente por competencias en modelos educativos de las UPE.

Se realiza un acercamiento a la manera en que las IES han atendido las directrices internacionales y nacionales respecto a la formación del docente en el ámbito de las competencias; refiere Rojas (2010) que a los enfoques de formación docente que han prevalecido, en la actualidad se integra otro que denomina como Modalidad Innovadora de la Formación Docente Basada en Competencias, planteamiento que es real, porque la información derivada en la producción de conocimiento deja ver que las IES ya han hecho acercamientos al respecto. Ante este panorama, los esfuerzos de esta investigación se concentran en la indagación a modelos educativos de las Universidades Públicas Estatales (UPE) en México, que ya se encuentren incursionado en la FBC y que hayan asumido modelos y/o programas de formación docente basados en competencias.

Al momento de realizar esta fase de la investigación en el año 2017, se procedió a la revisión 19 modelos educativos²³ de UPES de México constituidos con FBC, como resultado, se localizaron 14 UPES que ya contaban con la puesta

²³ La investigación no profundiza en la estructura y conceptualización de modelos educativos, sin embargo, atiende la definición para entenderlo. De acuerdo con Navarro (2006) retoma acepciones utilizadas en la cotidianidad y los estudios metodológicos de algunos autores para la construcción de lo que consideran es un modelo educativo, ya que considera no se ha localizado una definición específica. Este autor concibe la noción modelo educativo como una representación abstracta de una realidad educativa, que a la luz de una o varias teorías tratan de explicarla; produciendo metas, visiones, propósitos y objetivos que una institución como la universidad a futuro tiene como expectativa alcanzar.

en marcha o próxima transición a un programa y/o modelo de formación docente en este ámbito y se revisaron a mayor profundidad (Ver tabla 3)

Tabla 3. Modelos educativos de UPES que fueron explorados

Región Noroeste:	Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Chihuahua Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Universidad Autónoma de Sinaloa	UABC UACH UACJ UAS
Regional Noreste	Universidad Autónoma de Coahuila Universidad Autónoma de Nuevo León	UAC UANL
Región Centro Occidente	Universidad de Guadalajara Universidad Autónoma de Querétaro	UDG UAQ
Región Metropolitana	No fue considerada por contar con macrouiversidades	
Centro Sur	Universidad Autónoma de Hidalgo Universidad Autónoma del Estado de Morelos Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Universidad Autónoma de Guerrero Universidad de Tlaxcala Universidad Autónoma del estado de México	UAH UAEMOR BUAP UAGRO UATX UAEMEX
Sur Sureste	Universidad Autónoma del Carmen Campeche Universidad Autónoma de Chiapas Universidad Veracruzana Universidad Autónoma de Yucatán Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UNANCAR UACH UV UADY UJAT

Fuente: Acevez (2015)

A partir de revisar los modelos y/o programas de formación docente basada en competencias asumidas en los modelos educativos de las UPE, se obtienen algunas generalidades alusivas a sus finalidades, entre ellas que los programas de formación docente basada en competencias: a) Son determinantes para lograr la visión y misión propuesta en los modelos educativos; b) Conceden particular importancia a los docentes y se encaminan a cubrir los perfiles docentes estipulados; c) Plantean alternativas para: la profesionalización de la docencia; procesos de desarrollar, acreditación o recertificación de competencias docentes; capacitación a docentes en el ámbito pedagógico, científico, y técnico; formación integral para la formación disciplinaria y didáctico pedagógica del docente; programas de formación docente sistematizados; programa de formación docente

flexible. Además, se logran conformar las características de la formación docente basada en competencias en las UPE en México. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Características de la formación docente basada en competencias en las UPE en México

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Generales	Cinco UPES contemplan la formación integral del estudiante, 13 modelos educativos están orientados a favorecer la formación de competencias en el estudiante. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no refiere abiertamente la formación de competencias para sus estudiantes, hace referencia a elementos del discurso de la EBC como emplear en enfoque constructivista. El modelo universitario más antiguo con enfoque en competencias data de 1999 (Universidad Veracruzana) y 10 de ellos fueron creados entre los años 2005 – 2015.
Procesos de acreditación o recertificación de competencias docentes	Tienen procesos de acreditación y certificación o recertificación de competencias docentes la UNANCAR y la UACJ. La Universidad Autónoma de Chihuahua no enuncia competencias, más bien denomina perfeccionar y certificar sus habilidades y herramientas didáctico andragógicas y metodológicas.
Profesionalización de la docencia	Contemplado en la UABC, UAEMEX, UAH y la UAEMor.
Capacitación a docentes en el ámbito pedagógico, científico, y técnico.	La UNANCAR, UABC (abarca siete dimensiones, especial atención didáctico – pedagógica). En la UANL se prevé atender capacitación del personal en programas de actualización.
Formación integral para la formación disciplinaria y didáctico pedagógica del docente	la BUAP y UAEMor
Programa de formación docente flexible	La UV, UABC, UAEMEX, destaca la Universidad Autónoma de Chiapas (programa flexible por etapas: formación inicial, intermedia, permanente y continua para docentes en consolidación y/o crecimiento), brindar formación – sustitución de profesores en proceso de retiro, la cuales se relacionan con las trayectorias académicas).
Programas de formación docente sistematizados	La BUAP cuenta con el PIFAU (Programa Institucional de Formación de Académicos Universitario, estructurado con una organización curricular, también tiene establecido un Programa de Formación de Académicos (ProFA) que engloba el proyecto Aula y programa de formador de formadores. La Universidad de Chiapas PIFED (Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente), programa que contempla etapas y trayectorias docentes para formar y fortalecer competencias docentes. La UABC tiene un programa estructurado en siete dimensiones y tiene un programa de competencias básicas para la docencia universitaria para docente noveles que desarrollen competencias mínimas para la docencia. La UADY implementa el Programa Institucional de Habilitación en el MEFI (PHI –MEFI), que contempla en cinco módulos para la formación del docente en el perfil establecido para implementar el modelo educativo MEFI, las competencias que se le solicitan.

Existen dependencias de formación docente que denominan innovadora	La BUAP ha establecido la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico. La Universidad Autónoma de Chihuahua cuenta con la conformación del Centro Universitario para el desarrollo Docente CUDD, actualmente transita al SICUDD denominado pionero y guía de este tipo en IES. En la UADY a través de la Dirección General de Desarrollo Académico.
Desarrollan competencias docentes	La UNANCAR (cinco competencias), la BUAP desarrolla cuatro (refiere no estar estructurado para formar competencias docentes). La UV favorece cinco competencias; en la UABC; La Universidad Autónoma de Chiapas (formación integral, competencias en cinco ejes temáticos). La UAG cuatro. UAEMor establece competencias de acuerdo al rol docente.
Desarrollan altas habilidades docentes (no competencias)	En la UACJ para que le permita desarrollar la competencia de enseñar a pensar. La Universidad Autónoma de Chihuahua no enuncia competencias sino perfeccionar y certificar sus habilidades y herramientas didáctico andragógicas y metodológicas. La UAC tampoco señala competencias sino habilidades del pensamiento, metodologías para facilitar el aprendizaje.
Perfil docente	UNANCAR (perfil docente con características definidas); BUAP (Facilitador, propicia la reflexión y evaluación de su práctica educativa); UV (profesional con saberes pedagógicos, disciplinarios y socioculturales que gestiona el aprendizaje). UABC (facilitador, gestor y promotor del aprendizaje). UAH (características personales para la docencia, competencias docentes, investigación y desempeño institucional). UAG (facilitador, asesor, orientador, diseñador). La UACH (diseñador, nuevas tecnologías, promueve ambientes de trabajo, facilitador, desarrolla habilidades); UACJ (docencia, investigador, extensión, difusión, gestión y desarrollo académico). Universidad Autónoma de Coahuila (conductor, promotor, guía, asesor, mediador). UAEMor (diseñador, planificador, gestor, experto, asesor, acompañamiento, investigador, colaborador, consejero). La UADY menciona el perfil docente determinado por el modelo educativo MEFI: Facilitador, tutor, asesor, gestor, evaluador.

Fuente: Elaboró Acevez (2019) a partir de diversos Modelos Educativos de UPES en México.

2.3. Balance y focalización de la investigación

La información generada en la producción de conocimiento nos permite realizar este balance sobre lo que acontece con la temática de interés, focalizar el objeto de estudio de la investigación y delinear el problema eje. Se encuentra que la formación docente basada en competencias ha sido abordada en distintas vertientes, entre ellas, que en los últimos años se ha privilegiado la formación docente para obtener grados académicos, priorizando en aspectos teórico - disciplinario suponiendo con ello el mejoramiento de la docencia universitaria y

brindando menor atención a la formación didáctica – pedagógica (Casas, 2009; González y Solís, 2013). Otras se relacionan con las experiencias de formación docente para desarrollar competencias (García, 2010; Díaz Barriga Arceo, Martínez y Cruz, 2011; Rivera y Rosales, 2008; Lozano, Castillo y Cerecedo, 2012). O para desarrollar una competencia docente en particular (Torres y Barona, 2012; Muñoz y González, 2012; Alarcón, 2013; Ávila y Cortés 2017).

Mientras que, de las vertientes que han sido muy abordadas tanto en el contexto internacional y nacional, versan sobre las competencias docentes que deben desarrollar los docentes universitarios (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Beltrán y Pérez, 2005; Tejada, 2009; Crisol, 2009; De juanas, 2011; Fernández 2012; Arnaiz y De Haro, 2004; Martínez, López, Herrera, Ocampo, Uribe, García, y Morales, 2008).

En menor proporción existen investigaciones acerca de la evaluación de las competencias docentes, del perfil docente en la FBC y sobre los elementos y retos que se deben considerar en el diseño de programas de la formación docente con orientación hacia la FBC. Dentro de este último rubro, encontramos que entre las particularidades que caracterizan al profesorado en América Latina y México, se encuentran su nivel de formación, la etapa de vida que transitan, su carrera y categoría, el que sean docentes principiantes o expertos; sus saberes culturales, personales y profesionales, conocimientos, experiencias y actitudes e inclusive la convicción para formarse y que presentan retos disciplinarios y científicos. En este sentido, se visualiza que no todos los profesores pueden requerir los mismos cursos y en consecuencia, la formación docente no debe ser necesariamente igual para todos (Barrón, 2009; Muñoz y González, 2012; Moreno, 2009; Rojas, 2010).

Moreno (2009) y Rojas (2010) señalan que la mayoría de las IES en México conceden escasa importancia a la formación docente en el ámbito de las competencias; muy pocas universidades cuentan con programas institucionalizados y algunos están estandarizados, como si todos los profesores necesitaran los mismos cursos, asistemáticos y a veces improvisados; proponen que esta formación debería orientarse al desarrollo de competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos. Estos autores refieren que esto es

debido quizá a que su incursión es relativamente reciente y sería prudente indagar si se apegan a alguna tradición u orientación específica que apoye la proyección de sus experiencias sobre su práctica.

Se encuentra que en México, las propuestas de formación docente basada en competencias ha sido poco investigada. Entre estas investigaciones, las Universidades Públicas Estatales abordan experiencias y prácticas de formación docente basada en competencias (Díaz Barriga Arceo, Martínez y Cruz, 2011; Rivera y Rosales, 2008) y sobre la elaboración de diagnósticos de necesidades para implementar propuestas de formación docente (Murillo y Páez, 2015; Alarcón, 2013); la García (2010) del subsistema de Universidades Tecnológicas; en tanto que las Universidades Politécnicas han investigado el impacto de la transición hacia la formación docente basada en competencias (Lozano, Castillo y Cerecedo, 2012). Como se puede observar, en México la incursión a la temática de interés en esta investigación, ha sido poco explorada.

A partir de lo anteriormente expuesto, encontramos que tanto en el contexto internacional como en el nacional prevalece una baja producción de conocimiento y falta de profundidad sobre propuestas de formación docente basada en competencias, que:

- a) Las propuestas de formación aún dejan de lado aspectos como dirigirla hacia una formación integral y la movilización de una combinada y adecuada variedad de recursos (capacidades, conocimientos, actitudes y valores, que sean utilizados eficazmente en situaciones reales), como se contempla para las competencias de los estudiantes. Como refiere Huerta, Pérez y Castellano (2003) orientarse a desarrollar competencias similares a las que se busca desarrollar en los alumnos.
- b) Se asocie con la estructura de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Reitera Moreno (2013) los procesos actuales de formación docente se han enfocado hacia el saber – hacer, más que en saber ser. La ANUIES (2006) reconoce que en México dichos programas de formación docente se han

centrado en la habilitación de los docentes y espera que en los próximos años contemplen capacitación pedagógica, inducción, socialización, etc.

- c) Está relacionada con elementos que la reflexión y voz de los docentes que viven la experiencia de formación docente respecto a los saberes que adquieren y su como las integran y transforman en su práctica docente.
- d) Se vincule con las políticas educativas en cuanto al desafío de mejorar la calidad en la educación de tipo superior que se asume como un concepto multidimensional, que abarca también la calidad de los docentes (alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje) y relacionado con la tendencia de lograr una transformación en educación superior y con los estándares de desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación.

A continuación, se presenta el conocimiento aportado en la educación superior en México, producto de las diversas investigaciones realizadas y relacionadas con la tendencia de la Formación Basada en competencias:

1. Existen varios trabajos sobre la formación docente relacionados con políticas educativas, se identifica que las estrategias de formación docente se han enfocado en fortalecer al docente de tiempo completo y en priorizar la formación teórica–disciplinaria en detrimento de la formación didáctico-pedagógica, suponiendo que dicha orientación traerá mejoras a la docencia universitaria. Por lo que puede retomarse e investigar más al respecto, pues hace falta indagar si las finalidades en las estrategias de formación continua del docente ahora en el ámbito de la FBC, han cambiado.
2. Dado los pocos estudios que hagan referencia a las necesidades de diferenciación en la formación docente, en este momento se da por hecho que puede ser una formación estandarizada y uniforme, porque en México pocas Universidades Públicas Estatales (UPE) tienen programas institucionalizados, la mayoría cuenta con programas de formación docente con estas características, como si todos los profesores necesitaran los

mismos cursos, asistemáticos y a veces improvisados; quizá porque hace pocos años se empezó a incursionar en ellos (Moreno, 2009; Rojas (2010).

3. El impacto y experiencias de formación docente basada en competencias ha sido muy poco abordado en las UPE, porque se han centrado en investigar sobre propuestas de competencias docentes y propuestas de formación docente a partir de la elaboración de diagnósticos de necesidades.
4. Es escasa la aportación sobre la relación de la formación docente basada en competencias y la política educativa, en cuanto al desafío de mejorar la calidad en la educación de tipo superior, lo que podría aportar respecto a la disposición de la política educativa que señala la intención de consolidar una profunda reforma de la educación superior.
5. Ha sido poco investigada la formación docente basada en competencias en cuanto: a la formación integral y movilización de variedad de recursos; su asociación con la estructura de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
6. Existe un vacío en cuanto a investigaciones que revelen la experiencia y voz de los docentes respecto a los saberes que adquieren al participar en estrategias de formación docente basados en competencias, y permitan conocer cómo los integran para modificar su práctica docente.

Con base en este panorama, identificamos los temas y aspectos clave que guían la construcción del planteamiento de la problemática y que pueden representar un abordaje y objeto de investigación: a) Un primer elemento es la conformación de estrategias de formación docente basada en competencias y conocer la experiencia vivida por los docentes en un momento de formación continua. b) Un segundo elemento es identificar los saberes que el docente dice haber elaborado sobre enseñar, aprender y evaluar en el EFBC, a raíz de participar en un programa de formación docente basada en competencias, así como conocer de qué manera los incorpora en su práctica docente. c) Una tercer elemento la manera en que las IES asumen las disposiciones de políticas

educativas nacionales e institucionales respecto a los programa de formación docente basada en competencias.

Estas precisiones mencionadas, permitieron encontrar la relación entre los elementos planteados, definir las dimensiones que la integran, definir el problema eje, conformar los conceptos ordenadores, delimitar el objeto de estudio, reformular la pregunta guía que llevará hacia pregunta central, sentar los objetivos generales de investigación que conlleve a que esta investigación tenga trascendencia y represente una adecuada contribución a la producción de conocimiento

2.4. Problemática y niveles de análisis

En este apartado se define la problemática²⁴ que acontece en torno a la formación docente basada en competencias en las IES considerando las relaciones que surgen entre los temas y aspectos clave identificados, para conformar el problema eje²⁵ y las dimensiones de análisis desde las cuales se abordará la investigación.

Como pudimos apreciar, los organismos internacionales han emitido recomendaciones que sugieren que la formación del docente se oriente hacia la FBC, las cuales se traducen en políticas educativas de corte internacional cuyas disposiciones son asumidas por los diferentes países miembros, quienes las han atendido a partir de la puesta en marcha de políticas educativas de corte nacional. En este caso se encuentra México, que ha dispuesto que el sistema de Educación Superior transite hacia la formación basada en competencias²⁶ y establezca estrategias de formación docente en el mismo sentido; sin embargo, observamos

²⁴ La problemática es la delimitación que resulta del conjunto de relaciones posibles, en función de un problema eje y de acuerdo con las exigencias que resulten de los conceptos ordenadores elaborados desde las distintas áreas temáticas. Permite avanzar a la especificación del problema reconociendo las sucesivas transformaciones de su contenido, que dependerán de la manera en que se conjuguen en su construcción, los diversos fenómenos considerados de acuerdo con un razonamiento de relaciones posibles de articulación, según las particularidades espacio-temporales y estructural-coyunturales de los diferentes procesos de la realidad (Zemelman, 2011: 65 – 72).

²⁵ Zemelman (2011) afirma que el problema eje sirve de punto de partida para la reconstrucción articulada, delimita la realidad del problema para elegir alternativas viables que concentren el interés de un objeto de estudio; de manera que consiste en la construcción del conocimiento específico de un problema que sirva de base para definir alternativas de acciones posibles.

²⁶ Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 (2013) apartados 2.3.7 y 1.3.4 (Ver capítulo 1).

que estas disposiciones no se encuentran acompañadas de estrategias y orientaciones concretas respecto a cómo implementar este tipo de formación docente, puesto que no se menciona en los diversos documentos e informes oficiales revisados.

También se observa, que la formación docente basada en competencias se convierte en una situación compleja, porque presenta una problemática desde la conformación de la noción “competencias”, la cual, a pesar de haber transitado desde una visión de formación laboral a una formación académica e integral en que aparece haber más consenso, ha estado y sigue envuelta en polémicas, desacuerdos y debates; y se vuelve objeto de estudio en investigaciones, bajo el argumento que en el ámbito de la educación “la noción de competencias no pertenece a ninguna disciplina, se toma por fuera de esas implicaciones, como si tuviera una validez más amplia que la que posee en las disciplinas” (Bustamante G, 2005: 96).

En este sentido, Gimeno (2011) cuestiona el hecho que la educación tome esta noción sin delimitación, discusión, análisis e incorporarla como nuevo lenguaje en educación, como un hecho forzado y “tratando de imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común, ni tampoco en el especializado, donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (*skills*)” (p: 36). De igual manera, Mulder (2007) cuestiona el hecho que sea un concepto polisémico, confuso y muchas que veces se sigue relacionando al ámbito laboral basado en el desempeño para lograr el éxito (época 60’, 70’ y 80’) y no en el ámbito de las competencias académicas que prevalecen en años recientes.

Este panorama acarrea una situación a estudiar, pues sucede que las disposiciones de las políticas educativas internacionales y nacionales han sido emitidas de manera gradual en donde una es desencadenante de la otra. Además, en sus discursos contemplan dos aspectos que pueden incidir en la formación docente basada en competencias:

El primero, tiene que ver con su impacto en la visión al perfil docente debido a que ahora se asume que las funciones de los docentes universitarios en la FBC, no es sólo la docencia, se sugiere: cuente con competencias y habilidades necesarias para atender los principios que sustentan la FBC; haga una adecuación a sus prácticas pedagógicas, a esa nueva forma de enseñar y aprender; que asuman funciones de “consejero, orientador y motivador; guía y un acompañante en el acto de aprender” y también en el acto de desarrollar habilidades y competencias (Proyecto Tuning, 2003; UNESCO, 2005).

El segundo aspecto, tiene que ver con la referencia del desafío de mejorar la calidad de la educación superior²⁷. Parte de este desafío lo conforma la sugerencia de la calidad del personal docente y de alentar otro tipo de prácticas, que contribuyan a consolidar una profunda reforma en la educación superior (UNESCO, 1994– 2018). Discurso que según autores como Díaz Barriga (2005), Rama (2006), Moreno (2009) se asocia con los estándares fijados por los Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación, que lo han constituido como un elemento trascendental en la conformación de este tipo de programas de formación docente, porque señalan de manera general, las formas en que se llevan a cabo procesos para la formación de los estudiantes y para el desempeño de los docentes en las IES.

Sin embargo, con base en lo antes señalado y fijando la atención concretamente a la especificación de atender la formación docente orientada a la FBC se observa, que el discurso de política educativa internacional y nacional no se compromete y es ambiguo, solo ofrece una especie de guía general sin planteamientos que denoten claridad a lo “apremiante” que se debe “atender” cuando hace señalamientos como los siguientes: “si se requieren nuevos alumnos, es de esperar que se requieran nuevos docentes”; “una formación que debe trascender a la adquisición de una competencia disciplinar”, “que sean docentes que se enfoquen a la enseñanza, investigación, actualización y mejora de sus

²⁷ La calidad se asume como un concepto multidimensional, que abarca la calidad de los docentes, de los estudiantes, de los programas, de los métodos didácticos, de las tecnologías educativas y del espacio físico o ambiente pedagógico.

competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación de personal” (ANUIES, 2004). Ocasionalmente con ello, que sea parcialmente posible dimensionar en cuanto a los componentes y la estructura de la formación docente que sugieren y si esta debe ser orientada de la misma manera que se orienta al estudiante, etc.

Los planteamientos antes señalados, nos llevan a cuestionar, si los modelos y programas de formación docente basados en competencias que asumen las IES responden al verdadero sentido de la formación, si integran orientaciones y tradiciones de la formación docente, si contemplan una formación integral para los docentes, si toman en cuenta las experiencias del docente, si los saberes y significados que se hacen para su práctica docente corresponden al ámbito de las competencias integrales, entre otras. Son cuestiones que no resuelven las políticas educativas y se ha dejado que sean las IES quien las resuelvan y respondan “al qué” se espera hagan “diferente” los docentes, señalando en sus modelos educativos las estrategias de formación docente para lograrlo.

Ahora bien, ¿cómo las IES y bajo qué sustento fijarán la visión de encaminar al docente hacia FBC?, hacia la atención de las nuevas formas de enseñar, alentar prácticas educativas acordes, puesto que no hay una regulación y se deja en libertad a cada institución de educación superior para buscar las estrategias que se ajusten a estas disposiciones, lo que puede ser una ventaja en las UPE dado su autonomía y libertad de cátedra.

Consideramos como posible alternativa, la formación docente basada en competencias atienda algunos retos que hemos contemplado. Por un lado, visualizar al docente como un sujeto que aprende, que elabora significados, saberes, concepciones y los emplea en su práctica docente durante el proceso educativo de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por el otro lado, contemplar abarcar como aspecto clave en la formación docente orientada a la FBC: aspectos integrales de tipo cognitivos (el saber); psicomotores (habilidades y aptitudes) y los de índole no cognitivo (de tipo afectivo motivación, valores y actitudes), que tienen que desplegarse en la formación y al llevarlo a su práctica. También, procurar que

los aspectos integrales antes señalados, se relacionen y articulen con los cuatro pilares de la educación que plantea Delors (1997):

- Aprender a conocer. Conocimientos teóricos de más tareas académicas o científicas.
- Aprender a hacer. Aplicación práctica y operativa del conocimiento en ciertas situaciones.
- Aprender a vivir juntos. Actitudes, habilidades interpersonales e intrapersonales que faciliten la interacción de su entorno.
- Aprender a ser. Valores para percibir su mundo compromiso de ser y estar.

Además, revisar en qué medida los aspectos clave mencionados se encuentran relacionados con la política educativa sobre la calidad en educación superior. Es decir, realizar un análisis si entre lo “apremiante” a atender basado en los indicadores de los sistemas de evaluación y acreditación, se atiendan / o no los cuatro principios de la educación y los atributos o componentes de las competencias integrales, que permitan: a) No solo abarcar aspectos cognitivos y psicomotores que se enfocan hacia aprender a conocer y aprender a hacer, que juntos a simple vista puede parecer suficiente para el “desarrollo de la competencia”, debido a los desempeños que involucra (conocer, habilidades y destrezas). b) Sino también, que el docente haga uso de esos saberes y capacidades interiorizadas (*aprender a ser y aprender a convivir*) que repercuta en la práctica docente esperada.

Ante este acontecer, se retoma el balance realizado a la producción de conocimiento, el hecho que en México las IES han contribuido muy poco respecto a la formación docente basada en competencias y las aportaciones que se han brindado versan sobre diagnósticos para las necesidades para implementar propuestas de formación docente y aún es poco el abordaje sobre experiencias vividas por los docentes durante un proceso formativo en este ámbito. Antes esta situación, se considera conveniente conocer la postura de diversos especialistas que han planteado las implicaciones que se podrían acarrear si no se tienen ideas y acciones claras al poner en marcha programas de formación docente.

Barnett (2001) refiere la existencia de dos ideologías de la competencia: la operacional - instrumental (trabajo) y la cognitiva – académica (mundo académico), por lo tanto, la formación docente basada en competencias tiene la expectativa de generar que la práctica docente este alejada de ser instrumentalizada, técnica y de los propósitos e idea de las competencias que prevalecía en las décadas de los 60's, 70's y 80's.

Otros autores como Moreno (2009), Thierry (2006), Andrade (2008), Cano (2008), Pinilla, Moncada y López (2010) coinciden en señalar tener cuidado, ya que por priorizar en los aspectos cognitivos, se pueda descuidar la formación subjetiva del individuo. Otra implicación son, que a las UPE les corresponde delinear el perfil y rol docente que más se ajuste a los fines de su misión universitaria, al respecto, Espinosa (2014) reflexiona, que “el perfil docente se ha construido e inventado y muchas veces resulta insuficiente en relación con las necesidades del país y de la sociedad” (p: 169) y que aún no se ha formado a los docentes con las competencias requeridas para combinar la práctica con la teoría.

2.4.1. Delimitación del objeto de estudio

Se delimitó el objeto de estudio de esta investigación señalando la pretensión de incursionar en el contexto mexicano, específicamente en una Universidad Pública Estatal (UPE), con un modelo educativo que incursiona a la FBC, cuenta con un programa institucional de formación docente basada en competencias que describe las características del perfil y prácticas docentes deseadas. De esta manera, se abarcó la articulación y relación de la formación docente basada en competencias institucionalizada en la UPE con: los principios de la FBC, las políticas educativas de calidad en educación superior; los planteamientos de dirigir la formación hacia una formación integral y movilización selectiva de varios recursos; la intención de estar asociada con los cuatro pilares de la educación; la atención en las concepciones que se hacen los docentes sobre enseñar, aprender y evaluar y la relación que tienen con su formación y práctica docente.

La serie de relaciones que conforman el problema eje que se ha configurado como punto de partida, se muestra en la figura 1.

2.4.2. Niveles de análisis.

Para elaborar las preguntas centrales de investigación y los planos que la involucran, a partir de la articulación contemplada en el problema eje se establece la delimitación del contexto de la problemática señalada, empleando la reconstrucción articulada²⁸ que orientó la forma de construir conocimiento específico a partir de este problema y que sienta las bases para definir alternativas de posibles acciones, ya sean dinámicas de tipo estructural (dinámicas presentadas que son ajenas a prácticas sociales y se sujetan a mecanismos de regularidades históricas) y dinámicas de tipo coyuntural (que resultan de las prácticas de los sujetos sociales) (Zemelman, 2011).

Siguiendo a Zemelman (2011) el problema eje planteado lleva a observar los conceptos y elementos señalados respecto a la formación docente basada en competencias, y vislumbrar las diversas áreas disciplinares que pueden aportar teórica y conceptualmente para sustentar el objeto de investigación que será construido. De manera que el abordaje de esta investigación está conformado desde las dimensiones de análisis: política, formativa y pedagógica.

a) Dimensión política. Se ha planteado para el ámbito educativo actual la EBC como alternativa para enfrentar y adaptarse a los cambios que demanda el siglo XXI, las IES por consecuencia han reformado y adecuado sus modelos educativos hacia la formación basada en competencias. Hechos que están relacionados con lo que menciona Coll (2007), que la educación superior atraviesa la era de la tercera reforma; y con lo que señala Díaz Barriga (2011) que prácticamente “todas las reformas educativas realizadas en lo que se denomina la

²⁸ La reconstrucción articulada permite delimitar los campos de observación de la realidad, sirve de base para selección de los conceptos ordenadores más apropiados para llegar al conocimiento del problema, puesto que ayuda a determinar la naturaleza específica que este asume. “La reconstrucción opera mediante relaciones capaces de establecer entre sí el conjunto de niveles articulados de la realidad, a partir de la exigencia elaborada por el problema eje, también llamado punto de partida” Zemelman, 2011:70 -71).

segunda generación de la era de la calidad están orientadas hacia la estructuración curricular por competencias” (p. 5).

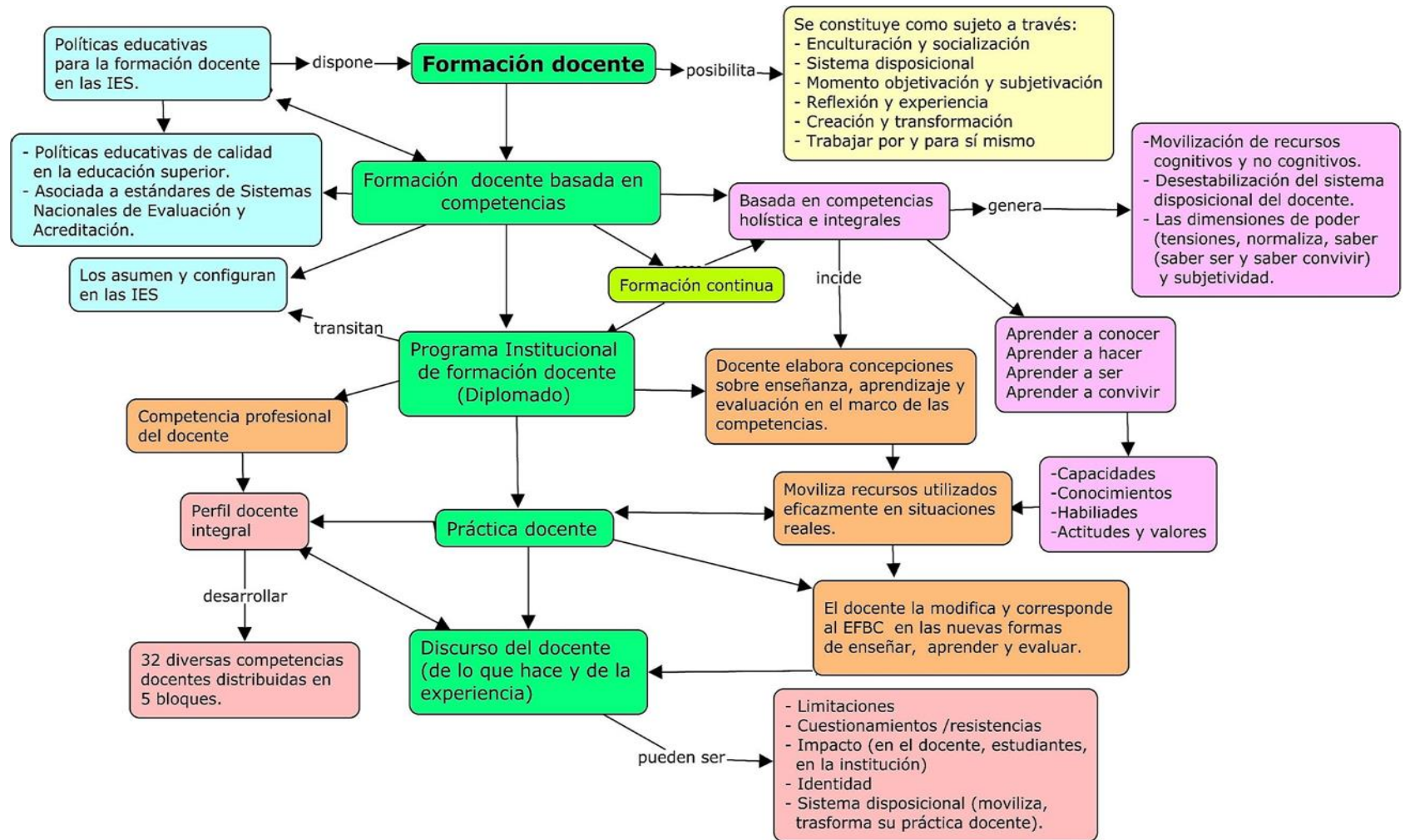
A este contexto se suma que la UNESCO²⁹ ha planteado y fijado las condiciones para un cambio y transformación en la educación superior para consolidar una profunda reforma y contempla que la formación docente contribuya con uno de los desafíos planteados que corresponde a la calidad de la educación. En este sentido, en México la educación superior³⁰ atiende la FBC por corresponder a una disposición de las políticas educativas internacionales y nacionales, cuya vía de entrada a las Universidades Públicas Estatales es a partir de ser asumidas en sus modelos educativos y en estrategias de formación docente en este ámbito. Consideramos que el docente no es indiferente a estas disposiciones, ya que pueden repercutir directamente en su ambiente laboral y académico, derivándole conocimientos y opinión sobre estas políticas educativas asumidas y dispuestas por la UPE en que se desenvuelve.

b) Dimensión formativa. Es un poco complicado dimensionar este nivel porque en México es muy escasa la inserción de investigación sobre la formación docente basada en competencias. En aportaciones realizadas por especialistas en otros contextos, se encuentra que este tipo de formación docente es compleja, debido a varios aspectos que se deben considerar; por ejemplo, en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior*, autores como Pozo y Monereo (2007) realizan reflexiones en el documento *Carta abierta a quien competa*, en donde hace señalamientos ante los cambios curriculares para la formación docente en el ámbito de las competencias y que en este tipo de formación convendría:

²⁹ Diversos documentos de Conferencias Mundiales (1994, 1995, 1996, 2006, 2009, 2014 y 2017)

³⁰ En México la EBC fue incorporada en modelos educativos del sistema de educación superior, principalmente en Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas (creadas en 2001). A raíz del Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 (2013) la política educativa nacional ha considerado que todo el sistema de educación superior tendrá que estar orientado hacia el logro de competencias que se requieran para el desarrollo democrático, social y económico del país. Pero se mencionaba desde el sexenio anterior en el Plan Sectorial de Educación 2017 – 2012. Y la ANUIES (2004) ya iniciaba acciones para la formación docente, mejorar competencias pedagógicas para ser innovador.

Figura 1. Articulación del problema eje



Elaboración propia: Acevez, 2019.

1. Evitar. El exceso de contenidos fragmentados, mantener el esfuerzo por integrar espacios de formación y de práctica, reinventar el Espacio Europeo de Educación Superior (EESP para que se convierta en un verdadero motor de reflexión y cambio. Evitar la sobrecarga de contenidos, hay que “podar” el curriculum para garantizar que las competencias esenciales se establezcan sólidamente. También Evitar el listado de competencias huecas, sin los contenidos específicos y los contextos en lo que deberán movilizarse. Evitar en enfoque prescriptivo que enuncie competencias deseables pero no contenidos, estrategias y dificultades con las que tropezaran.
2. Mantener. El deseo de interdisciplinariedad, el esfuerzo por integrar la formación docente a la nueva realidad educativa, conectando espacios de formación con práctica educativa; mantener la distinción entre información, conocimiento y reconocer el papel insustituible de la educación en esta transformación. Mantener la idea de una escuela como un espacio en que se viven emociones positivas, se aprenda a convivir, regular sentimientos, conductas hacia uno mismo y los otros.
3. Reinventar. Modos de enseñar y evaluar a los docentes más auténticos, más próximos a la realidad para la que preparan. Reinventar el uso que se da a las pruebas PISA y convertirlas en motor de cambio educativo. Reinventar los procesos de formación del profesorado para formar profesionales en competencias como se supone que estos deben formar a sus estudiantes, ante los retos que se avecinan (p. 87 – 90).

Inclusive diversos organismos internacionales como UNESCO, OCDE y Comunidad Europea señalan el establecimiento de un perfil docente deseado para establecer relación entre el programa de formación docente basado en competencias y la práctica docente que se espera sea desempeñada. La Comunidad Europea (2003) y UNESCO (2005) refieren que en la actualidad el perfil docente cobra relevancia, porque se ha señalado que si bien el papel del docente continúa siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia ser un guía y un

acompañante en el proceso de aprender, que ayuda a alcanzar ciertas competencias, pues es consejero, orientador y motivador, etc.

De esta manera, se abre la posibilidad de dimensionar los alcances de un programa de formación docente basado en competencias, a partir que el docente exprese su posicionamiento, impresiones y experiencia vivida en el programa, al igual sobre las funciones que tiene que desempeñar. En consecuencia, se considera crucial que la formación docente basada en competencias favorezca alternativas: para impactar en los docentes ante el reto de afrontar la nueva forma de enseñar – aprender y evaluar, de manera que contemple una visión holística e integral que los conduzca a movilizar sus recursos: capacidades, conocimientos, actitudes y valores para que pueda utilizarlos eficazmente en situaciones reales (parecido a la formación basada en competencia que se brinda a los estudiantes); además, que sea generadora de reflexión, conciencia, un cambio de perspectiva para transformar su práctica docente, es decir, que esta formación docente detone también en el saber ser del docente y trascienda de la adquisición de una competencia disciplinar contribuyendo en la visión de formación a los estudiantes en el siglo XXI.

c) Dimensión pedagógica. Existe una opinión vertida por Coll (2007) quien expresaba que los enfoques basados en competencias se han extendido con rapidez y amplitud, pero también se han difundido como solución, con entusiasmo acrítico y atribuyéndole virtudes, que deja pensar tiene ingrediente para que pueda ser “otra moda educativa”, pero aun así constituyen un avance para afrontar problemas y dificultades más atenuantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad.

Este argumento llama la atención, porque como ya se comentó con anterioridad, este tipo de formación docente crea controversia y polémica desde la misma noción competencias, razón por la cual, recurrimos a los planteamientos de política educativa internacional con relación a lo que se espera logren los docentes en el marco de la FBC, específicamente lo señalado en el Proyecto Tuning (2003), al mencionar que una vez concluido el aprendizaje, se espera que el sujeto formado tenga la capacidad de demostrar y lograr que los resultados del

aprendizaje se expresen en términos de competencias. Por lo que se comprende que:

[...] la competencia tiene niveles de desempeño, estos son: 1) Adquiera conocimientos. Es la información resultante de la interacción entre el sujeto y el objeto. 2) Habilidades. Son los procesos mentales que realizamos para poder actuar sobre un estímulo determinado. [...] 3) Destreza. La automatización del uso del conocimiento con distintos grados de habilidad [...] 4) Actitud. La disposición que expresa los valores, creencias, sentimientos fundamentales sobre el aprendizaje, el medio ambiente las personas [...] también es el interés, disposición y valor que le asignamos a un desempeño determinado y las normas sociales que cumple (pp.176 - 292).

En este sentido, se considera que el docente es también es un sujeto que aprende, y necesita las condiciones de formación que lo apoyen y faciliten el camino para asimilar, comprender, dimensionar, e insertarse en la nueva alternativa de formación basada en competencias, que le implica realizar adecuaciones en su práctica docente. Esta inserción tiene sus complejidades, coincidiendo con lo que refiere Andrade (2008)

[...] el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica. El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas." (p. 62).

También es viable considerar que los docentes universitarios se hacen concepciones que pueden ser determinantes en la forma en que conciben y dirigen su práctica docente, al respecto Pozo (2000) refiere que ante las concepciones que operan en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y cambio educativo,

[...] cualquier propuesta de renovación del currículo, de la estructuración de sus contenidos, de los métodos de enseñanza o de los sistemas de evaluación debe realizarse, es decir hacerse real, en la acción cotidiana de profesores y alumnos en las aulas. En este sentido es especialmente importante tener en cuenta las concepciones que profesores y alumnos tienen sobre su labor docente y discente, porque desde ellas interpretarán cualquier propuesta de cambio que sucede en las escuelas (p. 5).

Por lo tanto, determinamos que mediante la experiencia vivida en un proceso de formación docente basado en competencias, los profesores universitarios interiorizan significados respecto de los elementos y aspectos pedagógicos establecidos, de manera que: a) Elaboran concepciones y saberes sobre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación basada en competencias que implementarán en su práctica docente. b) Favorece una transformación en su estructura de ser docente, a base de reflexión, toma de conciencia e interiorización (elementos de una verdadera formación), que favorezca movilizar los recursos cognitivos y no cognitivos que ha adquirido para modificar su práctica docente. c) Cambiar y ajustar la práctica docente de lo que ya se tenía arraigado puede acarrear inconvenientes de diversa índole, ya sea de tipo personal, profesional, institucional, entre otros, como también puede darse una adaptación sin contratiempos.

De manera que se determinó valioso considerar, que puede ser probable que si el docente no se adapta a esta forma de enseñar, regrese a sus prácticas que tradicionalmente realizaba, señala Canclini (1989), que ante la dificultad para entender lo nuevo, se puede volver una práctica compensatoria: regresar a las técnicas antiguas y que “se multipliquen las tentaciones de retornar a algún pasado que imaginamos más tolerable” (p. 156).

A partir de lo antes expuesto, fue posible formular una nueva red de relaciones y articulación entre los contenidos del problema eje y los niveles de análisis establecidos, derivando en la determinación de los conceptos tanto

ordenadores³¹ de base, mediadores y observables, que apoyaron la fundamentación y delimitación del contexto de la investigación. (Ver tabla 5).

Por consiguiente, a partir de la reconstrucción articulada en que se han establecido las relaciones entre el problema eje, los niveles de análisis determinados, y de haber seleccionado y derivado los conceptos ordenadores, se delimitaron el objeto de estudio, la pregunta central de investigación y los planos que la involucran:

Tabla 5. Conceptos base, mediadores y observables

Conceptos ordenadores			
Conceptos base	formación docente basada en competencias	Práctica docente en el enfoque basado en competencias	Política educativa
Conceptos mediadores	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente - Formación docente basada en competencias. - Perfil y rol docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesión docente y competencia profesional docente. - Práctica docente - Modelo pedagógico constructivista. - Concepciones enseñanza, aprendizaje y evaluación en el enfoque basado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias en educación - Políticas institucionales relativas a la FBC. - Calidad educativa y formación docente en la educación superior.
- Conceptos observables	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso respecto a la formación docente bajo el enfoque en competencias. - Discurso sobre elementos y componentes de la formación docente basada en competencias. - Discursos sobre aspectos trascendentales de la formación docente basada en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso sobre concepciones que elaboran los docentes sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en el ENBC. - Discurso de la forma que inciden las concepciones que se hace el docente en el desempeño de su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso de los docentes sobre incorporación de la FBC. - Discurso sobre la institucionalización y regulación de la formación docente basada en competencias. - Discurso de los docentes sobre las políticas educativas de calidad en la formación docente.

Elaboro: Acevez (2019) a partir de conceptos determinados a partir de Zemelman (2011).

³¹ Zemelman (2011) denomina conceptos ordenadores como aquellos que permiten delimitar los campos de observación de la realidad y determinar posibles relaciones de articulación entre los diferentes niveles considerados en el diagnóstico. Son los conceptos de mayor abstracción, porque relacionan de manera inclusiva, a todos los conceptos correspondientes.

Pregunta de investigación	Objetivo general
<p>¿Cómo la formación basada en competencias incide en las concepciones que elaboran los docentes acerca de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y en su práctica docente?</p>	<p>A partir de analizar el sentido que los docentes universitarios otorgan a la formación docente basada en competencias, establecer la manera en que incide en la elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la manera en que las integra en su práctica docente.</p>
Preguntas subsidiarias	Objetivos de investigación
<p>¿Cuál es el posicionamiento de los docentes respecto a su formación docente bajo el enfoque y la forma en que incide en su perfil y práctica docente que desempeña?</p>	<p>Explorar la manera en que cómo la formación docente bajo el enfoque de competencias apoya el perfil docente y el desempeño de sus funciones; y determinar cuándo se vuelve significativa a los docentes para que puedan adoptar y adaptarse a este enfoque para sí y en su práctica misma.</p>
<p>¿A partir de su formación docente basada en competencias, cuáles son las concepciones que los docentes dicen que elaboran acerca de la enseñanza, aprendizaje y la evaluación en el EFBC, y de qué manera las asume en su práctica docente?</p>	<p>De acuerdo al discurso de los docentes identificar y caracterizar las concepciones que elabora al desempeñar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el EFBC y determinar la forma en que median en su práctica docente.</p>
<p>¿Cuál es la percepción del docente sobre la política educativa e institucional y su relación con el Programa institucional de formación docente?</p>	<p>Conocer las impresiones del docente sobre la política educativa e institucional ante la incorporación de la formación docente bajo el enfoque en competencias en la institución en que se desempeña.</p>

Finalmente, derivado de lo hasta aquí expuesto podemos concluir que, existe complejidad para encarar lo que acontece con la formación docente basada en competencias. En parte es debido a que las disposiciones de políticas educativas la relacionan con la referencia de contribuir con el desafío de mejorar la calidad de la educación superior, pero estas, no se acompañan de estrategias y orientaciones concretas respecto a cómo implementar este tipo de formación docente, haciendo compleja, cuestionable y problemática su conformación, en el sentido de valorar si está alejada de ser instrumentalizada, técnica y priorizada en aspectos cognitivos. Es decir, si ha dado paso a una visión apegada: a los principios de formación de competencias académicas, hacia la formación integral y movilización selectiva de varios recursos; relacionada y articulada con los cuatro pilares de la educación que plantea Delors (1997) Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser; responder al verdadero sentido de la formación y tome en cuenta experiencia y elementos subjetivos del docente.

De esta manera, determinamos centrarnos sobre las áreas que en México han sido poco exploradas e identificamos los temas, aspectos clave y la relación que se establece entre ellos, destacando la importancia de: conocer la experiencia vivida por los docentes en un proceso de formación continua; identificar las concepciones que el docente dice haber elaborado sobre enseñar, aprender y evaluar en el EFBC, a raíz de su experiencia formativa y al incorporarlas en su práctica docente. Determinar la manera en que favorece la transformación en su estructura de ser docente, a base de reflexión, toma de conciencia e interiorización (elementos de una verdadera formación), que favorezca movilizar los recursos cognitivos y no cognitivos que ha adquirido para modificar su práctica docente.

Capítulo 3. Referentes teóricos y conceptuales

En este capítulo se sitúa el papel de la formación en los procesos de cambio o transformación de las personas y se establecen algunos enfoques teóricos desde donde se ha abordado. Por las finalidades que engloba este estudio, consideramos conveniente establecer los principales conceptos centrales de la investigación, que van a permitir la comprensión y la delimitación del objeto de estudio y la construcción de algunas de las categorías para orientar el análisis de datos documentales y empíricos. Nos hemos abocado a indagar sobre conceptos tales como: formación docente, desarrollo profesional del docente, formación docente basada en competencias, práctica docente, perfil docente; competencias, competencia profesional docente, modelo pedagógico tradicional, modelo pedagógico constructivista, enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación basada en competencias y concepciones.

3.1 Conceptualización teórica de la formación

En la revisión de la literatura, situamos diversas conceptualizaciones que aportan a la comprensión de la manera en que se construyen los procesos de formación, ubicando que el sentido teórico de la formación se ha estudiado desde varias perspectivas como la filosófica y pedagógica.

Desde la perspectiva teórica de la filosofía. Consideramos las aportaciones de Yurén (1999), quien retoma los orígenes de la formación e interpreta el término en sentido griego platónico de Werner Jaeger, para argumentar que la formación conforma una *Paideia* (eidos o esencia) del ser humano, lo refiere como un proceso de “modelar” a una persona y de una “construcción consciente del ser humano”. Afirma que desde esta interpretación, la formación tiene dos perspectivas, “por el lado del educando es un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo, y por el lado del educador es transmisión de conocimiento, trabajo de modelado, conducción” (Yurén, 2000: 28).

Establece otro significado de formación como *Bildung* y desarrolla una conceptualización con base a lo establecido por Hegel, formación consiste en un “tránsito de lo subjetivo a lo objetivo” (Yurén, 1999). Bajo estos planteamientos, establece que la formación como *Bildung* en sentido Hegeliano consiste:

En un proceso en donde el sujeto se trasforma y se convierte en individuo con aptitudes y cualidades particulares que se manifiestan como una forma de reaccionar a los problemas y un modo de ser [...] e implica que la persona que se forma: a) Se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla (a través del proceso de socialización). b) Se apropie de la cultura de su tiempo (lenguaje, usos, costumbres, saberes, cuyo proceso es favorecido con la enculturación o trasmisión de la cultura). c) Se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o recrean la cultura y los órdenes sociales (proceso que corresponde a la formación) (Yurén, 2000:32).

La autora, también posiciona el concepto de formación entendido como *bildung* bajo lo que Jürgen Habermas llama “elementos estructurales del mundo de la vida”, por el cual una persona se constituye como sujeto: la cultura (trasmisión de la cultura se denomina enculturación), la sociedad (integración del sujeto a los órdenes normativos se denomina socialización) y personalidad. Bajo estos elementos, Yurén (2013) establece que la socialización y la enculturación conforman en la formación, un proceso por el cual una persona se constituye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad.

Yurén (2008) afirma existen otros factores que intervienen en la formación, entre ellos se encuentran el sistema disposicional y los factores subjetivos del sujeto. Sobre el sistema disposicional, la autora retoma las aportaciones que realiza Bordieu 1999 para señalar que las personas tienen disposiciones para actuar y responder de cierta manera a diversas circunstancias que se le presentan, debido a que responden a creencias, actitudes o representaciones que elaboran con relación a sí mismas, a los otros, a su comunidad y con lo que consideran bueno o valiosos; estas disposiciones las interiorizan, estructuran y organizan en un sistema disposicional (saberes) de tipos cognitivo (creencias), afectivos (actitudes) y conativas (intenciones). Por tanto, el sistema disposicional permite a las personas enfrentar situaciones problemáticas, las cuales son complejas, se superponen y en donde la capacidad del sujeto, radica en poner en

práctica esas disposiciones, movilizándolo diferentes tipos de saberes para desempeñarse en una situación compleja.

Yurén (2005) refiere que cuando en la formación se pone a los sujetos en situaciones problemáticas reales que les resulten significativas y relevantes, pueden producirse una experiencia desestabilizadora de sus esquemas; la desestabilización es pertinente para que se produzca formación, que surjan en las personas conflictos de tipo cognitivo y afectivo que generen tensión entre una serie de elementos motivaciones, ideales, deseos, valores, que contribuyen con la forma en que se identifica.

En cuanto a los factores subjetivos, Yurén (2000) señala que el proceso de formación requiere pasar por un momento de objetivación y subjetivación. La objetivación es el medio por el cual el sujeto es capaz de realizarse mediante actos creativos, su actuar sobre el mundo y las relaciones de interacción que establece con otros. La subjetivación es cuando se produce un movimiento interno que le permite tener conciencia de sí mismo como sujeto, ser reconocido por otros y realizarse como tal; puede ser visto como un proceso del movimiento del “por sí” “para sí”. Menciona Yurén (1994) que algunos elementos constitutivos de la subjetividad son los hábitos, actitudes y valores, que dan significado a la forma de actuar y ser en el mundo; son el medio por el cual que el sujeto se percata de lo que hace, sabe por qué lo hace y para qué, por lo que, subjetividad es reconocerse y tomar “conciencia” tanto del mundo, del yo, del nosotros, de la historicidad, intereses, necesidades y deseos.

Formación desde la filosofía existencial, Honoré (1980) explica, que formación desde una filosofía existencial y la formatividad es una actividad formativa entendida como “el conjunto de los hechos que conciernen a la formación, y es considerada como una función evolutiva del hombre” (Honoré, 1980:125), por la cual el sujeto descubre y comprende elementos de su razón de ser en el mundo, estableciendo compromiso con el pensamiento, acción, el cambio, conocimiento y la creación. Afirma,

[...] el acto de formación es como un proceso de creación y de evolución, considera, no se realiza en función de un plan previo, sino que “se desarrolla según un proceso que se autoproduce y en el que cada etapa “posibilita” la etapa siguiente como una creación y no como un plan previo (Honoré, 1992:223).

El autor, retoma la concepción de formación de Lhotellier que significa “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Lhotellier, 1974, citado en Honoré, 1980:20) y sobre esta base teórica formula un significado de formación

[...] ubicando elementos centrales a la interiorización y exteriorización de un saber [...] formación es una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior; luego interiorizado pueda ser exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado de una nueva actividad (Honoré, 1980:20).

Honoré, incorpora dos aspectos importantes en la formación: la reflexión y la experiencia; hace la precisión de la importancia del momento en que se desarrolla la formación, porque la experiencia de la persona en formación tiene particular importancia “la experiencia de la formación resulta formación” (1980: 39), porque son ellos los que descubren el significado de lo “formativo” de sus prácticas (el cambio de actitud y a adquisición de métodos), es decir:

La reflexión es entendida como un momento en que el sujeto se detiene para pensar y para considerar cada una de su acción, a la vez es un momento de creación, de innovación y de transformación. [...] considera la experiencia como una relación entre lo subjetivo y lo objetivo. Es la experiencia la que caracteriza la relación del sujeto con el saber, puesto que no es del sujeto de quien se obtiene el saber, sino de la relación con el exterior (Honoré, 1980, en Jiménez, 2007:22).

Desde la filosofía, formación en la formación determina la existencia, para Bernard (2006) la formación implica la creación de condiciones y procedimientos que contribuyen a que el otro vaya forjando su ser, porque es un proceso de desarrollo permanente a la largo de la vida, en que pueda aprovechar y poner en juego sus múltiples atributos. La visión de la formación figura en una perspectiva de lo inacabado que es una dimensión fundamental de la existencia, donde la formación “es una construcción personal que también está marcada por la cultura,

por el trayecto y por el deseo personal de existir” (p. 126). En este sentido, se trata de ser más autor de la propia formación, porque si concierne a la persona, “pero también a la relación con el otro, con el grupo, la organización o la institución y el contexto” (p. 118).

Desde la perspectiva teórica de la pedagogía. Establece un vínculo entre la formación en sentido profesional y pedagógico con relación a las prácticas realizadas en el campo profesional. Se encuentra a Ferry (1990), quien conceptualiza la formación a través de una integración de la relación que guarda con la teoría y práctica que la acompaña. El autor afirma que ninguna persona se forma a través de sus propios medios, son necesarias las mediaciones pero no por dispositivos institucionales, ni por otra persona, sino por la persona en sí misma porque la formación “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido; realizado a partir de medios que se ofrecen o que uno mismo procura” (Ferry, 1990:43).

El mismo autor enfatiza que la formación es un trabajo de apropiación personal, “como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleve a cabo bajo el doble efecto en una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, reencuentros y de experiencias” (Ferry, 1990: 50). Por lo que establece que la formación es un proceso de desarrollo individual y de transformación del sujeto, que implica reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos, ideas, que le brinden la posibilidad para mejorarlas; y que posibilitan que la persona pueda adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, de utilizar el cuerpo (adquirir una forma) para enfocarla a la práctica profesional; implicando adquirir conocimientos, habilidades, una visión clara de la representación del trabajo que se va a desarrollar, la profesión a ejercer, la clara concepción del rol desarrollar, entre otras.

Con relación en la revisión de estas perspectivas teóricas sobre formación, coincidimos en varios aspectos con Honoré (1980), Yurén (2000), Honoré (1980), Ferry (1990) y Bernard (2006) y consideramos la formación como un proceso de desarrollo individual en donde el sujeto se configura a sí mismo, se transforma, y

deriva en una construcción consciente (pues es un proceso de perfeccionamiento y de desarrollo evolutivo), que moviliza al mismo ser del sujeto; apoyada por las interacciones en un ámbito de intersubjetividad, en donde la reflexión y la experiencia son elementos básicos. Coincidimos también en que se favorece la formación mediante el proceso de enculturación o transmisión de la cultura (se apropie de la cultura de su tiempo: lenguaje, usos, costumbres, saberes) y la socialización (se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla). Por medio de estos elementos el sujeto descubre y comprende elementos de su razón de ser en el mundo estableciendo compromiso con el acto de formación como un proceso de creación y evolución que se posibilita y se autoproduce

En concordancia con Honoré (1980), asumimos que formación es reflexión, como un proceso creación y evolución de condiciones, procedimientos y apropiación que contribuyen a forjar su ser, una transformación en que el sujeto se detiene para pensar cada una de sus acciones y en donde se descubre y comprende elementos de su razón de ser en el mundo, por ende, descubre el significado de lo “formativo” de sus prácticas. Es decir, busca que un saber recibido del exterior; luego interiorizado pueda ser exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado de una nueva actividad (Honoré, 1980:20).

Coincidimos en que formación es experiencia, Ferry (1990), Yurén (2000) y Bernard (2006) una relación entre lo subjetivo y lo objetivo: a) Un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, a partir de medios que se ofrecen o que uno mismo procura y realizar la propia mediación, porque es un proceso de apropiación personal). b) Deriva en una construcción consciente de la persona, porque es un proceso de perfeccionamiento y de desarrollo evolutivo. c) La experiencia de haber pasado por un proceso formativo resulta en la formación (Honoré, 1980).

3.1.1. Formación docente, tradiciones, orientaciones y tendencias teóricas

La educación como un fenómeno social, se ha transformado a lo largo de la historia y por ende, también los procesos de formación docente han sufrido adecuaciones en diversos momentos históricos, siendo configurada y estructurada bajo las bases de ciertas tradiciones, orientaciones o tendencias teóricas.

Davini (1995) define las tradiciones como “configuraciones de pensamiento y acción, que construidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a la práctica y conciencia de los sujetos” (p. 20). Autores como Liston y Zeichner (1993), investigaron las tradiciones sobre formación docente e identifican cuatro grandes corrientes: académica, eficacia social, evolutiva y reconstrucción social. A continuación compartimos algunos elementos que las caracterizan:

- Tradición académica: El conocimiento de las disciplinas es lo más importante en la formación docente y no las destrezas profesionales de la pedagogía, por ello se hace hincapié en el rol del profesor como especialista que domina una materia y los contenidos del currículo para el que debe formarse. El conocimiento pedagógico del profesor se basa en la comprensión de cómo se organizan, representan y adaptan tópicos y problemas a los distintos intereses y capacidades de los alumnos.
- Tradición de eficacia social: Enfatiza en la adquisición de destrezas específicas y observables en el docente, bajo el supuesto de guardar relación con el aprendizaje de los alumnos. Se trabaja en el desarrollo de sistemas de instrucción, gestión, evaluación para supervisar el dominio de competencias, y en modelos de entrenamiento de destrezas y de enseñanza como la micro-enseñanza.
- Tradición evolutiva o desarrollista: Centrada en el niño, en la “enseñanza nueva” o “moderna” y en donde el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñarse tanto a los alumnos como a sus profesores, quienes son concebidos como investigadores de la psicología evolutiva.

- Tradición reconstruccionista social: Centra la formación del profesorado en el desarrollo una conciencia social, investigación, preparar profesionales reflexivos y con una orientación crítica, para que puedan contribuir al cambio social, mejorar la enseñanza, crear escuelas y contextos sociales más democráticos.

Otra aportación a las construcciones teóricas de la formación docente, la plantea Marcelo (1995), quien con base en el análisis de las diferentes tendencias, enfoques y concepciones de diversos autores, establece una clasificación de cinco paradigmas que orientan la formación docente³² que se resumen a continuación:

- Orientación académica: La formación del profesorado consiste en el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, con el objetivo fundamental del dominio del contenido para convertirlo en especialista en una o varias áreas disciplinares.
- Orientación tecnológica. Fundamentada en la psicología conductistas, centra su atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza. Refiere como uno de los programas más representativos de la orientación tecnológica, a la Formación del Profesorado Basada en Competencias presentado por R. Houston en 1981, quien dio origen a los Programas de Formación Basada en Competencias (C.B.T.E.) en donde las competencias docentes configuran el elemento esencial, entendidas como sinónimo de conducta docente, variable docente, actuación y destreza docente.
- Orientación práctica. Formación al análisis de la experiencia y observación, el profesor se forma para dominar destrezas cognitivas y relacionales
- Orientación personal. Formación en la dimensión profesional, personal y de proceso, el docente se forma como facilitador del desarrollo personal.
- Orientación crítica /social. Formación hacia la reflexión e indagación, el profesor se forma como activo y comprometido (p: 15 – 27).

³² El autor emplea también el término de formación del profesorado, pero para fines de esta investigación se utiliza como sinónimo del término de formación docente.

Por su parte, Rojas (2010) reconoce que a lo largo del trayecto histórico de la formación docente han emergido tradiciones, tendencias y modalidades emergentes de innovación en torno a un modelo ideal de docente, las cuales son: a) Tradición de la docencia de cátedra. b) Tendencia de la tecnología educativa. c) Tendencia de la profesionalización de la docencia. d) Tendencia de la relación entre docencia e investigación. e) Tendencia de la formación intelectual del docente. f) Modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias.

En tanto que, Imbernón (1998) afirma que a cada orientación de los programas o modelos de formación docente les corresponde una conceptualización epistemológica, ontológica, metodológica y ética. Refiere las siguientes:

- La orientación basada en el perennialismo. Centrada en la transmisión y dominio de los contenidos culturales o de las disciplinas académicas y los procesos conceptuales de la enseñanza, por considerarla una de sus funciones específicas. La orientación racional – técnica prioriza la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística.
- Orientación de la formación instrumental. Para aumentar las competencias (vista como destreza que generaliza en los procesos técnicos) y centrada en estrategias tendientes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitan hacer frente a la complejidad. El concepto de competencia docente, es entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, y se concentra en la atención de un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas.
- Orientación de pensamiento práctico y experiencial profesional.
- Orientación conceptual orientada a la indagación en práctica, incorpora los procesos de la investigación – acción, para formar un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula. que ha de conducir a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado.

Estas tradiciones, orientaciones y tendencias que se han generado sobre la formación docente por los autores referidos, tienen coincidencias en algunos elementos, de manera que elaboramos una clasificación: a) Orientación académica y centrada en lo disciplinar. b) Orientación tecnológica, centrada en la eficiencia y adquisición de destrezas para la enseñanza y supervisar el dominio de competencias de sus estudiantes. c) Orientación instrumental, asociada al dominio de destrezas necesarias para la enseñanza. d) Orientación hacia la reconceptualización de la formación docente, centrada en la reflexión de la práctica. e) Con orientación hacia la formación intelectual del docente con conciencia social y centrada en la crítica y la investigación. f) Con orientación hacia un docente innovador y centrada en la formación basada en competencias. (Ver tabla 6).

Consideramos que la formación docente ha trascendido evolucionado y se establece en concordancia con los tipos de institución y modelos de formación establecidos, lo que permite dimensionar dos aspectos observados. El primero, tiene que ver con las orientaciones para la formación docente, las cuales suceden de manera “cronológica” y evolutiva; de manera que se fueron forjando desde las disposiciones externas al docente. El segundo aspecto, va en el sentido que se ha pasado por un momento de transición entre los esquemas de formación docente tradicional a una reconceptualización de la formación docente, en la que además de dominar aspectos prácticos, se vuelve intelectual, consciente, innovador, involucrado también en su proceso formativo, debido a la incorporación de elementos objetivos, subjetivos, entre otros; de manera que se encuentra despegada de las orientaciones de la formación que la anteceden.

Tabla 6. Tradiciones y orientaciones de la formación docente

Orientación	Liston y Zeichner en 1993	Marcelo (1995)	Imbernón (1998)	Rojas (2010)
Académica y centrada en contenidos y en la disciplina.	Tradición académica: -Profesor especialista. -Formación disciplinar.	Orientación academia: -Formación docente especialista en la disciplina. -Profesor trasmisor de conocimiento y conceptos.	-Formación basada en el perennialismo: -Formación concentrada en la disciplina y contenidos académico. -Docente trasmisor y mediador de contenidos.	Tendencia a la docencia de cátedra.
Tecnológica y centrada en la eficiencia.	Tradición de eficacia social: -Docente adquiere destrezas específicas observables. -Docente instructor, gestor y evaluador, supervisa el dominio de las competencias.	Orientación tecnológica: -Formación para el conocimiento destrezas necesarias para la enseñanza (Formación por competencias).	Orientación de racionalidad técnica: - Formación hacia el saber qué hacer y cómo, prioriza la cultura técnica.	Tendencia de la tecnología educativa.
Orientación instrumental, asociada al dominio de destrezas.	Tradición evolutiva o desarrollista: -Formación determinada por el orden natural del aprendiz. -Docente facilitador investigador.	Orientación práctica: - Formación al análisis de la experiencia y observación. - Domina destrezas cognitivas y relacionales.	Orientación de la formación instrumental: -Formación docente basada en aumentar competencias. (eficiencia técnica). -Docente resuelve situaciones académicas definidas, recurrentes y generalizables.	Tendencia de la profesionalización de la docencia.
Orientación hacia la reconceptualización y centrada en la reflexión de la práctica.		Orientación personal: -Formación en la dimensión profesional, personal y de proceso. -Facilitador del desarrollo personal.	Orientación del pensamiento práctico y experiencia profesional: -Formación del docente práctico y reflexivo. -Interpreta, compara y reflexiona la enseñanza.	Tendencia de la relación entre docencia e investigación.
Orientación hacia la formación intelectual del docente con conciencia social, crítica e investigación.	Tradición de reconstrucción social: Formación del docente hacia la conciencia social, investigación, reflexión y orientación crítica	Orientación crítica social -Formación hacia la reflexión e indagación. -Profesor activo y comprometido.	Orientación conceptual orientada a la indagación práctica. -Formación docente para la reflexión crítica e investigación. -Docente reflexivo, crítico e investigador.	Tendencia de la formación intelectual del docente.
Centrada en la formación basada en competencias.				Modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias

Fuente: Elaboración propia Acevez (2019), a partir de Liston y Zeichner (1993), Marcelo (1995), Imbernón (1998) y Rojas (2010).

3.1.2. Conceptualización de la formación docente.

Considerando lo señalado por Medina y Domínguez (1989), Hernández (2009), Imbernón (2010) y García Santamaría (2012), formación docente se refiere a un proceso, un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración, reestructuración (transformación) de un estilo de ser, pensar, de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones, experiencias, de actuar, prácticas, actitudes, finalidades, entre otras; que estimulan el desarrollo personal, la satisfacción de necesidades, la calidad de desempeño y la responsabilidad social. De manera que, consiste en un proceso complejo, formal e informal para el desarrollo docente o profesional a lo largo de la vida (Anzaldúa, 2004; Casares 2006 y García 2012).

Pocos autores aportan una conceptualización sobre formación docente, entre ellos se encuentra Yurén (2007) quien menciona que la formación docente tiene como finalidad favorecer la desestabilización del sistema disposicional del docente, a fin de que organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, “que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se presentan como profesional en el campo educativo” (p. 30).

Autores como Yurén (2005) (2008), Castañeda (2005), y Bernard (2006) señalan la existencia de otros factores que intervienen en la formación docente³³: las dimensiones de poder, saber y subjetividad.

a) Dimensión del poder. Las disposiciones o reformas planteadas en la formación docente son proyectos de política educativa o “poder” manifestado, para justificarlas e imponerlas a los sujetos. El poder incorpora necesidades, intereses, aspiraciones tanto de los sujetos y del proyecto de formación docente.

Las formas de control del poder generan tensiones, porque la persona encuentra discrepancias entre la realidad y la intencionalidad de la

³³ Retoman los trabajos de Foucault para estudiar la formación docente y situar como dispositivos de formación a los programas de formación docente. Esta investigación no está inmersa en la conceptualización de dispositivos de formación, pero se decide retoman sus aportaciones por la trascendencia que tienen respecto al análisis de las acciones de formación docente.

formación docente, en especial si no considera que la persona ha construido una manera de pensar, actuar, experiencia, interpreta su práctica y formación, entre otros (Castañeda, 2005).

Se establece relación entre el poder y una cultura que tiende a normaliza la homogeneización, la forma de control y regulaciones en las prácticas de formación docente, porque se impone el poder que configura la forma de participar en la formación docente (Castañeda, 2005).

- b) Dimensión del saber. Bernard (2006), retoma la definición de saber elaborada por Legroux 1981 para determinar que, el saber se encuentra constituido por informaciones organizadas por la actividad intelectual del sujeto, que se integran y estructuran permanentemente, de manera que, “la formación recurre a la información y a diferentes saberes” (p. 91). Además del conocimiento, formación docente recurre a los saberes hacer, saber ser y saber devenir.

Menciona Yurén (2005), la formación docente, debe hacer énfasis en el saber ser y saber convivir, porque permiten a las personas “resistir a las formas homogeneizantes de educar, al borrar las diferencias y de la reivindicación de su ser frente a otros, que exige ser reconocido como tal” (p. 26).

- c) Dimensión de la subjetividad. Las experiencias de subjetivación hacen que las experiencias de formación sean distintas, pueden representar una oposición, una resistencia a la autoridad y a la imposición, al considerar no se toma en cuenta su experiencia adquirida. Implica tomar conciencia de sí mismo y “trazar caminos de creación haciendo que el sí mismo entre en un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidos como saberes constituidos” (Castañeda, 2005:135).

Por otra parte, en la literatura revisada es común encontrar que la formación docente se asocia con otros términos propios del campo de la educación tales como: perfeccionamiento del profesorado, formación continua, formación permanente, formación inicial, entre otros. Algunos de estos términos están

establecidos en los marcos de política educativa³⁴ que plantean como reto a las instituciones y actores educativos otorgar un sentido y clarificación en relación con la razón de ser de la formación docente y las prácticas. A continuación se definen algunos de los términos antes referidos.

La formación inicial. Para Alanís (2000) y Greybeck, Moreno y Peredo (1998) se concibe como la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención del título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.

La formación continua. De acuerdo con Alanís (2000), formación continua está relacionada con el ámbito laboral en el momento en que se desarrolla una profesión. Refiere al conjunto de actividades que permiten desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a perfeccionar después de la formación inicial y a lo largo del ejercicio profesional. En la práctica educativa, la formación continua es utilizada comúnmente como actualización y capacitación docente, con la intención de proporcionar a los profesores nuevos elementos que favorezcan la mejora en su quehacer y actividad; pero también se encuentran otras nociones asociadas (no sinónimos) que conforman la formación continua:

- Capacitación. Es la formación para la habilitación de la docencia de aquellos profesores que al estar ejerciéndola no contaron con una formación previa, esto, puede conducir a la obtención de un grado académico (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998 en Ducoing, 2003:144).
- Actualización. Es la profundización y la ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos,

³⁴ Autores como Greybeck y Peredo (1998), Alanís (2000), Jiménez (2011), Imbernón (1998), Labaree (1999) Medina (1999) y Ducoing (2005) precisan que en las prácticas de formación docente se retoman las disposiciones de las políticas públicas e institucionales, y son empleadas para justificar decisiones y acciones vinculadas con la formación, que son convertidas frecuentemente en estrategias de formación docente. En este mismo tenor, en el caso de México, la SEP en documentos oficiales, como por ejemplo, el ACUERDO número 712 (2013) por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, emite una iniciativa que enmarca lo establecido por el Artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo políticas para la formación inicial, continua y permanente.

etc.), sin conducir y no hace necesario la obtención de algún título o grado académico. (Greybeck, Moreno y Peredo, 1988 en Ducoing, 2003:144).

- Superación. Se entiende a los programas de posgrado cursados posteriormente por los egresados de licenciaturas en educación, para profundizar y ampliar la formación, a la vez puede entenderse como una modalidad de actualización. (Greybeck, Moreno y Peredo, 1988 en Ducoing, 2003:144).
- Nivelación. Es como complementación de la formación inicial de los profesores que carecen de título de licenciatura, para que lo obtengan. (Greybeck, Moreno y Peredo, 1988 en Ducoing, 2003:144).

La formación permanente. Alanís (2000) refiere es todo el proceso de formación docente vivido a lo largo de la profesión y contribuye al perfeccionamiento profesional; el individuo participa de manera voluntaria en actividades constantes de formación, decidiendo por el mismo los objetivos, contenidos y la institución a participar.

Esta revisión de la literatura, nos permitió identificar la diversidad de términos relacionados con la formación docente y nos apoyó a tener mayor claridad y comprensión sobre el objeto de estudio. Pudimos percatarnos de que son pocos los autores que plantean conceptualizaciones sobre la formación docente y que por lo general, existe una confusión en el empleo de los términos y en algunas ocasiones pueden emplearse indistintamente como sinónimos.

3.1.3. Desarrollo y profesionalización docente

Producto de las disposiciones de política educativa internacional y nacional³⁵ a finales de los años noventa, el concepto de formación docente se ve influenciado por nuevos términos que incursionan en los discursos de política educativa, tales como: a) *profesionalización docente*; b) *profesionalización docente universitaria*; c) *desarrollo profesional docente*. A partir de ello se asignan nuevas tareas a los

³⁵ Particularmente la Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO (1998), La Visión de la Educación Superior en México ANUIES (2000).

actores educativos por lo que se hace necesario aclarar cómo se delimitan dichos términos y sus alcances.

Desde la perspectiva de Tejeda (2013), *la profesionalización docente* no es un tema nuevo en el ámbito de la pedagogía, pero ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas a partir de tres vertientes: los nuevos paradigmas de aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación basada en competencias; dando importancia a la formación inicial y continua, desde el desarrollo socioprofesional.

En el ámbito de *la profesionalización docente universitaria*, García (2012) recupera a Ortiz, y Martiño, s.d:1 quienes mencionan que la profesionalización docente universitaria es considerada como una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas en cuanto: a la didáctica de la educación superior, permitir al docente actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza- aprendizaje universitario.

En cuanto al *Desarrollo Profesional Docente* (DPD), significa ver la formación docente más allá de una capacitación o actualización, es verlo como una parte que propicia el desarrollo profesional y personal de los profesores a lo largo de su vida. Recuperando los aportes de Aguarredondo (2002), Peña, (2003), Gairin y Rodríguez (2009) Johson (2009), Imbernón (2010) y Bolívar (2015) sobre el DPD, podemos decir que consiste en un concepto global, orientado a las necesidades de las distintas etapas de la vida que implica el desarrollo personal, profesional, laboral y social del docente; relacionado con la formación inicial, continua, permanente, crecimiento y progreso profesional y el aprendizaje continuo; y se encuentra vinculado al proceso de aprendizaje de los docentes, sistematizando sus actividades con el objetivo de dar lugar a cambios y mejoras en la práctica docente (pensamientos, conocimientos y destrezas profesionales) y en los modos de pensar dicha práctica.

Siguiendo el planteamiento de DPD, Tejeda (2013) desde el análisis de las aportaciones que realizan diversos autores, lo concibe como:

[...] la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del

juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente. Se trata de una evolución que se construye a partir del crecimiento del docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento, que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas. Desarrollo adulto, acumulación de experiencia y formación parecen estar, por tanto, en la base del desarrollo profesional del docente (p. 173).

Para este autor, es importante reconocer que en las instituciones educativas, muchos docentes inician sus actividades con carencias sobre el dominio de competencias profesionales docentes, incluso sus conocimientos son parcelados y descontextualizados, con competencias más desarrolladas en su propia disciplina que aquellas que corresponden al desempeño profesional docente. Esto, aunado a que en las instituciones se carece de perfiles y requisitos específicos de las competencias para desempeñar la profesión docente, lo cual repercute en la calidad de los desempeños y de los resultados de un ejercicio de la docencia.

Los planteamientos presentados sobre el término DPF, permite observar que es un proceso más amplio, permanente durante todo trayecto profesional del docente, abarca al proceso de formación docente visualizada de otra manera, con un enfoque de tipo integral que posibiliten al docente realizar sus funciones, papel, actuar y actividades de mejor manera.

3.2. Formación docente basada en competencias

La formación continua de docentes basada en competencias plantea al docente resolver situaciones y/o problemas conocidos, nuevos o imprevistos propios del perfil, funciones y rol docente que tiene que asumir en este marco de formación y visualizarlo como un profesional de la educación, porque ha transitado con el referencial de competencias en la formación inicial y continua de docentes (Lessard, 2012).

Aportan a la comprensión del término formación docente basada en competencias, los planteamientos realizados por Herrera y Medina (2008) quienes la señalan como

[...] una transición de procesos de formación docente basados en la racionalidad instrumental a otros que articulen la formación a una racionalidad en que convergen la complejidad y la incertidumbre, implica enfrentar un campo pleno de contradicciones, donde entran en juego posturas divergentes del proyecto institucional, pedagógico y laboral, así como tradiciones académicas que han preservado por largo tiempo, códigos culturales e identidades científicas que están trastocando con el desarrollo y consolidación de perspectivas trasdisciplinarias (p.129).

La formación docente basada en competencias articula perspectivas más integrales y holísticas, lo refieren Quiñones, Canto, Hernández y May (2015), formar a los docentes de manera constante, seria e integradora para hacer frente a los retos que se presenten día a día (p. 68). Al respecto, Zarzar (2003) define formación integral³⁶ como aquella que consiste en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motores y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de subjetividad de la persona (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa.

Esta tipo de formación docente es una alternativa orientada para desarrollar competencias en los docentes, tiene que considerar diversos elementos. Como señalan Yurén (2008) y Lessard (2012) desarrollar competencias es saber movilizar y combinar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, conocimientos) y no cognitivos (ese saber hacer, saber convivir y saber ser) que no solo tienen que ver con el mundo objetivo, sino con el mundo social y subjetivo, con la finalidad de tomar en cuenta la complejidad de la situación educativa, le apoye en la resolución de ciertos problemas y situaciones reales que los lleva a actuar de determinada manera en su práctica educativa.

³⁶ Traemos la referencia de formación integral que se favorece en la formación para los estudiantes, porque no encontramos una referencia para la formación de docentes orientada a la FBC.

3.2.1. Profesión docente y la competencia profesional del docente.

Los docentes universitarios incursionan en la docencia de manera parcial o total, y en muchas ocasiones la toman como una actividad profesional alterna que no está articulada con el campo profesional de su formación inicial, motivos que hacen necesario desarrolle una nueva competencia profesional propia de este campo laboral. Esta es una situación que vale la pena clarificar, pues indagando en ello se encuentra lo que señala Tardiff (2004) que hay modelos de competencia que pertenecen al docente y su práctica, lo que significa que el docente no ejerce un oficio, sino una verdadera profesión. Una definición concreta de profesión docente la brinda Pinilla (2015b):

[...] como el conjunto de acciones que realiza un profesor como proceso continuo para mejorar habilidades, actitudes y conocimientos para su actuación. Además, cada docente percibe cierta satisfacción personal, pero su actuación no debe ser contemplada como un desarrollo individual aislado, sino, por el contrario, articulado e integrado con el progreso institucional y social para potenciar su autonomía acorde con su postura epistemológica. Esta determina sus concepciones de escuela, educación, pedagogía y sociedad, entre otras (p. 158)

La competencia profesional del docente, es una noción configurada de acuerdo a Le Boterf (1994) (2009) y Perrenaud (2004), (2009) como capacidades y recursos que se movilizan dado los desempeños que conlleva. Es definida por Nieto y Díaz (2009), Pavié (2011) como el grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales. Su desarrollo permite la diversidad y complejidad de las interacciones pedagógicas cotidianas, su aplicación y transferencia oportuna, que le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber. El desarrollo de la competencia profesional del docente deriva en desarrollar competencias docentes.

3.2.2. Perfil docente y competencias docentes.

El perfil docente se vislumbra desde varias perspectivas, una de ellas es la de Segura (2004) quien a base de retomar las posturas de diversos autores, propone una visión de perfil integral del profesor universitario,

[...] puede concebirse como el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa. La sinergia de este conjunto de atributos le permitirá desempeñarse eficientemente, con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación/creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, comprometidas en el logro de la misión de la universidad. (pp: 19 - 20)

De acuerdo con esta autora, si los programas de formación docente se apegaran a los principios que describe la UNESCO del Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir, el perfil del docente universitario se adecuaría a poseer una serie de actitudes y aptitudes que se adhieran a su tarea. La autora afirma, sería un modelo de perfil docente integral con las características que propone Trueba (1999 en Segura, 2004)

- Aprender a conocer. Parte de la combinación de una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer. Esto supone adquirir no sólo una calificación profesional sino, más bien, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos. Implica desarrollar el conocimiento personal aceptando el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de manera bidireccional, impulsando además la realización de proyectos comunes que tengan por objetivo el mejoramiento de la calidad de vida.
- Aprender a ser. Esto significa lograr el desarrollo y evolución de la propia personalidad, buscando una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que paralelamente fortalezca la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad, de juicio y de responsabilidad personal. (p: 20- 21).

Zabalza (2003) plantea que las características y condiciones del perfil docente que se configura en una institución, se vuelve la base sobre la que se establece las competencias docentes, generadas de la relación: de cómo debe ser (competente) y lo que tiene que hacer (formar a los estudiantes en competencias). En consecuencia, el docente se visualiza como un profesional que posee

competencias propias de la actividad docente y que sean coherentes con: el nuevo papel que tiene que asumir ante las demandas del contexto actual, con la evolución del conocimiento sobre la formación docente, con las reformas de los programas y modelos educativos y las disposiciones de las políticas educativas.

Al respecto, diversos especialistas han aportado al estudio y definición de las competencias docentes, algunas de ellas consideradas como prioritarias y que delimitan un perfil docente más acorde a las demandas educativas y sociales. Entre estos especialistas se encuentra a Zabalza (2003) quien aporta a la delimitación de un perfil del docente universitario desde óptica funcional y propone diez competencias docentes para generar propuestas curriculares basada en el desarrollo de competencias. Por su parte, Perrenoud (2004) establece indicadores hacia los que se deben dirigir los programas de formación inicial y continua del docente, con la finalidad de dar solución al fracaso académico y favorecer el desarrollo de los ciudadanos. De esta manera, su propuesta consiste en diez grandes familias de competencias.

Entre otras propuestas de competencias docentes se encuentra la de Cano (2005) quien propone competencias genéricas. Mientras que Tejada (2009) indica que se deben proponer competencias docentes considerando la dimensión profesional y social del formador, bajo planteamientos contextuales y reflexivos, que atienda a los desafíos que la profesión y el entorno le plantean a los docentes.

De Juanas (2011) presenta una revisión de diferentes propuestas teóricas sobre las competencias que atañen al nuevo perfil profesional docente universitario ante los cambios atribuidos al Espacio Europeo de Educación Superior, identifica al menos cuatro grandes dimensiones en las competencias. Otra investigación interesante es la de Fernández (2012) quien identifica, desarrolla y sintetiza las capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad y aquellas que favorecen la inclusión del alumnado universitario. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Competencias docentes prioritarias en función del perfil docente.

Zabalza (2003)	Perrenoud (2004)	Cano (2005)	Beltrán y Pérez (2005)	Tejada (2009)	De Juanas (2011)	Fernández (2012)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje. 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. 3. Ofrecer explicaciones y bien organizadas. 4. Manejo de las nuevas tecnologías. 5. Diseñar metodología y organizar actividades. 6. Comunicar se-relacionarse con los alumnos. 7. Tutorizar. 8. Evaluar. 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo. 2. Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad. 3. Competencias instrumentales: gestión, instrumentales (idiomas, informática, documentación) 4. Competencia en la expresión oral y escrita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia académica. 2. Competencia pedagógica. 3. Eficiencia 4. Personalidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias teóricas o conceptuales. 2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas. 3. Competencias sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de la asignatura. 2. Planificación de la enseñanza. 3. Personalidad y competencias interpersonales 4. Competencias gerenciales e institucionales 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Competencias pedagógico-didácticas. 6. Competencias de liderazgo. 7. Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo. 8. Competencias investigativas. 9. Competencias interactivas. 10. Competencias éticas. 11. Competencias organizativas.

Fuente: Elaboró: Acevez (2019), a partir de Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Cano (2005), Beltrán y Pérez (2005), Tejada (2009), De Juanas (2011), Fernández (2012).

Las aportaciones de los diversos especialistas consultados, nos permiten observar que con el transcurrir del tiempo se ha intentado conformar una propuesta sólida sobre las competencias docentes en la que se retoman los postulados de la UNESCO. De manera que, tomamos en cuenta las propuestas planteadas por los autores antes referidos y hemos identificado diez competencias docentes como prioritarias, las cuales permiten atender las necesidades educativas y sociales del contexto en que estamos inmersos, que también pueden aportar a la delimitación de un perfil ideal del docente:

1. Competencias pedagógico-didácticas
2. Competencias teóricas conceptuales
3. Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad.
4. Competencia en la expresión oral y escrita.
5. Competencias interactivas: tutoría, asesoría, uso de las TICs y TAC, idiomas, empatía.
6. Competencias investigativas: reflexionar e investigar sobre la enseñanza – aprendizaje.
7. Competencias éticas: afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
8. Competencias sociales: habilidad interpersonal, personalidad, comunicación y trabajar en equipo.
9. Competencias de liderazgo.
10. Competencias para la organización y la gestión: seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, planificar las actividades de aprendizaje, evaluar y dar seguimiento a la progresión de los aprendizajes, elaborar proyectos de gestión educativos.

Las competencias docentes se convierten en un referente importante, porque les permite identificar las expectativas que se tienen para ellos, orientarlos, conducirlo a realizar diferentes roles para realizar de manera adecuada y significativa sus funciones. Al respecto, Tejeda (2007), Galaz, Padilla, Gil Antón y Sevilla (2008) consideran que se ha pasado a una reconstrucción de esta figura

del académico, teniendo un cambio sustancial en el rol docente, configurando una imagen “integral” porque realiza actividades de docencia, investigación, gestión académica, vinculación, tutoría, motivación y evaluación.

En este orden de ideas, el perfil, las competencias y el rol docente orientan y dirigen las funciones, el papel y el actuar que ha de desempeñar el docente en toda actividad académica, contribuyendo a la consolidación como profesional en el campo educativo.

3.2.3. Práctica docente.

De Lella (1999) y García- Cabrero, Loredó, y Carranza (2008) coinciden en señalar que la práctica docente³⁷ se refiere, al conjunto de situaciones que se desarrollan en el aula y que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación que giran en torno al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos.

Uno de los elementos centrales de la práctica docente es la generación de saberes, Tardif, Lessard y Lahaye (1991), Bajardi, y Álvarez (2013) consideran que la práctica docente si genera en el profesor un intercambio de saberes sobre las disciplinas, curriculares, profesionales, de la experiencia, pedagógico, educativo y sociocultural. Dichos saberes se entienden como “un conjunto de representaciones a partir de la cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión, su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991:228), están implícitos en sus prácticas y se producen y apropian por el profesor a lo largo de su trayectoria profesional y personal. Los saberes se encuentran presentes en diferentes momentos: “antes de la clase” (en la fase de la planificación); “en el aula” (lugar donde se muestran y transmiten los diferentes tipos de conocimientos); y “después de la clase” (Bajardi y Álvarez, 2013).

³⁷ La práctica docente y la práctica educativa se encuentran involucradas en el proceso de enseñar, pero tienen grandes diferencias desde un nivel teórico de lo que ocurre dentro y fuera del aula. García, Loredó, y Carranza (2008) define práctica educativa como el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional (van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases) y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; y que están determinadas por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Otros planteamientos que aportan a la comprensión del término práctica docente, los brindan autores como Fierro, Fourtoul y Rosas (2006) y refieren que se logra distinguir que la práctica docente se configura desde siete dimensiones:

[...] práctica docente se define como una práctica social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los docentes [...] así como aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro. [...] 1) Personal. Como sujetos con ciertas cualidades, características y dificultades propias, un ser no acabado con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida que imprimen a la vida profesional cierta presentación. 2) Institucional. Su quehacer es una tarea efectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela. Lugar de trabajo docente. 3) Interpersonal. Función cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso. 4) Social. Su quehacer es desarrollado en un entorno político histórico, social, geográfico, cultural y económico particular que imprime ciertas exigencias. 5) Didáctico. A través de proceso de enseñanza, orienta, dirigen facilita y guía la interacción a los estudiantes con el saber colectivo cultural. 6) Valoral. Contiene siempre una referencia axiológica de tipo personal. 7) Relación pedagógica. Evidencia la forma en que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar (p: 21 -35).

A partir de lo anteriormente expuesto, observamos que práctica docente integra los componentes del quehacer docente, el desempeño de esta y su posición para dar sentido a través de la apropiación de saberes y significados, que resultan de experiencias de formación y de la puesta en marcha en que ha participado, que pueden conducirlo a replantear la docencia misma y los procesos educativos.

3.3. Referentes conceptuales sobre competencias.

La noción de competencia, ha pasado por cambios graduales a nivel semántico y de su estructura funcional, ha incorporado otros elementos, porque se han generado diversas perspectivas y posturas asumidas por los expertos, ocasionando cierto grado de complejidad para consensar una definición. Para fines de comprensión del objeto de estudio de esta investigación, se destacan los principales planeamientos que algunos autores han realizado sobre las competencias, sus características y se enfatiza que está determinada en función de la postura que sea adoptaba.

La raíz etimológica de competencia, explica Viancha (2009) proviene del griego “*Arete*” (virtud suprema), que a su vez procede del adjetivo *agathós* que significa “*bueno*” y de la raíz “*aga*” como lo mejor, apoyada en “*ari*” indicador de excelencia. *Arete* significa excelente o perfección de las personas o las cosas, se habló de ella hasta el siglo IV a.C. como fuerza o capacidad (condición de héroe, ganador, por habilidades atléticas, la educación griega se dirigía a alcanzar el “*arete*”). La autora refiere que la “*arete*” cambió de sentido hacia “*saber*” y da paso a competencia epistemológica y cognitiva para educar, *cambió* la finalidad hacia capacitar para pensar hablar y obrar con éxito. En este sentido, la autora reconoce que el término posmoderno de competencia, surge con la promulgación del “*arete*” como virtud o fuerza para producir o causar efectos, en ese “*agathós*” como lo “*bueno*” para “*hacer*” algo y ese “*conocimiento*” como la propiedad sin la cual se pueden desarrollar las dos acciones (p: 102- 103).

Encontramos indicios respecto a los antecedentes del origen del concepto de competencia en educación y diversos autores coinciden Torrado (2000), Martín-Barbero (2003), Bustamante, G (2005), Viancha (2009) y Pinilla (2015a) en que se originó a finales de la década de 1950, en el campo de la lingüística (del lenguaje y la comunicación) con las investigaciones de Abraham Noam Chomsky³⁸; posteriormente, emergerían en otros ámbitos dando origen a la competencia comunicativa, competencia ideológica y a la competencia cognitiva (Pinilla, 2002, Bustamante, 2005).

Mencionan Torrado (2000), Martín-Barbero (2003) y Pinilla (2015a) que la aportación de Chomsky fue el detonante para el desarrollo investigativo de las competencias en diversas áreas del conocimiento tales como: la psicología, matemáticas, filosofía, sociología, entre otras. Chomsky (1965 en Viancha, 2009) denominó como competencia lingüística a la manera en como los seres humanos se apropian del lenguaje y hace énfasis en el conocimiento inconsciente de las

³⁸ Específicamente se menciona que fue en 1965 con el estudio que realizó sobre la Teoría Gramática Generativa Transformacional, que constituye un avance sobre las investigaciones de idioma en lengua y habla, pero que Chomsky dedicó únicamente al sistema de signos que es la lengua.

reglas gramaticales, como un conocimiento de tipo universal que todos los sujetos tienen.

En cuanto a la competencia comunicativa, se desprende de los trabajos de Hymes (1972) cuando estudió el concepto de competencia desde una mirada de la sociolingüística y completó el concepto competencias lingüísticas de Chomsky, dándole la connotación de competencia comunicativa. Este autor, asegura que en la competencia intervienen necesidades y experiencia de orden psicosocial, cognitivo, afectivo, las necesidades, motivaciones, la acción, entre otras; que a su vez dan origen a necesidades y experiencias comunicativas. De esta manera, Hymes define como competencia comunicativa al conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y sensorial indispensables a los participantes en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciados contextualmente apropiados.

La competencia ideológica, fue formulada por el sociólogo Eliseo Verón en 1970 y pertenece a la disciplina teórica sociológica, Verón define que la competencia ideológica tiene un horizonte muy distinto: “pretende establecer la producción, la transmisión y el consumo de significaciones ideológicas en el seno de la comunicación social” (Verón, 1970: 251 en Bustamante 2005, p: 96).

Respecto a la competencia cognitiva, autores como Tobón (2009), Sanz de Acedo (2011), Sáez y Ruiz (2012) señalan que fue propuesta desde los aportes del enfoque psicogenético de Jean Piaget, enfatizando en el nivel de desarrollo intelectual de la persona al integrar procesos cognitivos que funcionan en diferentes niveles y en un modelo de equilibración cognitiva; que involucre la generación de conflictos cognitivos (para aprender mediante abstracción reflexiva), mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, activando esquemas cognitivo, técnicas y estrategias, orientadas a permitir al sujeto: la atención, conocer, memoria, comunicación, percepción, explicar, comprender, generar y analizar información, interpretar la realidad, solución de problemas y tomar decisiones.

Por otra parte, en algún momento dado, la competencia se alejó de las bases de la competencia lingüística, comunicativa e ideológica involucrándose en otras disciplinas como la psicología, en donde fue asociada a la idea de destreza intelectual, originando la competencia laboral, que marcó su inserción en el ámbito de la educación, hasta más adelante configurar las competencias académicas holísticas e integrales.

En lo que concierne a la competencia laboral, su incursión fue gradual, en ese sentido, coinciden Mertens (1997), Cabrera (2003), Mulder, (2007), Correa Bautista (2007), Zavala y Arnau (2008), Mulder, Weigel y Collings (2008), Zayas (2010) y Díaz (2011) en señalar que la formulación inicial se atribuye al profesor de la Universidad de Harvard (USA) David McClelland en el año 1973, cuando a raíz de su artículo *Examinando la competencia más que por inteligencia*, indaga sobre el método clásico de evaluación para predecir la inteligencia y encuentra que ya era limitado, afirmando que emplear exámenes para evaluar la competencia daría mejores resultados a la hora de predecir el éxito. McClelland definió competencia laboral como la evaluación de aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y relacionándola con la calidad de los resultados obtenidos. En este sentido, para autores como Mulder, Weigel y Collings (2008) McClelland aportó el criterio de desempeño laboral porque las competencias “se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*” (p. 4).

La definición de competencia desde lo laboral se extendió con Boyatzis (1982) quien fue integrante de *Hay Group* y colaborador de D. McClelland, de quien retoma su trabajo y lo amplía en la realización de un estudio en la *American Telephone and Telegraph (ATT)*, acerca de la competencia laboral³⁹ como tesis central en su trabajo. Realiza análisis y la descripción de cargos y ocupaciones,

³⁹ Autores como, Díaz R. y Arancibia H. (2002), Mulder (2007) y Zayas (2010) coinciden en señalar que las aportaciones realizadas por Botayzis en 1982 marcaron un precedente en la configuración de la noción competencias, porque: a) incluyó motivos, rasgos, habilidades, aspectos de la autoimagen, del rol social, o un cuerpo de conocimientos que la persona utiliza; b) se confeccionó una lista de aptitudes y dos rasgos para distinguir a los directivos de los éxitos de los demás; c) las competencias se enfocan desde diferentes ángulos, tanto macroestructuralmente, a nivel de la organización como un todo, como desde el punto de vista particular de cada trabajador.

con la distinción de considerar la existencia de diferentes niveles en las exigencias y finalmente la define como "una característica subyacente de una persona la cual da como resultado una actuación o desempeño efectivo y/o superior en trabajo y un cargo" (Boyatzis, 1982:144).

De acuerdo con autores como Barnett (2001), Martín (2003), Serrano, (2003), Bustamante (2005), Tardif (2006), Moreno (2009), Díaz Barriga (2011), el tema de competencias laboral se encuentra asociado a diversos procesos, tales como: certificación de competencias, capacitación por competencias, carpeta de competencias, validación de competencias y perfiles de competencia. A la vez, que emergen múltiples posturas y definiciones sobre competencia, volviéndose un concepto polisémico, multifuncional, problemático y hasta complejo en los distintos enfoques que emplea, quizá por su falta de rigor científico y porque se liga a discursos posmodernos.

Perrenaud (2001) y Santos Baranda (2005) afirman que la manera en que se han constituido las definiciones de competencias, depende de cómo se conciban, por un lado, se han constituido con base en su dimensión estructural funcional y por el otro, está condicionada al enfoque al cual se adscribe el investigador. Lo anteriormente señalado lo traemos a consideración, porque ubicamos diversas nociones, términos y algunas posturas teóricas desde donde se han intentado explicar qué se entiende por competencias, su construcción y estructura, generando propuestas que van desde tendencias (Zayas, 2002), paradigmas (Thiery, 2006)⁴⁰, tradiciones teóricas que han sustentado la formación universitaria (Mulder, Weigel y Collings, 2008) y enfoques teóricos (Cazares, 2008; Tobón, Pimienta y García, 2010). (Ver tabla 8).

⁴⁰ Entendiendo por paradigma aquel concepto que acuña hace más de 30 años, que yo definiría como el acervo de conocimientos con los cuales buscamos resolver los problemas (Thierry, 2006:4).

Tabla 8. Características de la construcción y estructura de la competencia

Enfoque teórico (Descripción)	Características de la construcción y estructura de las competencias	Mertens (1997)	Gonczi (1997)	Zayas (2002)	Thiery (2006)	Mulder, Weigel y Collings, (2008)	Cazares (2008)	Tobón, Pimienta y García, (2010)
Conductista	Enfocado en el proceso estímulo - respuesta, las competencias se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños efectivos de la persona.	X			X	X		
Funcional	De carácter pragmático y conductista. Enfatiza que en las competencias importan los resultados más que como se hacen los procesos	X		X				X
Cognitivo.	Las competencias generales cognitivas incluyen todos los recursos mentales que los individuos poseen y emplean para realizar las tareas, adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño. La interacción con el medio ambiente en un factor importante en el aprendizaje, para favorecerlo se toman en cuenta los conocimientos que se saben y poseen, sirven de base para construir nuevos conocimientos.				X	X		
Sociocultural	Destaca el carácter social del aprendizaje, se aprende de los demás, con los demás y para los demás. El carácter social del aprendizaje se recupera al crear conciencia y compromiso social.				X			
Socio-formativo	Concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.							X
Genérico	Identifica y define las características genéricas de las habilidades comunes, para explicar las variaciones en los distintos desempeños. Las competencias genéricas se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales.					X		
Constructivista	Se responsabiliza tanto del desarrollo humano como del aprendizaje del alumno: la parte afectiva, la diversidad cultural, género; estilos, formas de aprendizaje, entre otras. El conocimiento se construye con las bases que se tienen, se centra en el aprendizaje, en el proceso, la interacción y el trabajo colaborativo. La competencia se construye como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.				X	X	X	X
Holístico	Para la competencia interviene la relación entre la combinación de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes), para desarrollar tareas ocupacionales, tomando en cuenta el contexto.	X	X	X				

Fuente: Acevez (2009), a partir de Zayas (2002), Mertens (1997), Gonczi (1997), Thiery (2006), Munder, Weigel y Collings (2008), Cazares (2008), Tobón, Pimienta y García (2010).

3.3.1. Las competencias en el ámbito de la educación

La discusión sobre el origen de las competencias y su incursión en el ámbito de la educación, inicialmente se plasman en propuestas educativas de algunos países de Europa. Grooting (1994) e Hyland (1994) señalan que en los años 70' Alemania y Dinamarca, dieron énfasis a las competencias en el proceso formativo de la especialización profesional, en las definiciones de profesiones globales y en la mejora de los procesos de aprendizaje. En Francia, el tema de las competencias se introduce como crítica a la pedagogía tradicional, fundamentada en los conocimientos teóricos escolares y se populariza con el desarrollo de la formación de trabajadores. En Holanda, se inicia con una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema. España y Portugal emplearon las competencias para desarrollar un sistema de educación y formación profesional, el cual era una combinación del sistema británico (con énfasis en normas de referencia para la formación inicial) con el sistema francés (que fomentaba la formación en la empresa y relación en la formación de los trabajadores).

Posteriormente, Gonczi (1997) y (2001) marcó el precedente de la renovación y transición de las competencias, al cuestionar que la noción de competencia laboral se centraba únicamente en desarrollar atributos genéricos conocimiento, valores, habilidades y actitudes, sin tomar en cuenta la manera en que deben aplicarse en los diferentes contextos (pues respondía a una causa más económica que educativa), además considera su planteamiento es: reduccionista, fragmentado, sin existencia de interrelación entre las diferentes tareas que se realizan en una ocupación y basada en principios conductistas, e “incapaz de reconocer las complejidades del aprendizaje y la importancia del conocimiento en la adquisición de habilidades” (Gonczi, A, 2001: 20).

Este autor, propone una reconfiguración de la competencia laboral, sugiere sea tratada desde una visión holística e integral y la define como la que se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, las habilidades y

actitudes), que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales, en donde necesario tomar en cuenta el contexto y la cultura.

Le Boterf (1994) amplió la noción de competencias porque considera que es una construcción y resultado de una combinación pertinente de varios recursos e introduce el término recursos cognitivos⁴¹, los cuales son referidos a los conocimientos, las habilidades para la acción (saber actuar) y las habilidades para la vida (habilidades sociales) que se movilizan en el sujeto a la hora de resolver una situación compleja (que son movilizados integrados en conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer).

Perrenaud (2004) se basa en los argumentos de Le Boterf y plantea que competencias representa no solo contar con los elementos (recursos cognitivos: conocimientos o capacidades) que la integran, puesto que también hay otras razones que acompañan ese saber y saber hacer, “son también necesarias competencias y capacidades que conviertan los saberes en transferibles y movilizables con pleno conocimiento y en el momento oportuno en las distintas situaciones profesionales” (Perrenaud, 2009: 47). De manera que para este autor, competencias representa la capacidad de movilizar y transferir recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, etc.) para hacer frente y solucionar con eficacia un tipo de situaciones complejas. Perrenaud (2009) plantea la transferencia de conocimientos como

[...] la “movilización de los recursos cognitivos” es [...] más amplia, exacta y fecunda, porque remite, frente a una situación compleja, a los recursos que ésta aporta en sinergia, volviendo a esbozar ex post las condiciones de su constitución y conformación y, por lo tanto, de su organización orquestada. Se promueve justicia, entonces, en el hecho de que una acción compleja movilice siempre numerosos recursos nacidos de distintos contextos y momentos” (p. 49).

Por lo tanto, la competencias holísticas e integrales, de acuerdo con Moreno (2009) y Tovar et al. (2012) se sustentan por contener en su estructura componentes fundamentales: a) El cognitivo o intelectual (desarrollo y empleo del proceso mental del individuo como las habilidades analíticas o el pensamiento

⁴¹ Los recientes descubrimientos de las neurociencias condujeron a rescatar que el razonamiento y la emoción se hallan vitalmente conectados y ello influye en la noción de competencias.

crítico, relacionadas con la toma de decisiones o con la resolución general de problemas). b) Componente metacognitivo (reflexión sobre las condiciones cognitivas propias, ya sea la motivación, las emociones y los valores). c) Componente social (cómo se trabaja en equipo y cooperación cuándo se relaciona con los demás). d) Componente contextual (actuar según el contexto para identificar y resolver). e) Componente fáctico (procesos mentales, toma de decisiones que tendrán implicación en el individuo y una transformación de la realidad). f) Componente de identidad (es transversal e integrador de todos los aspectos que hacen referencia al individuo: reconocimiento de sí mismo y contexto. g) La base de conocimientos (son recursos mentales cruciales que necesitan ser movilizados para el rendimiento competente o para la acción efectiva).

A partir de lo anteriormente expuesto, en esta investigación, asumimos la alternativa de competencias que surge desde el enfoque holístico e integral, que involucra (conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores, emociones, etc.), donde las competencias están situadas y reconfiguradas como capacidades y recursos cognitivos que se adquieren, se movilizan y transfieren hacia la resolución de tareas y problemas complejos en los distintos ámbitos de desempeño en que se desenvuelve, estableciendo conexión entre teoría y práctica. Competencias que en su estructura contiene: el componente cognitivo o intelectual, componente metacognitivo, componente social, componente contextual, componente fáctico, componente de identidad y la base de conocimientos.

3.3.2. Modelos pedagógicos: tradicional y en la formación basada en competencias.

De acuerdo con Flores (2000) y Claret (2003), modelo pedagógico⁴² se refiere a una teoría que define los atributos que caracterizan al proceso de educación y formación

⁴² Claret (2013) menciona que cada modelo educativo tiene su propia epistemología sobre: ciencia, conocimiento, currículo, enseñanza, evaluación y aprendizaje (p: 15), sin embargo, en esta ocasión no se profundizara en todos estos, porque no corresponde a esta investigación.

[...] se construye y orienta según un método históricamente determinado por una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento” [...] da cuenta de: ¿el qué, los contenidos? ¿El para qué, la intencionalidad? ¿El cómo, la metodología y las técnicas de enseñanza y aprendizaje? ¿El cuándo, los momentos? ¿A quién? ¿Con qué medios? ¿Con qué tipo de relación docente-discente? ¿Con cuál concepto de evaluación? (Claret, 2003: 16).

Cada modelo pedagógico propone una didáctica distinta, refiere Flores (2000) debido a que representa las relaciones que predominan en la escuela en el acto de enseñar (entre profesor y alumno) y pueden coexistir con otros. Este autor trabaja una caracterización de diferentes modelos pedagógicos y currículo, presentando los de mayor difusión y representatividad (Ver tabla 9). Sin embargo, dado las finalidades de esta investigación, nos concentramos en algunas generalidades del modelo tradicional y hacemos énfasis en el modelo pedagógico constructivista basado en competencias.

Modelo pedagógico tradicional. El modelo pedagógico tradicional se caracteriza por constituir una práctica docente transmisionista, considera al profesor como poseedor y trasmisor de conocimiento; el estudiante se caracteriza por adoptar el papel de receptor pasivo. En la enseñanza, predominan las clases expositivas, enfatizando en la cantidad de contenidos y se visualiza el conocimiento como acabado, de manera que el aprendizaje que resulta es superficial⁴³. En cuanto a la evaluación del estudiante, se apega a un enfoque terminal o por resultados, centrada en “comprobar la memorización de cosas y hechos” (Morales y Landa, 2004, p. 3). Pinilla (2011) concentra algunas de las principales características del modelo pedagógico tradicional. (Ver tabla 10).

⁴³ Pinilla (2015a) menciona que Marton y Saljo en 1996 señalaban que el aprendizaje superficial es mecánico o memorístico de cierta información que se reproduce para el profesor o para el examen.

Tabla 9. Caracterización de diferentes modelos pedagógicos

Caracterización de diferentes modelos pedagógicos					
Modelos Parámetros	TRADICIONAL	TRANSMISIONISTA (Conductista)	ROMANTICO	CONGNITIVO (CONSTRUCTIVISTA)	SOCIAL- COGNITIVO
METAS	Humanista Metafísica Religiosa	Modelamiento de conducta técnico productiva -Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno
CONCEPTOS DESARROLLO	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo, libre	Progresivo y secuencial. Estructuras jerárquicamente diferenciadas. Cambios conceptuales.	-Progresivo y secuencial. -El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias.
CONTENIDO CURRICULAR	Disciplinas y autores clásicos	Conocimiento teórico – inductivo Destrezas y competencias observables	Lo que el alumno solicite -Experiencias libres	Experiencias de acceso a estructuras superiores. Aprendizajes significativos de la ciencia.	Científico- técnico Polifacético Politécnico
RELACION MAESTRO ALUMNO	Autoritaria Maestro ↓ Alumno	-Intermediario -Ejecutor de la programación ↓ Alumno } Maestro	Maestro auxiliar Alumno ↓ Maestro	-Facilitador, estimulador del desarrollo Alumno ↕ Maestro	Horizontal Maestro ↔ Alumno
METODOLOGÍA	-Verbalista -Transmisionista -Memorista -Repetitiva	-Función a través del refuerzo -Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales	-Sin interferencia -Libre expresión	-Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	-Variado según el nivel de desarrollo y contenido -Énfasis en el trabajo productivo - Contratación social
PROCESO EVALUATIVO	-Memorístico -Repetitivo -Evaluador de producto -Evaluación = calificación	-Conductas esperadas -Evaluación según criterio -Evaluación sumativa	-Sin evaluación -Sin comparación -Sin calificación	Evaluación cualitativa -Evaluar // calificar -Evaluación con criterio	Evaluación grupal o en relación con parámetros. Teoría y praxis Confrontación grupal
CURRÍCULO	Por demandas políticas, el diseño del currículo por disciplinas y facultades	Por demandas políticas, el diseño del currículo por objetivos de enseñanza		Por demandas políticas, el diseño del currículo por procesos cognitivos, subjetivos o investigativos	Por demandas políticas, el diseño del currículo por consenso participativo
TIPO DE ENSEÑANZA	Enseñanza vertical transmisionista	Enseñanza modeladora de conductas		Enseñanza constructora de sentidos desde el alumno.	Enseñanza crítica y dialogica colectiva
TIPO DE EVALUACIÓN	Evaluación cuantitativa	Evaluación cuantitativa		Evaluación integral	Evaluación integral

Fuente: Elaboración propia Acevez (2019) a partir de los diferentes modelos pedagógicos mencionados por Flores (2000:43 – 50)

Tabla 10. Características del Modelo Tradicional

Aspectos	Características
Prioriza	Contenidos, enciclopedista.
Conocimiento	Acabado, autores clásicos.
Enfoque del aprendizaje	Memorístico, superficial (Marton y Saljö, 1976) con heteroestructuración (Not, 1994).
Fuente del conocimiento	Sólo el profesor y los textos.
Papel del alumno	Receptor pasivo.
Estrategias didácticas (metodología)	Clase magistral, expositiva, transmisionista.
Relación maestro-alumno	Vertical, autoritaria, centrada en lo cognitivo.
Tipo de equipo de trabajo	Multidisciplinar.
Tipo de aprendizajes	El alumno aprende lo que el maestro dice, selecciona y al ritmo que éste impone.
Concepto de evaluación (Rendimiento académico)	Cuantitativa, hace énfasis en la medición final, para certificar; el maestro decide si el estudiante repite y se evalúa sólo contenidos impartidos por el profesor.

Fuente: Pinilla (2011: 206)

Piedra (2011) señala que el constructivismo no es una psicología, un enfoque pedagógico, un modelo didáctico, ni una metodología o método, más bien abarca principios y elementos teóricos de las propuestas y aportes que lo conforman, señalan Gutiérrez, Soto, Reyes y Piedra (2011) el constructivismo actual se basa los trabajos de

Piaget (1983, 1984), Vygotsky (1979, 1982), Bruner (2001), Ausubel (2001), Dewey (2004), Maturana y Varela (1984), y Maturana (1995) entre otros, y en proposiciones innovadoras que consideran el aprendizaje como la construcción de una estructura lógica (Piaget, 1983, 1984), en la que la experiencia es la base de la educación. El aprendizaje se logra mediante el cuestionamiento propio (Dewey, 2004), y se pone en práctica con la participación de un facilitador y con la interacción grupal (Vygotsky, 1979, 1982). Los estudiantes son protagonistas en un proceso social activo, y elaborando los conocimientos previos, construyen nuevas ideas o conceptos bajo la orientación del facilitador (Bruner, 2001). El

nuevo conocimiento constituye aprendizaje significativo cuando la adquisición del mismo ocurre por la relación con lo que ya sabía el alumno (Ausbel, 2001) (p: 83)

Los principios fundamentales del constructivismo pueden ser asumidos en diferentes niveles por ciencias o disciplinas como la psicología, la pedagogía y otras, dando como resultado un modelo pedagógico o psicológico que contiene principios constructivistas. Este referente nos brinda comprensión al modelo pedagógico constructivista con enfoque basado en competencias que emergió en la última década del siglo XX y que ha cobrado fuerza en el siglo XXI.

Este modelo pedagógico tiene como característica articular e impactar en el proceso de construcción de conocimiento, en la capacidad de transferirlo y movilizarlo hacia la resolución de tareas y problemas complejos en los distintos ámbitos de desempeño, a través de distintos procesos que intervienen para lograrlo. Otra característica que destaca, es el rol del docente que se genera a partir de la relación que el docente asume con el estudiante. En este sentido, Claret (2003) expresa que la relación entre el docente y alumno es de manera horizontal y bidireccional, con igualdad de posibilidades para escuchar y ser escuchado, puesto que el docente busca "plantear, reproducir, apropiar y aplicar los conceptos científico en el contexto escolar" (p. 21) y también integrar los conceptos previos de los alumnos con los conceptos del profesor en un proceso participativo equilibrado.

Sobre el modelo pedagógico constructivista con enfoque basado en competencias, Pinilla (2011) estableció algunas características generales. (Ver tabla 11).

Tabla 11. Características del modelo pedagógico constructivista

Aspectos	Características
Jerarquiza	Contenidos
Meta	Desarrollo personal, aprender a pensar, aprender a aprender
Enfoque del aprendizaje	Profundo, significativo para la comprensión,
Enfoque del conocimiento	En construcción y renovación permanente
Fuentes de conocimiento	Docente, alumno, textos
Papel del alumno	Activo, autónomo, participativo, agente de indagación e investigación
Estrategias didácticas (metodología)	Acorde a estructuras cognitivas del estudiante. El profesor coordina el plan con los intereses del estudiante, se basa en problemas que relacionan el conocimiento científico con el cotidiano.
Relación maestro-alumno	Horizontal, bidireccional, en equipo colaborativo para construir conocimiento por proceso participativo
Tipo de equipo de trabajo	Interdisciplinar y transdisciplinar
Tipo de aprendizajes	Aprendizaje significativo, el alumno aprende con sentido, asocia lo nuevo con lo que ya sabe, aprende lo que le motiva y propone al profesor temas y preguntas a resolver.
Concepto de evaluación	Proceso permanente; abarca la evaluación diagnóstica, formativa y terminal para evaluar el grado de desarrollo de competencias profesionales

Fuente: Pinilla (2011: 210).

Dado el objeto de estudio de esta investigación, en el siguiente apartado se hace una aproximación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación presentes en el modelo pedagógico constructivista, con enfoque de formación basado en competencias.

3.4. Proceso de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC)

En el modelo pedagógico constructivista con Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC), el desarrollo de competencias desde la visión holística e integral, repercute con uno de los elementos centrales lo conforman: los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Diversas aportaciones se han gestado en torno a ellos, destacando que en el EFBC, la enseñanza-aprendizaje se constituyen como proceso educativo único en la formación de la persona, pero que a la vez implica trabajarlos pedagógicamente como proceso independiente, pero vinculados de manera correlacional.

3.4.1 La enseñanza en el EFBC

La enseñanza forma parte del conocimiento y dominio didáctico – pedagógico de los docentes en su práctica en el aula. Al respecto, Zabala y Arnau (2008) consideran que no existe una metodología propia para la enseñanza en las competencias, más bien existen ciertas características presentes para enseñarlas, “unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas” (p: 123). Estos autores realizan esta afirmación, con base en los planteamientos iniciales de Clarent 2003 sobre las cuatro características que distingue en la enseñanza en el EFBC y que se describen a continuación:

1. Su significatividad. Consideran importante emplear diversas estrategias como: guiar al estudiante hacia un aprendizaje significativo y profundo; guiarlo para que aprenda a pensar y a aprender de acuerdo con sus potencialidades e intereses; determinar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje; adecuar la enseñanza al nivel de desarrollo del estudiante; promover las competencias a partir de transferir aprendizajes de manera contextualizada a situaciones cercanas a la realidad, es decir, buscar “estrategias de enseñanza que sitúen su objeto de estudio en la forma que den respuesta satisfactoria a “situaciones reales” y por lo tanto compleja (Zavala y Arnau, 2008: 124).

2. Con estas estrategias se intenta superar el aprendizaje limitado a la reproducción del conocimiento, de manera que con dichas estrategias se trasciende a configurar un estilo de aprender, que posibilite el desarrollo de competencias integrales.
3. La complejidad de la situación en la que se deben utilizarse. Uno de los principios fundamentales de la enseñanza en el EFBC, es el de enseñar haciendo uso de estrategias para el proceso de indagación, que lleven a resolver problemas complejos en un contexto de situaciones cercanas a la realidad, para ello, resuelve preguntas, inquietudes, dudas e incertidumbres acerca de fenómenos particulares que pueden experimentarse en el trabajo o en la vida cotidiana. Dichas estrategias favorecen la autorregulación del otro, al permitir al que se enseña, reconozca que un actuar competente conlleva ser capaz de distinguir “qué instrumentos conceptuales, qué técnicas y que actitudes son necesarias para ser eficientes en situaciones complejas, y saber aplicarlos correctamente en cada ocasión” (Zavala y Arnau, 2008:127).
4. Su carácter procedimental. Se aprende haciendo, un saber hacer que implica una organización compleja del aula, “con una gran participación del alumno, y que los distintos ritmos de aprendizaje se hagan extraordinariamente visibles” (Zavala y Arnau, 2008:131). El saber hacer, hace necesario el dominio de habilidades previas y sucesivas para el desarrollo de competencias, para ello se deben establecer una secuencia de actividades de enseñanza–aprendizaje con pautas: actividades que partan de situaciones significativas y funcionales, secuencias con actividades que incluyan modelos del desarrollo del contenido de aprendizaje, orden de actividades de enseñanza –aprendizaje de manera gradual, actividades de trabajo independiente entre otros.
5. Se procura potenciar el aprendizaje y construcción de conocimientos aprendiendo de la realidad.
6. Estar constituida por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta. Proponer situaciones reales, intervengan estrategias que promuevan la participación activa y colaboración para la indagación dar solución. Menciona Zabala y Arnau (2008) para los contenidos factuales la clave será utilizar ejercicios de repetición; para conceptos y principios utilizar aquellos propuestos en significatividad; para enseñar actitudes, el docente debe convertirse en modelo coherente para el alumnado, de tal forma que éste viva las actitudes tanto en la organización del aula, como en la forma de

agruparse, en relaciones interpersonales, pautas y normas de comportamiento (p: 123).

Con relación a las estrategias asociadas en la enseñanza en el EFBC, son denominadas indistintamente por los especialistas, tal es el caso de Zabala y Arnau (2008) quienes las refieren como estrategias metodológicas; Díaz Barriga Arceo (2003b) las denomina como estrategias socio-constructiva. Al respecto, en esta investigación asumimos como estrategias de enseñanza la definición que aporta Díaz Barriga Arceo (2003b) como “aquellos procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p: 7). La autora señala que en el EFBC, la enseñanza se encuentra enfocada en generar el aprendizaje a partir de situaciones reales, empleando estrategias de enseñanza como las perspectivas de aprendizaje experiencial que planteen situaciones inciertas y poco definidas para resolver problemas complejos, con la interacción entre el contexto (teoría) con la experiencia (práctica).

Sobre las diversas estrategias de enseñanza que se emplean, autores como Díaz Barriga F (2003b), Pinilla (2011, 2015a), Moreno (2009) coinciden en señalar, son: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, análisis y estudio de casos, enseñanza situada, simulaciones, actividades que involucren el análisis y cuestionamiento, aprendizaje cooperativo, enfoque aprender sirviendo a la comunidad, participación tutelada en investigación, formación a través de la práctica in situ; el método del caso clínico (paciente real en el caso enseñanza del área de la salud).

3.4.2. El aprendizaje en el EFBC.

A fin de dar claridad al aprendizaje que se fomenta en el EFBC, se recuperan los planteamientos de Pozo (2014), quien lo denomina como aprendizaje constructivo, significativo o completo porque genera nuevas alternativas de organización cognitiva, es decir, significados. Este autor señala, que es un aprendizaje constructivo porque precisamente es un proceso de construcción personal, en donde esa estructura provee de significado a la experiencia,

[...] sujeto y objeto se construyen mutuamente, de modo que no solo la representación que el sujeto tiene del mundo es una construcción personal, [...] cada persona se construye a partir de las representaciones que elabora en su interacción con diferentes mundos y objetos, [...] las estructuras cognitivas desde las que nos representamos al mundo son, en buena medida, el resultado de ese proceso de aprendizaje constructivo. No construimos solo los objetos, el mundo que vemos, sino también la mirada con la que los vemos. Nos construimos también a nosotros mismos en cuanto personas o agentes de conocimiento a medida que aprendemos (p. 35).

Otras características del proceso de aprendizaje en el EFBC, consisten en que procura:

- Ser de tipo explícito, refiere Pozo (2014), de naturaleza más académica y de contextos formales de enseñanza.
- Un proceso un diálogo permanente entre la enseñanza y el aprendizaje, y es considerado como el conjunto de actos de comunicación y de tomas de decisiones de manera intencional, por una persona o un grupo de personas que interactúan como agentes en una situación (Bedoya (2009).
- Rebasar la memorización y lo superficial, dando paso al logro de aprendizajes significativos y profundos (Perrenaud, 2009), para este autor, el aprendizaje ocurren cuando el estudiante se interesa y toma la tarea como un medio para su enriquecimiento personal, de formación de valores, pensamiento crítico y de la formación para actitudes; y menciona que el aprendizaje puede ser favorecido

[...] mediante enigmas, debates, situaciones-problemas, pequeños proyectos de investigación, observación, experimentación, etc. [...] que los alumnos pasen del estado de consumidores al de productores de conocimientos [...] es importante mostrar que, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos (p: 46- 54).

Por otra parte, recuperando los aportes de autores como Obaya (2003), Ormron (2008), Rodríguez (2008) Ramírez y Rocha, (2009); González (2010), se identifica que el aprendizaje en el EFBC, puede tomar una postura tanto cognitiva como constructivista. (Ver tabla 12)

3.4.3. Evaluación en el EFBC.

Perrenaud (2009) refiere que si las competencias están contempladas en la importancia de la transferencia y movilización de recursos, es necesario evaluarlas de otra manera. En este sentido, Pinilla, Moncada y López (2010) la definen como

[...] un proceso participativo, permanente, diagnóstico, formativo, holístico (integral), contextualizado, cualitativo y cuantitativo, multirreferencial y multidireccional; esto es, el alumno, el docente, los programas, la institución; se realiza en uso de la autonomía universitaria, para la auto comprensión y el mejoramiento continuo en la búsqueda de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p: 7-9).

Las aportaciones que han realizado diversos autores al término *evaluación en los procesos de enseñanza – aprendizaje en EFBC*, coinciden se refiere a un proceso permanente que se configura desde tres aspectos del proceso de educativo

1. Desde cómo se concibe al sujeto a evaluar en el sentido holístico e integral. Autores como Zayas (2002) y Posada (2004) refieren abarcar desde qué siente, qué piensa, qué sabe y cómo actúa, por ello, la evaluación a sus competencias incluyen: actitudes (saber ser), estructuras cognoscitivas (saber) y aptitudes (saber hacer, habilidades, procedimientos).
2. Desde el aprendizaje. Menciona Zavala y Arnau (2008) como la capacidad de dar respuesta de forma eficiente ante una situación, problemas o
3. problemas o cuestiones reales y complejas, parecidas a aquellas que puedan encontrarse en la realidad.
4. Desde cómo concibe la evaluación. Pueden ser diversas: 1) Desde la postura de McDonald (2000) como “el proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y naturaleza del apoyo hacia los desempeños requeridos” (p. 44). 2) Considerarla como

Tabla 12. Posturas del aprendizaje en la formación basada en competencias

<p>Se apoya en las teorías cognitivas. El aprendizaje está fundamentado a partir de los procesos mentales que implican un cambio interno (las representaciones o asociaciones mentales) que no se puede ver, pero se encuentra asociado a la actitud que muestra el sujeto para la búsqueda y construcción de lo que es significativo Ramírez y Rocha, (2009); Ormron (2008).</p> <p>En esta postura se encuentran las contribuciones realizadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jean Piaget 1977 con la propuesta del desarrollo y aprendizaje desde la teoría psicogenética. - Lev Vygotsky 1993, la propuesta del socio constructivismo y la teoría sociocultural. en el aprendizaje acontecen procesos cognitivos de internalización como un proceso mediante el cual las actividades sociales, se convierten en actividades mentales internas. - David Ausubel 1983, con la propuesta de la teoría del aprendizaje significativo, bajo el precepto que es un proceso de relacionar el material nuevo con el conocimiento ya almacenado en la memoria a largo plazo. - Jerome Brunner con el aprendizaje por descubrimiento, contribuye de manera significativa al desarrollo intelectual; este aprendizaje solo puede aprenderse a través de la resolución de problemas: adquisición de concepto e indagación en ellos para guiar al descubrimiento. 	<p>Desde una postura del constructivismo. Como propuesta de significado social, cuya base es propuesta del constructivismo y la psicología social genética de Jean Piaget. Plantea que el conocimiento es construido por el que aprende, a base de compromiso y elaboración, algo que tenga significado social y que pueda compartir, esa es la razón de que la persona aprenda por medio de su intervención dinámica con el mundo físico social y cultural.</p> <p>Se apoya de las propuestas realizadas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Brunner, entre y otros, e integra otros componentes como la metacognición propuesta por John H. Flavell; el aprendizaje autorregulado propuesto por Barry J. Zimmerrman y la propuesta de teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.</p> <p>Algunas de las características generales que distinguen al aprendizaje de la postura constructivista en la formación basada en competencias, e obtienen a partir de diversos autores como Obaya (2003), Rodríguez (2008) y Ormron, (2008), González (2010), estas se resumen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir aprendiendo a lo largo de la vida - Genera un aprendizaje profundo que sucede cuando el estudiante se interesa y participa para su propia formación y crecimiento personal. - El aprendizaje es el medio por el que no solo se adquieren habilidades y conocimientos, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales. - Los conocimientos adquiridos en un área se potencializan cuando se establecen relaciones entre sí y se integran en otras áreas como un conjunto. - Favorece un aprendizaje significativo, en que interviene: el establecimiento de relaciones entre el nuevo conocimiento y el previo proceso esencial en la construcción de conocimiento; un aprendizaje profundo relacionado con el contexto y que liga la teoría con la práctica. - El aprendiz activamente selecciona la información y la organiza en una forma que le es significativa, construyendo con ello una estructura de conocimiento personal. - El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje, construye conocimiento por sí mismo. - El docente funge como un guía en el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que la construcción del conocimiento del alumno se aproxime a lo verdadero.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de autores como Obaya (2003), Ormron (2008), Rodríguez (2008), Ramírez y Rocha, (2009), González (2010).

menciona Lozano (2005), los desempeños logrados, denominando logro de resultados a los fines hacia los cuales están dirigidos los propósitos de una persona. 3) Como refiere Moreno (2009) como grado de dominio de los distintos componentes y atributos de la competencia. 4) Mencionan Bransford, Brown y Cocking (2007), que lo evaluado sea congruente con las metas de aprendizaje. 5) Señalan Bransford, Brown y Cocking (2007) y Valenzuela (2004) (2005) la evaluación en el EFBC se respalda por un proceso de retroalimentación, confidencialidad, objetiva, documentada, útil, abierta al dialogo de manera respetuosa por parte del alumno.

El proceso de evaluación en el EFBC se realiza de acuerdo a diversos tiempos y distintos momentos específicos:

- *Evaluación diagnóstica o inicial:* Es el proceso mediante el cual el docente cuenta con un punto de partida en el que define qué tanto y cómo están desarrollándose las competencias de los estudiantes y la situación en que se encuentran (Frade, 2009). Empleada para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo, saber conocimientos previos del estudiante (Valenzuela, 2012: 17).
- *Evaluación Formativa:* Centrada en observar el proceso en el logro de la competencia, identificando lo que se sabe hacer para planificar lo que sigue, y permite una intervención efectiva y acertada por parte del docente para brindar al alumno la oportunidad de mejorar antes de entregar su producto, y así poder detectar sus errores para no repetirlos (Frade, 2009: 298). Otra aportación refiere que se utiliza preferentemente para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, a fin de proporcionar información para retroalimentar aspectos de acuerdo con la planeación establecida y áreas de oportunidad que requieren atención.
- *Evaluación sumaria:* Enfocada en observar el resultado alcanzado por las actividades en el despliegue de la competencia, haciendo uso de diversos instrumentos y herramientas de medición con el fin de garantizar, lo más objetivamente posible, el desempeño real del estudiante (Frade, 2009). Otra aportación señala principalmente se aplica para evaluar la efectividad y eficiencia

final de una intervención educativa, con el fin de tomar decisiones sobre la posibilidad de continuar el mismo o terminarlo (Valenzuela, 2012:17).

Para el desarrollo de competencias, se sugiere el docente adopte en su práctica docente en el EFBC al efectuar los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación, los cuales tienen particularidades propias, pero que al mismo tiempo se encuentran vinculados y correlacionados, estableciendo una dinámica particular de proceder dado las estrategias que se sugieren. De manera que existen aspectos sugeridos al docente, pero él es un sujeto que se encuentra inmerso y viviendo una dualidad en el EFBC, porque al mismo tiempo es un sujeto formador (desarrolla competencias) y es sujeto que se forma (adquiere competencias), que aprende significados y abstracciones que obtiene de las situaciones, tareas y procesos de enseñanza–aprendizaje y evaluación que realiza, es decir, elabora sus propias concepciones al respecto.

3.5. Las concepciones

Las concepciones presentan polisemia ya que pueden referirse a términos como creencias, representaciones, pensamiento del profesor, entre otras; buscando clarificar se encuentra a Moreno y Azcárate (2003) quienes argumentan que las concepciones son consideradas como organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., “que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267).

Al ahondar en la clarificación de concepciones, estas han sido definidas desde los ámbitos epistemológico, pedagógico y de la psicología social⁴⁴, derivando en diferentes usos y significado.

⁴⁴ Se aclara que el estudio de las concepciones es un tema amplio y no se a adentrar a su estudio y de las diferentes posiciones y ámbitos, para esto se puede consultar por ejemplo, las publicaciones de Pozo 1994, Pozo y Gómez 1998, Rodríguez (1998) y otros. Más bien la pretensión de retomarlas es con fines de justificación la posición que se adoptará en esta investigación.

En el ámbito de la psicología y desde el campo de las teorías implícitas, Rodrigo (1985) refiere que:

[...] tanto las teorías científicas como las intuitivas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones entre estos. [...] Asimismo ambos comparten funciones interpretativas, una vez reunidos los datos se elaboran explicaciones causales basadas en los postulados teóricos, o bien permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros, por último incluyen “rutinas operativas” sobre el modo correcto de actuar (p: 146 – 147).

Recurrimos a la visión del ámbito pedagógico que señala que las concepciones están ligadas al campo del *pensamiento pedagógico del profesor* y *conocimiento práctico del profesor*. En cuanto al pensamiento pedagógico del profesor, se consideran iniciadores y quizá con mayor relevancia Shulman (1989), Clark y Peterson (1986) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), quienes sostienen se debe a que se entra en una red de ideologías, teorías y creencias que condicionan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica pedagógica en particular.

Desde el ámbito del conocimiento práctico del profesor, definido por autores como Clandini y Coneelly (1988) concepciones son como un cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que surgen de la experiencia íntima social o tradicional, expresadas en las acciones de una persona. En esta visión, señalan Bultt y Raymond (1998) y Marrero (2010) las concepciones se construyen a través de interacciones con una serie de contextos, preocupaciones, construcciones y experiencias anteriores y actuales en contacto con la práctica (genera un campo de conocimientos personal), relacionadas con las actividades de formación en que participan, lo que “genera un campo de conocimiento personal sobre la enseñanza que guía la acción en contextos ulteriores” (Bultt y Raymond, 1998: 178).

Al adentrarnos al conocimiento práctico del profesor, recurrimos a diversos autores como Contreras (1999), Freixas (2010) y Martínez y González (2014), quienes mencionan que las concepciones del docente se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno, los

cuales interpreta y que van a orientar el desarrollo de la actividad que realiza y la toma de decisiones para la práctica docente que el profesor realiza en el aula.

También, desde el conocimiento práctico del profesor es posible adentrarse a las concepciones de los docentes en cuanto *al entorno de su función docente*. Explican Medina y Domínguez (1989) explican que las concepciones desde las funciones de docente, dan claridad respecto a los conceptos que elabora, porque son significados y abstracciones que el profesor obtiene de las situaciones, tareas y procesos de enseñanza–aprendizaje que realiza. Estos autores definen como concepto a “una representación abstracta de un conjunto de aspectos concretos, de los que se extrae lo que los identifica” (p. 172), mientras señalan que las concepciones se encuentran agrupadas en creencias y opiniones del docente asociadas a sus años de experiencia en clase que fueron adquiridas en procesos formales e informales.

Derivado de lo anteriormente planteado, se asume en esta investigación la conceptualización de concepciones desde el ámbito del pensamiento pedagógico del profesor y conocimiento práctico del profesor en el campo pedagógico, particularmente desde las aportaciones de Giordan (2006), quien las analizó en el ámbito educativo desde el área de las ciencias, resultando un ejercicio valioso porque las enfoca para la práctica del docente con los estudiantes.

Giordan (2006) define concepción a la integración del saber, al sistema de pensamiento de poseer creencias propias y para aprender a poner en funcionamiento métodos personales, que si no los tienen sobre la “cuestión abordada”, manipula otras ideas o moviliza razonamientos particulares con el fin de encontrar un sistema explicativo que le convenga. Por lo tanto, “la concepción orienta la manera en que el individuo decodifica las informaciones y formula nuevas ideas” (p. 12).

Este autor explica, que las concepciones (en otras palabras las preguntas, ideas, maneras de razonar, dar sentido, etc.) que funcionan en “la cabeza” de cada individuo generalmente rechazan informaciones que no estén en resonancia con ellas, porque solo se satisface lo que satisface o afirma nuestra postura. Sucede porque un conocimiento nuevo que no está en los saberes manejados e

incluso puede convertirse en obstáculo para aprender; de ahí que desde su punto de vista se tiene que enfrentar a un proceso de deconstrucción (retomado del filósofo francés Gastón Bachelard), aunque reitera que quien aprende no se desprende con facilidad de sus creencias y opiniones.

Giordan, argumenta que la apropiación de un saber que consiste en integrar y transformar nuevos datos a la estructura del pensamiento no es inmediato, porque interactúan los conocimientos preexistentes con los nuevos; de manera que es necesario que la persona suelte y “sacuda” sus concepciones que tiene en la cabeza para que sea alterado, debilitado, trastornado, sacudido, a veces desestabilizado e incluso trastornado en sus certezas (pero cuidando que sea dentro de lo aceptable de quien aprende).

El autor señala, que las concepciones se encuentran asociadas con autoestima y acompañamiento consiente (de otra manera puede pasar que la persona continúe buscando explicaciones complementarias para que continúe aferrado a sus propios presupuestos e ideas y puede huir por lo contradictorio a sus esquemas). Por esto se aprende por construcción y deconstrucción, es decir en donde los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo y reorganizarlo; para ello intervienen íntimamente ligados al saber factores afectivos, cognitivos y lo metacognitivos (el sentido), además de aspectos del contexto y de un entorno sociocultural particular para regularlo

[...] de hecho un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas y obsoletas (...) mientras tanto sus concepciones únicas herramientas a disposición sirven de marco interpretativo para comprender y dar sentido al aprendizaje y también el individuo haya podido movilizar ese nuevo saber en otras situaciones para probar su eficiencia. (Giordan, 2006:6).

El saber no puede ser transmitido directamente, ya que cada individuo debe elaborar sus propios significados compatibles con lo que él es y esto solo es posible llevarlo a cabo a través de la experiencia personal: sus interrogantes y marco de referencia para producir un sentido; destaca que la motivación se requiere para que el pensamiento posibilite y comprenda lo que le aporta el nuevo saber.

En esta investigación se asume la conceptualización sobre concepciones que brinda Giordan (2006), entendidas como conocimientos, la integración de saberes y de significados estructurados en el pensamiento sobre un fenómeno que guían las acciones para llegar a transformar ese saber sin modificarlo. Además, que en la elaboración de concepciones interactúan los conocimientos preexistentes con los nuevos, y que se aprende por construcción y deconstrucción, es decir, en donde los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo y reorganizarlo. Los conceptos que construye y ha de manejar el docente sobre la enseñanza- el aprendizaje y evaluación son claves porque a partir de ellos va a clarificar algunos términos que intervienen en la práctica docente.

Finalmente, consideramos que la revisión de literatura ha posibilitado asumir y tomar una postura en esta investigación, determinar la conceptualización y elementos que se dispondrán para el análisis de la formación docente basada en competencias y las concepciones y práctica docente que resulte.

Capítulo 4. Proceso metodológico

Bajo la guía de la pregunta central de investigación ¿Cómo la formación basada en competencias incide en las concepciones que elaboran los docentes acerca de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y en su práctica docente?, en este capítulo se describe el proceso metodológico que apoyó a su desarrollo y concreción. Se presentan, el tipo de estudio, el modo epistémico de construcción del conocimiento, las diferentes fases que abarcó, las vías para la construcción del corpus de datos y la sistematización de la información para el procesamiento y análisis, que nos condujo a una mayor comprensión de las situaciones que atraviesan los profesores cuando se ven inmersos en estos procesos de formación.

4.1. Paradigma de investigación: cualitativa.

Elegimos la metodología cualitativa, porque tiene como característica estar centrada en la indagación de los hechos y en buscar la comprensión de los fenómenos en sus complejas interrelaciones que se dan de su realidad. De acuerdo con Stake (2007), desde esta perspectiva, el investigador adopta un papel personal desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos, acontecimientos y realizando “una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (p. 34).

Albert (2007) y Hernández, Fernández y Baptista (2010) coinciden en señalar que el proceso de la investigación cualitativa es inductivo y desde su inicio se procede en la indagación de datos y análisis de fenómenos semejantes. Albert (2007) añade que además del proceder inductivo, conlleva también procesos “generativos, constructivos y subjetivos” (p.159). De manera que es un método que para la obtención de datos se aboca a realidades construidas por los participantes, respetando su opinión, puntos de vista y diferencias de personas y grupos, a los cuales interpreta. Por su proceder, tiene un enfoque exploratorio y descriptivo, en donde el investigador “se interesa por capturar y descubrir significados cada vez que se sumerge a los datos” (Albert, 2007: 159), de ahí su carácter de interpretación recurrente. La vía inductiva aporta una visión que

contempla el empleo de métodos de correlación de datos sin medición numérica como descripciones y observaciones, y tiene la particularidad que no pretende generalizar los resultados, más bien consiste en comprender esa experiencia desde el punto de vista de los propios agentes.

Estos aspectos, nos llevó a determinar que este diseño era apropiado para la investigación, porque indagamos sobre el procesos de formación docente basada en competencias que vive el docente universitario, sus experiencias, posicionamiento y significado; su concepciones y significados que elabora sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, y determinar la forma en que media y asume su práctica docente; además de conocer su postura ante las política de institucionalización de este tipo de formación docente.

Además, el proceder inductivo, apoyó a realizar la investigación en cierto modo flexible, no fue lineal, que nos permitió ir y venir constante entre los elementos de andamiaje teórico y la definición de categorías, reformuladas a partir de los datos empíricos; ello fue clave para describir y analizar la información y para llevar la reconstrucción.

El análisis de datos se efectuó con base en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), quienes señalan como componentes principales de la investigación cualitativa a los datos y los procedimientos de codificación para: interpretarlos, organizarlos, conceptualizarlos, reducir los datos, elaborar categorías (en términos de sus propiedades y dimensiones) y relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales.

4.2. Modo epistémico: analítico - reconstructivo

Yurén (2002) (2004) considera que existen distintas maneras de enfocar la relación entre conocimiento y realidad como manera de acercarse a la construcción de conocimiento, para tal fin, desarrolló una estrategia epistémica que denominó reconstrucción de dispositivos de formación⁴⁵ que consiste en

⁴⁵ Yurèn (2004) denomina la estrategia reconstrucción de dispositivos de formación inspirada en la interpretación que h G. Deleuze en 1985 hace de lo que es un dispositivo, en la obra de M. Foucault. La autora señala que inició la aplicación y configuración de esta estrategia desde 1997

desenmarañar la madeja en que se lían cuatro líneas de diferente naturaleza⁴⁶, que representan procesos diversos, relacionados y en desequilibrio, para de esta manera trazarlas y reconstruirlas.

Consideramos que esta alternativa de reconstrucción de dispositivos de formación, por medio de las cuatro líneas, aportó a la construcción de nuestro objeto de estudio, estas son: 1) Línea de luz. Se buscan los objetos del discurso que destacan los distintos actores, así como las valoraciones, preferencias, creencias que entraña la representación de esos objetos. 2) Línea del régimen de verdad. Se buscan razones que hacen normales esas creencias y las preferencias de los actores y se trata de llegar al conocimiento de aquellas que salen de la normalidad, que revelan puntos frágiles y posibilidades de transformación del mismo objeto del discurso. 3) Línea de relaciones de fuerza. Se refiere a los poderes puestos de manifiesto en las prácticas, ya sean las interacciones, las resistencias, el discurso que se revelan tanto en las prácticas, los hábitos, en las tradiciones que se siguen, en las condiciones socioeconómicas y psicoculturales. 4) Línea de las experiencias subjetivas. Se traza al identificar las condiciones de las experiencias vividas, que revelan espacios tanto de libertad, en los que se trabaja por sí mismo y sobre sus relaciones con otros, tomando decisiones en torno a valores, normas y acciones; que pueden ser de autoconocimiento, de autorregulación, de debate, consenso, de juicio moral, etc., así como la identificación de aquellas condiciones que obstruyen espacios de libertad y se revelan como formas de poder. (Yurén, 2000: 170 - 171).

y de ello dan cuenta diversos trabajos que ha publicado al respecto (Yurén, 1997, 2000, 2001, 2002). La estrategia que plantea tiene algunas coincidencias con las que expuso Siegfried Jagger en 2003 en una publicación en la lengua española, pero las diferencias son notables, especialmente porque el autor no se refiere a un dispositivo en el ámbito educacional, y sobre todo porque pone énfasis en el análisis del discurso pero no en la perspectiva de la crítica ético - política).

⁴⁶ Yurén (2004) refiere que Deleuze 1985 mencionaba que un dispositivo es como una especie de madeja formada por líneas o vectores de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y en desequilibrio. Cada línea puede ser de sedimentación o de actualidad, a lo que Yurén señala que "dichas líneas se distinguen cuando se desentraña el régimen de luz, el régimen de verdad, los juegos de poder y las experiencias de subjetivación" (p: 8).

A esta estrategia epistémica, Yurén (2007) propone la adopción de modos epistémicos para la investigación educativa y para construir el conocimiento en ese campo, de manera que la reconstrucción procede desde dos vías: la perspectiva holística⁴⁷ y la analítica.

Para esta investigación decidimos emplear reconstrucción analítica, a través del modo epistémico analítico – reconstructivo (Yurén, 2006, 2007, 2011), la cual se caracteriza por manejar al discurso como acontecimiento, lo cual permite un mayor distanciamiento y por ende, menor involucramiento afectivo del investigador con los sujetos informantes; además, no se trata de una imagen fiel sobre la realidad estudiada, sino sobre la representación que se hace de ella. Otra característica de la reconstrucción analítica, es que no deja intacta la totalidad, se maneja “por la vía de las distinciones y abstracciones realizadas que rompen esa totalidad y separan elementos, partes, factores” (Yurén, 2006: 1472), es decir, pretende construir teoría a partir de la síntesis de sus partes, porque procede de sus partes al todo, de ahí deriva su forma de proceder inductivamente, significa que

[...] se separan las partes de un todo, se realiza una síntesis que sigue al análisis que implica una nueva construcción de esa totalidad compleja gracias al proceso de categorización que se lleva a cabo, pero ya no es la misma que se tenía al principio, sino una nueva (Yurén, 2011: 33).

Al constituirla como una investigación analítica, se mueve en un contexto de descubrimiento más que de justificación o de confirmación y para lograr la reconstrucción recurre al uso de la teoría no como marco sino como andamiaje. En cuanto a los hallazgos, que son la sustancia de la reconstrucción, se consideran como conclusiones derivadas y resultantes de un proceso que emana del análisis inductivo en lugar de derivarlos de axiomas o postulados.

Bajo las consideraciones antes mencionadas, pretendimos reconstruir esa parte de la realidad que se destaca en el discurso de los docentes universitarios sobre sus experiencias y reflexiones respecto a la capacitación que recibió a

⁴⁷ Desde la perspectiva holística, se busca comprender lo complejo que deja intacta la totalidad comprendida (Rodríguez et al., 1999 en Yurén, 2004, p: 14) y va acompañada de una pretensión de validez objetiva.

través del Programa de formación docente, las concepciones que elaboraron y el posicionamiento que adoptan ante la práctica docente en el enfoque basado en competencias que enfrenta.

4.3. Fases de la investigación.

La investigación se desarrolló en distintas fases⁴⁸, en cada una de ellas se abarcaron distintas etapas, algunas veces fueron sucediendo de manera progresiva una tras otra, en ocasiones se superponían, en otras ocasiones se avanzó paralelamente, e incluso en otras tuvimos que retroceder para dar sentido a lo que se íbamos requiriendo en la investigación.

4.3.1 Fase exploratoria.

Tuvo como punto de partida el estudio exploratorio, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Batista (2010) “sirve para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos” (p: 79) y también fue de corte documental. Ambos sirvieron de base para responder a la pregunta inicial que detona la investigación ¿De qué manera se ha incorporado la formación docente basada en competencias en los modelos universitarios de las IES? y permitió dirigir posteriormente la atención a indagar respecto a la formación docente en la educación superior en el marco de la EBC, en cuanto: a) Establecer el contexto de políticas educativas internacionales y nacionales en que se encuentra. c) Las disposiciones para la formación docente en el ámbito de la EBC. c) Establecer las relaciones sucesivas que emergían, como la relación que guarda la EBC con las políticas educativas de la calidad y las disposiciones para que la formación de docentes universitarios.

Más adelante, revisamos la producción de conocimiento de los últimos diez años para identificar aportaciones y avances sobre el tema, paralelamente se localizaron las UPE que incorporaron la formación basada en competencias en

⁴⁸ Se emplea la denominación fases de investigación retomando el término de Rodríguez, Gil y García (1996) cuando refieren al proceso y fases de la investigación como: fase preparatoria (etapa reflexiva y etapa de diseño); el trabajo de campo (acceso al campo y recogida productiva de datos); fase analítica y fase informativa (p: 62- 78).

sus modelos educativo, procediendo a revisar los documentos institucionales correspondientes.

Se reconocen los conceptos ordenadores para la reconstrucción articulada y definir el problema eje como refiere Zemelman (2011), tales como: formación docente basada en competencias, práctica docente en el enfoque basado en competencias y políticas educativas; los cuales fueron claves para establecer referentes teóricos y conceptuales como punto de partida para la exploración que se realizaría en el trabajo de campo, en el cual se analizó el discurso de documentos institucionales de la UPEe, a fin de identificar las estrategias de formación docente basada en competencias que disponen para sus docentes universitarios.

Registramos la información en fichas de trabajo y análisis para procesar, clasificar y analizar la información y también generar tablas de Excel para organizar por temas los materiales del contexto, referentes teóricos, estado del conocimiento, del arte, de la cuestión, etc. Siempre consultamos a fuentes primarias como: libros, capítulos de libros, artículos de revistas especializadas en educación con publicaciones periódicas impresas y electrónicas, tesis de maestría y doctorado, documentos oficiales, normativas institucionales, ponencias en memorias electrónicas de congresos con ejes temáticos, páginas web, entre otras. Se realizó una revisión de información documental y digital de otras UPE antes de seleccionar el escenario de estudio.

Con los resultados obtenidos en el estado del contexto y el balance realizado a la producción de conocimiento realizamos un análisis del acontecer de la formación docente basada en competencias para definir la problemática, la articulación del problema eje de la investigación y las dimensiones de análisis, que finalmente orientaron para establecer la pregunta central de esta investigación ¿Cómo la formación y práctica docente basada en competencias inciden en las concepciones que elaboran los docentes acerca de la enseñanza, aprendizaje, evaluación?.

4.3.2. Fase de trabajo de campo.

En esta fase, se desarrolló el diseño de la investigación (Ver tabla 13) y se determinó que la técnica para el acopio de datos fuera la entrevista semiestructurada⁴⁹(Ver anexo 1), que partió de la definición y categorías para la conformación del diseño de un guion temático que fueron aplicadas al grupo de informantes clave. En la entrevista semiestructurada se definieron las siguientes categorías iniciales: 1) Institucionalización y regulación de la formación docente basada en competencias, ante el tema de calidad en IES; 2) Programa Institucional de formación docente basada en competencias; 3) Concepciones y Práctica docente en el Enfoque Basado en Competencias.

Método de estudio en caso. A partir de los objetivos establecidos y el diseño de esta investigación, para aproximarnos al objeto de estudio consideramos situarnos desde las perspectivas que refieren *un estudio en casos determinados*, en donde lo que importa no es el caso por sí mismo, sino los lugares de realización del estudio empírico y en donde no se pueden generalizar sus resultados. Si bien el método de estudio en caso proviene de la etnografía educativa⁵⁰, se retoma la perspectiva que refiere Hymes (1972 en Bertely 2000) en el sentido de que el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino que particulariza la generalidad (p. 33); en este sentido, inscribir e interpretar el decir y el hacer de los actores educativos en casos concretos requiere explicitar la trama significativa.

Así mismo, también nos apegamos a lo que menciona *Rockwell* (1980) quien sostenía que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos en vez de realizar estudios de caso, *planteando la* posibilidad de estudiar “la escuela como una pequeña

⁴⁹ De acuerdo con Hernández et al. (2010) la entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas en donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están determinadas. Otros autores como Flick (2005) refieren que ayuda a analizar los datos desde un punto de vista en los datos hasta diferencias en los entrevistados (por ejemplo, sus actitudes hacia algo).

⁵⁰ Esta investigación no sigue el método etnográfico, se retoman las aportaciones de autores como *Hymes 1972*, *Rockwell, 1980* y *Bertely 2000*, para situar únicamente el significado del método de estudio en caso, específico y no generalizable que se efectuó en esta investigación.

Tabla 13. Diseño de la investigación

Diseño de la investigación					
Nombre de la investigación	Formación y práctica docente basada en competencias en una Universidad Pública Estatal en México. Estudio en caso				
Pregunta central de investigación	¿Cómo la formación docente bajo el enfoque en competencias incide en las concepciones que elaboran los docentes acerca de la enseñanza, aprendizaje, evaluación, y en la práctica docente?				
Objetivo general	A partir de un proceso de formación docente bajo el enfoque de competencias, identificar y caracterizar las concepciones que tienen los docentes acerca de enseñar, aprender y evaluar; y determinar la manera en que integra dichas concepciones en su práctica docente.				
Dimensiones de análisis	Categorías de análisis	Indicadores Elementos	Reactivos Docentes	Preguntas	Categorías iniciales
Política	Regulación de la formación docente basada en competencias, ante el tema de calidad en ES.	Institucionalización y regulación de la formación basada en competencias en el modelo universitario.	Características del PIHD Relación con el modelo educativo	14 y 15	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de la FBC Incorporación de la formación docente orientado a la FBC Regulación de funciones docentes en PIHD
Formativa	Programa Institucional de habilitación (PIHD)	Formación de los docentes basada en competencias. Formación integral a los docentes: capacidades, conocimientos, actitudes y valores. Con principios: saber, saber hacer, saber ser y convivir.	Impacto, satisfacción o no satisfacción con la formación docente basada en competencias. Aprendizajes y ejes del PIHD Forma en que se asume el desempeño de sus funciones asignadas (perfil y rol docente).	7,8, 9, 13, 16 y 17	<ul style="list-style-type: none"> Capacitación a los docentes en el PIHD Impresión de la formación docente basada en competencias Otras observaciones realizadas al programa. Maneras de concebir las funciones como docente formado en competencias. Otras experiencias de formación bajo competencias
Pedagógica	Concepciones y Práctica docente en el Enfoque Basado en Competencias (ENBC)	Concepciones de enseñar, aprender y evaluar en el ENBC, elementos que asume en su práctica docente. Moviliza sus recursos para modificar y transformar su práctica docente.	Concepciones de los docentes. Implicaciones y elementos que asume en la práctica docente en el ENBC. Desempeño áulico de la práctica docente	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11 y 12	<ul style="list-style-type: none"> Concepción de competencias Concepción de enseñanza en el EFBC Concepción de aprendizaje en el EFBC Concepción de evaluación en el EFBC Concepción de la práctica docente en el EFBC Concepción de ser mejor profesor Posición del docente frente a la práctica docente en el EFBC

Elaboración propia: Acevez (2019).

sociedad, o bien la “estructura educativa” como una descripción alternativa de la sociedad; en donde

Al realizar un estudio etnográfico, en lugar de suponer que se estimula “una totalidad” (*holistic*), se tendría conciencia de que el contexto particular en el cual se realiza la investigación forma parte de una “totalidad” mayor que en alguna medida lo determina. Es por esta razón que no se hacen estudios de caso sino estudios en casos (*Rockwell, 1980: 12*). }

Selección del escenario para el trabajo de campo. El criterio de selección fue el criterio simple que señalan Goetz y LeCompte (1988) “quien investiga define los atributos” (p. 98), por ello, de tres UPE de México consideradas, se seleccionó una que en el tiempo en que se sitúa esta investigación reunió los siguientes criterios: 1) Es una Universidad Pública Estatal. 2) En su modelo educativo, había incorporado dentro de sus ejes básicos la formación basada en competencias. 3) A la par, contaba con el establecimiento e incorporación de un modelo o programa de formación docente orientado al enfoque de formación basado en competencias. 4) El modelo o programa de formación docente ya estaba en operación y con seguimiento por parte de la dependencia institucional correspondiente.

Aunado a que, fue la que respondió al llamado de colaboración y nos autorizó la entrada al escenario para recolectar datos empíricos. Aclaramos, que una vez seleccionada esta institución, se guarda la confidencialidad de los datos recopilados y se denominará al escenario como universidad pública estatal de estudio (UPEe).

Realizamos una estancia corta de investigación en el escenario de estudio comprendida del 08 al 23 de abril de 2016, que fue gestionado con el apoyo de la Directora de Tesis y de un docente adscrito a esta UPEe quien desempeñó el rol de tutor para la inserción al trabajo de campo, brindó apoyo para el conocimiento de los espacios físicos de la UPEe y ubicación de áreas administrativas y la Unidad Académica (UAe)⁵¹ en que se realizó el estudio. Dicho tutor realizó una presentación entre la investigadora y el personal directivo, administrativo y académico, quienes mostraron disposición y apoyo para esta investigación; de

⁵¹ De aquí en adelante se denomina Unidad Académica de Estudio (UAe) al escenario en que se realizó la investigación.

igual forma, nos facilitó el acercamiento a los informantes clave. Las acciones antes descritas, nos facilitaron la verificación de información previa, el acceso a documentos institucionales oficiales como el programa de formación docente basado en competencias en extenso, conocer características del escenario y aproximarnos a la comprensión del objeto de estudio.

Descripción del escenario para el trabajo de campo. Las características que describen el escenario donde se trabajó el caso de la investigación, es de una UPEe que se encontraba en transición entre el modelo educativo anterior (saliente) y el modelo educativo actual (vigente) aprobado en 2012, en sus diversas escuelas y facultades. El modelo educativo de la UPEe declara que la función de la universidad es la de contribuir a promover la formación integral, por medio de programas educativos se pretende desarrollar seres humanos autónomos, libres, responsables y solidarios, que adquieran/ contribuyan una actitud responsable ante el ambiente y la sociedad, y contribuir en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Es una universidad que busca la Integración dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan a los egresados desempeñarse como ciudadanos autónomos y flexibles en una función, actividad o tarea profesional o social, a lo largo de la vida.

El Modelo Educativo se caracteriza por promover la formación integral y el perfil de egreso de sus estudiantes a través de articulación de seis ejes fundamentales: 1) Responsabilidad social; 2) Flexibilidad; 3) Innovación; 4) Educación Basada en Competencias; 5) Educación centrada en el aprendizaje; 6) Internacionalización. La importancia de dichos ejes radica en que orientan el trabajo académico y administrativo de la universidad, porque conforman la vía para:

- El diseño y elaboración de los planes y programas de estudio
- El proceso de enseñanza y aprendizaje
- La evaluación

Respecto al personal docente, en su modelo educativo, la UPEe menciona que lo considera un tema que ha generado gran interés, reconoce la importancia del trabajo del profesor en la formación de estudiantes, en la producción de conocimiento, en la complejidad de las tareas, roles y diversos factores que intervienen en la labor que desempeña, razones que permitieron la UPEe ver la necesidad de repensar cómo se concibe al profesor y la atención que debe ponerse a su formación. De esta manera, se configuró el perfil docente deseable del profesor y promovió la creación de un Programa de Formación Docente como una forma de coordinar las actividades relacionadas con los programas, procesos y procedimientos de selección, evaluación al desempeño, planeación de carrera laboral y capacitación. Esperan que con el programa de formación docente se pueda desarrollar el mayor número de competencias docentes del perfil establecido de acuerdo con su categoría, nivel de contratación y sus responsabilidades institucionales.

La UPEe, establece el **Programa Institucional de Formación Docente (PIFD)**⁵² Basado en Competencias, en un momento de formación continua, mediante la capacitación a través de un Diplomado, para prepararlos a afrontar los retos y demandas que plantea el modelo educativo y considerándolo como una de las acciones pertinentes para favorecer la implementación y su éxito. Lo visualiza como uno de sus mayores retos porque implica la modernización del quehacer universitario, de las concepciones y prácticas docentes tradicionales, de los objetivos y contenidos, de los métodos docentes, la evaluación, los medios y nuevas tecnologías en la creación de aprendizajes, entre otros. Dos grandes acciones ha considerado la UPEe en el PIFD: el tema de la habilitación y la conformación del perfil docente.

Por un lado, la habilitación se dirige a cuatro grupos de interés: el grupo asesor, grupo diseñador, grupo implementador y grupo estudiantil en: El diseño y elaboración de planes y programas de estudio, la operación de programas educativos, el desarrollo de competencias docentes (se mencionan más adelante)

⁵² Se denomina para esta investigación Programa Institucional de Formación Docente (PIFD).

y en la socialización del modelo educativo. La UPEe brindaba especial importancia al tema de *la habilitación* del profesor universitario, por considerarla una prioridad básica en las instituciones de educación superior para la formación y elevación de la calidad de los docentes, que consista en una formación bajo los nuevos enfoques y además sea adecuada y congruente con los ejes del modelo educativo de la universidad.

De manera que, define la habilitación del docente, como un conjunto de actividades organizadas para proporcionar al docente los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su quehacer a lo largo de su vida profesional; e incluye la complejidad requerida con los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para entender e intervenir en situaciones profesionales (docencia, gestión, tutoría, asesoría, evaluación, investigación, vinculación y extensión).

El PIFD contribuye a la profesionalización del profesorado universitario, porque no solo conlleva una elevada formación teórica de su disciplina, sino también una adecuada preparación pedagógica y didáctica que le permita reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones racionales sobre cambios que deberá realizar en su actuación educativa para mejorar la calidad de su docencia.

En el marco del PIFD, el docente es quien tiene la obligación de crear las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias y para el diseño de experiencias de aprendizaje, para tal fin es necesario que considere algunos aspectos como: las características del estudiante y su contexto; el área disciplinar y los contenidos; los resultados de aprendizaje esperados; la modalidad de estudio (presencial, no presencia y mixta); la utilidad de las TIC; los recursos e infraestructura académica disponible y la pertinencia de acceder a escenarios de aprendizaje fuera del aula, entre otros. Por eso, es necesario que los profesores se corresponsabilicen con la institución y esta a su vez, favorezca el desarrollo de sus competencias docentes.

Por otro lado, en cuanto a la conformación del perfil del docente, la habilitación tomó como base la definición del perfil del profesor establecido por la UPEe, señalando apunta hacia un perfil ideal, en que además de dominar su

disciplina y asignaturas impartidas, tendrá conocimiento de los recursos pedagógicos necesarios para abordar los nuevos retos. Concibe el Perfil del docente es para realizar las siguientes funciones:

- Facilitador. Planea las experiencias de aprendizaje significativo a partir del reconocimiento e identificación de los problemas del contexto; crea y recurre a escenarios de aprendizaje reales que favorezcan el desarrollo de las competencias dentro y fuera del aula, y apoya al estudiantado en la construcción de conocimiento.
- Tutor. Porque guía al estudiante en la toma de decisiones académicas, administrativas, personales y profesionales, favoreciendo la permanencia y conclusión exitosa de su formación profesional y cuando es necesario lo transfiere a otro tipo de apoyos.
- Asesor. Apoya al estudiante en relación con dificultades encontradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y apoya su buen desempeño académico en materia de contenido disciplinares.
- Gestor. Porque procura el acceso a escenarios, recursos y contextos académicos a los que el estudiante por sí solo no podría acceder.
- Evaluador. Porque diseña la evaluación, propone criterios y evidencia de desempeño, emite juicios de valor en diversos momentos y circunstancias y retroalimenta permanentemente el grado en que el estudiante ha desarrollado las competencias esperadas.

La estructura del Diplomado del PIFD estaba integrado por cinco módulos, dirigidos a proporcionar información actualizada del modelo educativo, para estimular la reflexión individual, el trabajo colaborativo, incidir en la mejora de los programas educativos y de la práctica docente. Se muestran a continuación:

- **MÓDULO 1.** Modelo educativo de la UPEe. Competencia: Analizar el modelo educativo para su integración en los programas educativos y la práctica educativa, de acuerdo con los ejes y los lineamientos establecidos en el mismo.

- MÓDULO 2. Construcción del perfil de egreso. Competencia: Construye el perfil de egreso de un programa educativo con base en los lineamientos del modelo educativo de la UPEe y la guía correspondiente, respetando la metodología establecida. (Nota: Este es un módulo que no es cursado por los docentes)
- MÓDULO 3. Diseño y elaboración de planes y programas de estudio. Competencias: Diseña el plan y programas de estudio de un determinado PE con base en los lineamientos del modelo educativo de la UPEe y la guía correspondiente, respetando la metodología institucional establecida.
- MÓDULO 4. Planeación didáctica. Competencia: Realizar la planeación didáctica de las asignaturas de los planes de estudio con base en los lineamientos y a guía correspondiente, respetando la metodología institucional establecida.
- MÓDULO 5. Mediación del aprendizaje a través de entornos tecnológicos. Competencia. Organiza la planeación didáctica de una asignatura en entornos tecnológicos en línea, como apoyo a los procesos de aprendizaje y a los ejes del modelo educativo de la UPEe.

Para implementar el diplomado, la UPEe diseñó un documento institucional del PIFD a manera de manual como alternativa de guía y consulta para los docentes. En este documento se encuentra desarrollado cada uno de los módulos con información relacionada al contenido que se espera se apropien. Además contiene una estructura interactiva: una planeación didáctica en cada uno de los módulos, sus intenciones, relación con otros módulos, competencias del módulo; las competencias genéricas, disciplinares y específicas a las que contribuye cada módulo; contenidos especiales para el desarrollo de la competencia del módulo; estrategias de enseñanza y aprendizaje sugeridas; estrategias de evaluación sugeridas y las referencias bibliográficas. Incluye un apartado relativo a la redacción de competencias, el formato de planeación didáctica institucional y un formato para los programas de estudio.

Con la puesta en marcha de este programa de formación docente, esperan poder desarrollar el mayor número de competencias docentes de las 32 que señala el perfil ideal de la y el profesor de la UPEe establecido, de acuerdo con el nivel educativo, su categoría, nivel de contratación y sus responsabilidades institucionales (Anexo 2).

Ahora bien, consideramos conveniente describir las características del escenario específico de estudio. Fue realizado en una Unidad Académica (UAe) de la universidad, que tenía la particularidad de contar con dos años de haber implementado el modelo educativo con formación basada en competencias desde el año 2012 en el plan de estudios de una de las licenciaturas, además, la mayoría de su planta docente ya había cursado el PIFD.

La FE impartía: a) Dos licenciaturas que fueron Evaluadas en Nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) y programa de Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE); una especialidad y dos maestrías. b) Una especialidad y maestrías, actualmente pertenecen al Programa de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de CONACyT.

Selección de informantes clave para el corpus de datos. Se identificó y caracterizó a los individuos del escenario del estudio, con la intención de seleccionar a los informantes clave que aportaran la información necesaria que permitiera la comprensión del significado y las actuaciones que se desarrollan en su contexto. De esta manera, se conformó la muestra de estudio a través del muestreo de casos, que de acuerdo a Albert (2007) se utiliza para seleccionar participantes que ejemplificarán características de interés para la investigación; además, se siguieron las condiciones que señala Hernández et al. (2010), de elegir una muestra aleatoria, que aumenta la posibilidad de que represente fielmente a la población que se ha seleccionado.

Las características que deberían reunir los informantes clave para conformar el caso ideal (el perfil de los participantes) y la definición de sus atributos (rasgos básicos a estudiar), son las siguientes:

- 5 años de experiencia en nivel superior en la UPEe y ser docente con vigencia y adscritos en la UAe en el momento del estudio.
- Ser profesores contratados bajo la categoría laboral de profesores de tiempo parcial y/o Profesores de Tiempo Completo e impartieran asignaturas correspondientes al Plan de Estudios 2014 en el marco del Modelo Educativo con formación basada en competencias 2012.
- Docentes interesados en el estudio y que dispusieran del tiempo suficiente para transmitir la información, para tal, se contactó a los participantes, los cuales agendaron la realización de entrevista con el tiempo estipulado.
- Capacidad para realizar una descripción detallada de su práctica docente durante su actuar cotidiano en la materia asignada.
- Que hayan participado en el Programa Institucional de Formación Docente para fines de esta investigación.

Una vez realizadas las entrevistas, se concluyó el trabajo de campo y procedimos a organizarlas y sistematizarlas para facilitar su identificación para el posterior análisis de datos. De esta manera, asignamos atributos generales como clave del informante, sexo, antigüedad laboral, categoría contractual y grado académico de formación; y también se obtuvieron las características generales del grupo de los 11 docentes informantes que conformaron la muestra. (Ver tabla 14).

Tabla 14. Características del grupo de docentes informantes en la entrevista semiestructurada.

Informante	Sexo	Antigüedad	Categoría contractual	Grado académico
DHG1	Hombre	7	TATC	Maestría
DMSM2	Mujer	13	PITC	Doctorado
DHPN3	Hombre	8	PCATC	Maestría
DMDC4	Mujer	15	PITC	Doctorado
DMA5	Mujer	15	PITC	Maestría
DMSF6	Mujer	10	PCTC	Maestría
DMS7	Mujer	21	PCTC	Maestría
DMPM8	Mujer	7	PIATC	Maestría
DHO9	Hombre	10	PCATC	Doctorado
DHENF10	Hombre	35	PITC	Doctorado
DHCL11	Hombre	12	PITC	Doctorado

Fuente: Acevez, (2019).

4.3.3. Fase descriptiva.

Una vez hecha la recolección de los datos empíricos, el acercamiento a ellos inició con la transcripción completa de las entrevistas semiestructuradas, que nos llevó aproximadamente 20 horas c/u, sin importar fueran repetitivas organizándolas para tener un manejo adecuado de la información, obtener un panorama general sobre ellos y darles una estructura su comprensión y posterior análisis. Como alternativa para identificarlos y reordenarlos recurrimos a almacenarlos utilizando la herramienta tecnológica software Atlas Ti⁵³ versión 7.5.17. que ayudó a sistematizar la información creando códigos, memos, vínculos entre códigos y representarlos en esquemas de manera gráfica (Ver anexos 3,4 y 5), familias, anotaciones, clasificar y filtrar información, para más adelante recuperar los segmentos textuales codificados.

Procesar los datos con la herramienta tecnológica Atlas Ti fue factible, su elección fue al considerar su utilidad para el manejo, análisis de datos y su reconstrucción bajo el esquema de la teoría fundamentada, teoría caracterizada

⁵³ En el programa Atlas Ti se encuentran los textos escritos en original, lo que permite recuperar la información sin segmentar cuando sea necesario.

por realizar la codificación abierta, axial y selectiva; y definiendo la codificación como “un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin 2002:3).

Para estos autores, la codificación en la teoría fundamentada se realiza por medio de un microanálisis como proceso detallado de análisis de escrutinio de los datos que aplica línea por línea, palabra por palabra, por oración o párrafos; de manera que emplear esta herramienta tecnológica fue la alternativa; apoyó la codificación en los tres niveles (abierta, axial y selectiva) a partir de crear códigos, obtener categorías y subcategorías significativas que permanecen cercanas a los datos originales, permitiendo analizarlas desde el plano descriptivo apoyado en teorías.

La fase descriptiva se concentró en la comprensión de los discursos de los docentes, los datos se descompusieron para codificarlos agrupándolos en códigos, emerger categorías y subcategorías haciendo una cuidadosa descripción de los acontecimientos, que más tarde se relacionaron y vincularon para llegar al concepto explicativo central; de manera que se describen sus experiencias adquiridas de la capacitación que vivieron con el PIFD, sus reflexiones sobre este tipo de formación basado en competencias y los saberes y significados que elaboraron para su práctica docente.

Reducción y sistematización de los datos. Realizamos la reducción de datos⁵⁴ adoptando los dos primeros pasos (reducción de datos y despliegue de datos) del esquema para el manejo y análisis de datos que proponen Huberman y Miles (1994) autores que coinciden con proceso de codificación abierta que establecen Strauss y Corbin (2002).

1. Reducción de datos. Se refiere al proceso en que los datos se simplifican, se seleccionan y condensan a manera de resumen para que sea más manejables, realizando la codificación que implica poder identificar la manera de segmentar unidades relevantes y significativas y clasificarlas por ideas, por mismo criterio ya sea espaciales, temporales, temáticos,

⁵⁴ Ver anexo 3.

gramaticales conversacionales o sociales; por agrupamiento y proponiendo categorías o retomando las ya existentes, esta idea la recogen de los trabajos que realizó de Strauss en 1998.

2. Despliegue de datos o exposición de datos. En este segundo paso del análisis, al tener constituida la reducción de datos (paso uno) implica la comprensión de los datos expuestos extrayendo el significado de los datos desplegados. Los datos se pueden desplegar en formas visuales más focalizadas, puede ser por medio de resúmenes estructurados, sinopsis, viñetas, diagramas en forma de red o de otros tipos (propuesta por Strauss en 1987) y matrices con texto. (Ver anexos 3 y 4).
3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones. Es la transformación de datos, que implica extraer el significado y realizar una interpretación de datos desplegados para analizar y reconstruir un todo estructurado y significativo, como vía para extraer conclusiones. Puede darse través de la utilización de diversas técnicas que van desde el análisis de categorías el uso típico de matrices, advertencia de patrones y temas; táctica confirmatorias, triangulación y búsqueda de casos negativos, establecer relaciones causa – efecto, buscar patrones de comportamiento de temas (valores subyacentes) y de alcances y limitaciones. (Ver anexo 5)

4.3.4. Fase analítica: análisis con Teoría fundamentada.

El análisis de datos lo realizamos con la metodología que ofrece la teoría fundamentada⁵⁵ construida originalmente por los sociólogos Glaser y Strauss (Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss 1967; Strauss, 1987) y básicamente en apego a la actualización de la teoría fundamentada elaborada por Strauss y Corbin (2002). La teoría fundamentada fue denominada con este término por Strauss y Corbin (2002) al referirse

⁵⁵ Se siguieron algunas pautas de la Teoría Fundamentada como el microanálisis, la codificación abierta, axial y selectiva.

[...] a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. [...] debido a que se basa en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía de significación (p. 13)

Se caracteriza por ser una metodología que hace posible que a partir de los datos emerjan descripciones de acontecimientos y sucesos, a partir de organizar los datos en categorías discretas según sus propiedades y dimensiones para llegar a hacer la teoría, que:

[...] denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las oraciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, porqué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos (Strauss y Corbin, 2002: 25).

La teoría fundamentada otorga preferencia a los datos y al campo de estudio frente a los supuestos teóricos, los cuales se descubren y formulan del objeto de estudio y de los datos empíricos que se encuentran en él. En este sentido, refieren Strauss y Corbin (2002) la teoría fundamentada se refiere a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación; con este procedimiento, los datos recuperados, el análisis y la teoría que surge, se relacionan entre sí.

Cabe aclarar que en esta investigación, la fase de análisis la iniciamos con una teoría preconcebida sobre formación, esto con el fin de distinguir que el propósito es elaborar y ampliar esta teoría existente, de ahí que desde que inició el estudio, se permitió que la teoría emergiera a partir de los datos, produciendo como resultado que dicha teoría que se derivó sea más apegada a la realidad, porque el análisis permitió reconstruir parte de la realidad que viven los docentes a partir de vivir una experiencia de formación docente basada en competencias, en la UPE en que labora.

Procedimos al proceso de codificación abierta, axial y selectiva que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) es un procedimiento definido como “un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (p. 3), caracterizado por un proceso minucioso y detallado de análisis que exige examinar e interpretar los datos para construir la teoría

Codificación abierta. Se apega a lo señalado por Strauss y Corbin (2002) la definen como el “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p: 110). La codificación abierta la iniciamos tomando elementos y conceptos preconcebidos de la información que arrojó el estado del contexto, el estado de la cuestión y de los referentes teóricos y conceptuales.

Abrimos el texto y procedimos a hacer microanálisis, que como señalan Strauss y Corbin (2002), nos exigió a leer y comprender bien los discursos de los docentes, lo que decían y cómo lo estaban diciendo (sus interpretaciones, supuestos, detectar si ellos nos estaban brindando conceptos), para evitar derivar conclusiones teóricas precipitadas. De manera, que este proceso fue minucioso, procediendo línea por línea, frase por frase, por oraciones y párrafos enteros, buscando partes relevantes; los datos se descompusieron, y se recuperaron segmentos dándoles un nombre o etiqueta, es decir un código (que es una unidad analizable) con base en algunos conceptos reconocidos, enunciándolos por ideas, mismo criterio por tema a los que se referían, entre otros.

Posteriormente, los códigos fueron reducidos porque se asociaron de acuerdo a sus propiedades sobresalientes, versan sobre un mismo tema o cuestión, características similares, descubriendo nuevos conceptos (que fueran abstractos), constatado que podían agruparse en uno denominándolo denominados categorías⁵⁶ que se refieren “a conceptos que representan

⁵⁶ La importancia de agrupar los conceptos en categorías radica en que se les da una definición que permiten al analista reducir el número de unidades con las que se trabaja, a la vez del poder analítico que tienen porque poseen el potencial de explicar y predecir. También, permiten desarrollar la categoría en términos de: a) Propiedades, que son las características o atributos de una categoría, cuya delimitación la define y le da significado; y b) Dimensiones, que se refiere a la escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría. (Corbin y Strauss, 2002,

fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p: 110). De manera que los códigos los agrupamos en categorías generales y simples; que varían en sus propiedades y dimensiones. Elaborar categorías aumentó a la comprensión de los datos y proporcionó una guía para llegar a la reconstrucción; a la vez indujo a que elaboramos algunas hipótesis provisionales de la relación de estos nuevos conceptos y categorías. Como resultado de la codificación abierta se constituyeron 58 códigos (Ver tabla 15).

Codificación axial. De manera concreta Strauss y Corbin (2002) mencionan que los procedimientos de la codificación axial consisten en:

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones /interacciones y consecuencias asociadas a un fenómeno.
3. Las maneras en que se relaciona una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras. Es un paso importante para construir teoría.
4. Buscar claves en los datos que denoten y lleven a descubrir las maneras en cómo y en qué se relacionan las categorías principales entre sí. Clarificar que lo importante no es centrarse en las nociones de condición, acción, interacción y consecuencia. (p: 137).

Los datos obtenidos en la codificación abierta los procesamos a partir de un desglose de datos⁵⁷ primero en una matriz, posteriormente en tablas y esquemas, los cuales dieron claridad al discurso de los docentes y permitieron determinar la relación que existía entre las categorías y subcategorías (lo anterior, por medio de oraciones, fragmentos identificados para ligarlas de manera conceptual y observar

p: 110). Al llegar a esta conceptualización se reduce gran cantidad de datos a partes más pequeñas y manejables.

⁵⁷ Para este procedimiento, se adoptaron los dos primeros pasos del esquema para el manejo y análisis de datos (reducción de datos y despliegue de datos) de los tres que proponen Miles y Huberman (1994) *porque se asemeja al procedimiento de codificación abierta y axial de Strauss y Corbin (2002), ya se explicó en el apartado de reducción y sistematización de datos las razones por las que se tomó esta decisión.

cómo se entrecruzan. Las relaciones emergieron con sus propiedades y dimensiones por medio de un análisis conceptual, aquí se realizó comprensión y comparación con la teoría.

Este procedimiento nos permitió elaborar una explicación más precisa y completa de los sucesos, acciones, impresiones, posicionamientos, entre otros, que muestran y emergen de los discursos de los docentes. Además permitieron responder a preguntas en el sentido que mencionan Corbin y Strauss (2002) cómo, cuándo, dónde, porqué, quién, cómo y con qué consecuencias, brindando así una mayor explicación. Estas relaciones emergieron con sus propiedades y dimensiones por medio de análisis conceptual, se hizo un acercamiento de comparación con los referentes teóricos y conceptuales. En este proceso de codificación axial, se realizaron algunos esquemas y diagramas para observar las relaciones entre categorías y subcategorías (finalmente se establecieron cinco como principales) y subcategorías resultantes. (Ver Anexos 3, 4 y 5).

Codificación selectiva. Surge el concepto explicativo central⁵⁸ que tiene la capacidad de reunir las categorías principales para formar un todo explicativo. El procedimiento inició con las categorías y subcategorías existentes, seguimos buscando indicadores (acontecimientos o sucesos) en los discursos de los docentes, identificamos elementos repetitivos que se fueron eliminando agrupándolos en rubros por temáticas o patrones similares dentro de las subcategorías, hasta que en un momento determinado se saturaron y ya no emergieron nuevos significados o relaciones nuevas durante el análisis, generando que estas categorías y subcategorías existentes, se integraran y refinaran dando paso las categorías principales y subcategorías que acompañan (Ver tabla 16).

Para las categorías principales buscamos que sus temas y conceptos se interrelacionaran por medio de oraciones para indicar las relaciones existentes, y los organizamos alrededor de un concepto explicativo central. Para las subcategorías, colocamos nuevos conceptos y frases que aportan una descripción

⁵⁸ Strauss y Corbin (2002) refieren puede ser un término, una frase o una idea central donde se reúnan las categorías para formar un todo explicativo. Menciona que el investigador puede determinar la generación de un término o frase más abstracta, una idea conceptual bajo la cual se pueden agrupar todas las existentes.

Tabla 15. Informe de codificación abierta

Categoría	Código
Regulación de la FBC y la formación basada en competencias, ante la calidad educativa en las UPE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporación de la FBC 2. Incorporación de la formación docente BC 3. Definición de un Perfil docente 4. Determinación de las funciones del perfil docente 5. Regulación de funciones del perfil docente 6. Formación inicial y permanente del docente 7. Formación docente
Capacitación a los docentes en el PIHD	<ol style="list-style-type: none"> 8. Se da acompañamiento, apoyo y revisión al docente 9. Autogestión del docente 10. Capacitación en el uso de la tecnología 11. Distinción entre docentes formados en competencias y no formados 12. Identidad docente 13. Brinda apoyo para la práctica docente 14. Formación incompleta 15. Tipo de formación docente 16. Impacto del programa de formación docente 17. Apoyo a la función docente 18. Fines del programa de formación docente 19. Otras observaciones al PIFDBC
Impresión que genera la formación docente bajo competencias	<ol style="list-style-type: none"> 20. No asume de la formación docente 21. Positivo de la formación docente 22. Asume de la formación docente 23. Negativo de la formación docente
Maneras de concebir las funciones como docente formado en competencias	<ol style="list-style-type: none"> 24. Identidad institucional 25. Funciones del perfil docente que no le satisfacen 26. Funciones del perfil docente que le satisfacen 27. Lineamientos de las funciones del perfil docente del que brinda el PIHD
Aprendizajes y otras experiencias de formación docente bajo competencias	<ol style="list-style-type: none"> 28. Otras experiencias de formación docente bajo competencias 29. Aprendizajes y temáticas imprescindibles en el PIHD
Concepciones sobre competencias	<ol style="list-style-type: none"> 30. Concepción de competencia A 31. Concepción de competencia B 32. Concepción de competencia C 33. Concepción de competencia D 34. Concepción de competencia E 35. Concepción de competencia F
Concepciones sobre enseñanza en el ENBC	<ol style="list-style-type: none"> 36. Concepción sobre enseñanza EFBC A 37. Concepción sobre enseñanza EFBC B 38. Concepción sobre enseñanza EFBC C

	39. Concepción sobre enseñanza EFBC D
	40. Concepción sobre enseñanza EFBC E
Concepciones sobre el aprendizaje ENBC	41. Concepción sobre el aprendizaje EFBC A 42. Concepción sobre el aprendizaje EFBC B 43. Concepción sobre el aprendizaje EFBC C 44. Concepción sobre el aprendizaje EFBC D 45. Concepción sobre el aprendizaje EFBC E
Concepciones sobre evaluación EFBC	46. Concepción sobre evaluación EFBC A 47. Concepción sobre evaluación EFBC B 48. Concepción sobre evaluación EFBC C 49. Concepción sobre evaluación EFBC D 50. Concepción sobre evaluación EFBC E
Concepciones sobre ser mejor profesor	51. Concepción de ser mejor profesor
Concepciones sobre práctica docente bajo el enfoque en competencias	52. Concepciones sobre práctica docente EFBC
Posición del docente ante su práctica docente EFBC	53. Se apropia en su práctica docente 54. Simulación en su práctica docente 55. No asume para su práctica docente 56. Asume para su práctica docente 57. Dificultad en su práctica docente 58. Modifica su práctica docente

Fuente: Elaboración propia Acevez (2019), a partir de discursos de entrevistas realizadas a académicos universitarios (2018).

y características centrales de las permitiendo su organización y jerarquización y las conexiones existentes entre ellas. Esta manera de proceder nos condujo, como se ha mencionado, al concepto explicativo central, el cual fue también refinado analíticamente, integrando otros conceptos para brindar mayor profundidad. El objeto explicativo que emergió fueron los elementos y **trascendencia de la formación y la práctica docente basada en competencias en las concepciones elaboradas por los docentes**, de esta manera se llega a comprender la problemática y se realiza la reconstrucción de la realidad vivida por los docentes, a fin de responder a las preguntas de investigación planteadas.

Tabla 16. Integración y afinación de categorías definitivas para enlazar con la teoría

Categorías principales	Subcategorías
Elementos y componentes de la formación docente basada en competencias en el PIFD	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionan las finalidades y propósitos del programa de formación docente. - Estrategias de la institución para asegurar la habilitación del enfoque bajo competencias. - Impacto a nivel personal y profesional ante apoyo para la práctica docente - Inconvenientes que actualmente dificultan o imposibilitan hacer que la práctica docente sea satisfactoria - La capacitación brinda formación incompleta e insuficiente para apoyar el perfil docente - Formación permanente, experiencia y autogestión del docente es formación docente y les permite actualizarse - No hace mejores docentes, ni distinción entre docentes formados y no formados en el PIFD - Respecto a los contenidos abarcados - Forma y/o modifica una identidad docente e institucional
Posicionamiento sobre la Institucionalización y regulación de la formación docente basada en competencias a través del PIFD	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación del enfoque bajo competencias en la UPEe. - Incorporación de la formación docente con enfoque en competencia - Establecimiento de una política Regulación de funciones docentes en PIFD.
Aspectos trascendentales de la formación docente basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos que considera positivos, le satisfacen y asumen de la formación docente brindada. - Aspectos que no le satisfacen y no asumen de la formación docente que le brindaron - Maneras percibir las funciones del perfil docente formado en competencias - Se forma una identidad institucional propia. - Otras experiencias de formación y existencia de un programa precedente del PIFD - PIFD es un programa flexible - Aspectos que no les brindó la formación docente
Concepciones de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre competencia - Concepción sobre enseñanza bajo enfoque en competencias - Concepciones sobre aprendizaje bajo el enfoque en competencias - Concepciones sobre evaluación
Postura del docente para la práctica docente en el EFBC	<ul style="list-style-type: none"> - Modifican su práctica docente - Dificultad en la práctica docente - Asumen ciertos elementos que conocieron del enfoque bajo competencias para su práctica docente - No asumen y simulan de la práctica docente - Se apropia de la práctica docente

Fuente: Elaboración propia a partir de discursos de entrevistas realizadas a académicos universitarios (2018)

Una vez que localizamos el concepto explicativo central, las categorías principales y las subcategorías que involucra, elaboramos matrices condicionadas en las que integramos las relaciones y vínculos de las diversas categorías y subcategorías, en las que se expresan jerarquías y relaciones que permiten ver la saturación teórica y la no ubicación nuevos elementos y significados. Al llegar a este momento del procedimiento analizamos los elementos que resultaron y en apego a los referentes teóricos los analizamos (similitudes, diferencias, comparaciones, etc.) y reconstruimos lo que acontece en cuanto a los elementos y trascendencia de la formación docente y las concepciones que elabora en la práctica docente basada en competencias en una UPE.

4.4. Limitantes y dificultades en la realización de la investigación

Una de las dificultades que encontramos en la realización de esta investigación se presentó al inicio, radicó en la amplia gama de investigación sobre el desarrollo y propuestas de competencias docentes para integrarlas en programas para la formación de docentes universitarios; y la poca producción de conocimiento que encontramos sobre programas de formación basada en competencia sistematizados, llevados a la práctica y enfocados en indagar en la experiencia, perspectiva y posicionamiento de los docentes, que pudieran habernos guiado hacia la comprensión y ubicación del tema de concepciones que elaboran. De manera que fue necesario apoyarnos en el sentido que tiene la FBC brindarla a los estudiantes, para dimensionar la estructura y sentido en que se dirige y atiende para los docentes.

Otras limitaciones, guardan relación con lo que menciona Guba (1990, citado por Krause, 1995) que se está ante una realidad existente, pero no será posible aprenderla totalmente. Esta referencia tiene sentido, porque a pesar de haber sido posible identificar aspectos que pueden intervenir para la elaboración de concepciones sobre enseñanza- aprendizaje y evaluación en el enfoque basado en competencias y que inciden en la práctica docente, no se puede precisar que sean los únicos.

Así, con base en los alcances y limitaciones observadas en esta investigación, es posible hacer recomendaciones sobre posibles proyectos de investigación futuros que redundarán en convertirse en un auxiliar que ayuden a un mejor entendimiento y comprensión sobre la formación docente bajo enfoque en competencias de profesores universitarios.

Capítulo 5. Formación docente basada en competencias: una mirada desde los docentes

En el presente capítulo se concentran la descripción y el proceso de análisis que realizamos a partir de los discursos de los docentes universitarios de la UPEe, lo cual permitió reconstruir parte de la realidad del proceso de formación docente basada en competencias en el que participaron. En dicho proceso, los docentes asumieron un posicionamiento, identificaron estrategias de operación, elementos favorables, limitantes, así como otras alternativas empleadas para adaptarse a este tipo de propuestas formativas, todo ello con implicaciones en el perfil y la práctica docente.

5.1. El discurso sobre la formación docente en el PIFD

Los docentes incursionaron en el Programa Institucional de Formación Docente (PIFD) que busca introducir y habilitarlos en el EFBC, conforme a las metas establecidas para aplicar el Modelo Educativo de la UPEe. En los discursos de los docentes informantes se observaron distintas maneras de mirar la formación docente brindada desde sus experiencia en ella, y posturas diversas pudiéndose destacar aspectos positivos, cuestionamiento y en algunas ocasiones, incluso contradictorias en un mismo informante, en el sentido de la aceptación a la capacitación y actualización al nuevo enfoque educativo, pero a la vez cuestionando las formas y elementos abarcados. En los siguientes apartados se muestran los resultados del análisis realizado, a manera de una reconstrucción de los elementos del discurso recuperado desde la mirada de los docentes.

5.1.1. Finalidades y propósitos del PIFD.

De los docentes consultados, ocho refieren comprender la FBC y la necesidad de los cambios en los modelos educativos, sin embargo, expresan desacuerdo por la forma en que fue institucionalizada en la UPEe, por considerarla un tema controversial y por haberla adoptado como dice el discurso de organismos internacionales en el PIFD como solución única, sin ser flexible, adaptado,

ajustado a la realidad de la institución y sin haber tomado en cuenta a los docentes. Tal desacuerdo, llevó a los docentes a establecer cuestionamientos centrados en las finalidades y propósitos de la formación docente brindada.

Un primer cuestionamiento de los docentes, fue hacia el PIFD en que participaron. Diez de ellos no la consideran como formación docente y tampoco una formación para enseñar competencias; sus cuestionamientos parten desde su formación de posgrado o desde su práctica como investigadores, comprenden e interpretan que la formación docente abarca otras cuestiones, entre ellas, desarrollar capacidades complejas, involucrar otro tipo de saberes más profundos, con reflexión y crítica. Todos los participantes cuestionaron que la formación docente que les brindaron se enfocó en la habilitación del modelo educativo, como si fuera una receta de salida emergente, como un manual, porque estaba basada en aspectos técnicos, prácticos y operativos (cuestiones pragmáticas y de instrucción), con énfasis en: a) Aprender a redactar y llenar los campos del formulario de planeación didáctica por competencias, apegada a determinada metodología que recomienda el enfoque (redactar competencia, desagregarla en saberes, por unidad, actividades de aprendizaje, enseñanza y criterios evaluación), para hacer e implementar, operar actividades muy técnicas y precisas en el aula; b) Usar la plataforma Moodle y c) Trabajar con otras adecuaciones en el aula, con una visión muy técnica de la enseñanza.

Los docentes sostienen que parte de la problemática de la formación docente del PIFD estaba en su estructura, nueve docentes lo consideran un *"híbrido"*, una combinación de cosas que no tienen sustento y con un vacío a nivel teórico, filosófico, epistemológico, que hace que los docentes, en especial los que por primera vez tuvieron un acercamiento al EFBC no pudieran distinguir entre forma y fondo en las competencias porque el PIFD no va más allá de cuestiones pragmáticas en su práctica docente, aspectos que un docente con mayor formación académica si puede lograr. Cuatro docentes, opinan que incluso operar como profesor en la lógica tradicional y de asignatura es más consistente para planificar, enseñar y administrar, que en el EFBC.

Creo que la tradición de operar como profesor es de planificar, de enseñar y ser administrado bajo una lógica muy tradicional y de asignaturas es más fuerte y que en muchos vestigios o muchos elementos en el mismo PIFD. Te capacitan para diseñar las planeaciones didácticas como la pide PIFD, encajonada, cuadrada, como tipo manual instruccional y no es realista porque las competencias por módulo y por unidad curricular, tú las lees y dices bueno esto lo logra en 5 años siendo docente. [...] es un híbrido, un híbrido porque tienes ciertas problemáticas en cuanto a lo filosófico epistemológico y sigue permeando una visión muy técnica de la enseñanza. 47:47 DMDC4

Otro aspecto que refirieron cuatro docentes, es que esperaban que la formación basada en competencias del PIFD se apegara a la propuesta de competencias que se trabaja con los estudiantes y no fue así como la experimentaron. Mientras que, tres plantean que las competencias docentes brindadas eran las que debe tener cualquier profesor, independientemente del modelo educativo.

Por otra parte, cinco docentes señalan que desde su punto de vista, es poco el tiempo otorgado para la formación docente y pensar que con ello ya logran dominar el EFBC. Seis mencionaron, que es necesario fomentar procesos de sensibilización, comprensión y atención sobre la importancia de las implicaciones de los contenidos de la formación docente en la práctica en el aula, para poder trabajar por competencias de una manera real, honesta, ética y no simular ajustando formatos sin que haya un cambio de mentalidad. Además, seis percibieron de manera negativa, que personal con menor experiencia y preparación académica que ellos, fuera quien brindara la habilitación ya que no se profundizaba en las temáticas. Ejemplo de esto, se revela en el siguiente fragmento:

Encuentro bastante contrastante la manera en como aquí en esta universidad se entiende la formación docente con el PIFD, que no creo que sea un programa de formación docente sino de instrucción para hacer esas actividades muy técnicas y precisas, y la manera en como yo leí para hacer mi tesis doctoral todo lo que yo leí de cómo se debe entender la formación docente. Entonces, esto digamos que la capacitación me sirvió si quieres tú como un estímulo para darme cuenta de que esto es lo que yo quiero creer, es lo que yo quiero pensar y es lo que me gustaría hacer y ver algún día en la universidad, eso, ¡no esto!; [...] aunque yo entiendo que este es un enfoque también, que hay existe y está documentado en la

literatura tiene hasta nombre este enfoque de la formación, pero no es este el que a mí más me convence, el que yo creo que debería prevalecer en una institución como esta. 46:46 DMSM2

En los discursos analizados, destacan posturas de crítica, resistencia y cuestionamientos ante la formación docente brindada en el PIFD, lo cual podría ser un factor que afecte su posibilidad de resultar significativa para los docentes, como se señala a continuación:

- a. Una de las resistencias para aceptar el PIFD se originó en el hecho de no se involucrar a los docentes, porque afirman, fue impuesto y sin consenso por parte de la institución.
- b. Otras resistencias se fundamentan en que a su parecer había inconsistencia entre el conocimiento que tenían sobre formación docente, entendida como desarrollo de capacidades complejas, reflexión y crítica y la información que se les brindaba en el PIFD. Ante ello, su postura es que debe revalorarse la función docente, porque el tema de competencias sigue permeando lo administrativo.
- c. La postura crítica por parte de algunos docentes, parte de que ellos ya contaban con otras experiencias de formación en competencias y/o conocimiento más profundo sobre la formación docente y FBC dentro de sus estudios de posgrado (doctorado). Estos docentes autovaloran su formación profesional y consideran que los docentes con doctorado se encontraban deformados para la formación docente basada en competencias, porque son más críticos al contrastar entre lo que sabe y lo que les brindaron, teniendo entonces un efecto contrario, provocando que algunos se despegaran del EFBC.
- d. Un cuestionamiento hacia la formación docente brindada, fue considerarla como “*un híbrido*”, debido a su falta de estructura y carencia de sustento teórico, filosófico y epistemológico, lo que impactó en que, desde su perspectiva, no cubrió sus expectativas y no trascendió al sentido de la formación. Debido, a que fue una habilitación, una instrumentación, limitada a enfatizar en aspectos pragmáticos, técnicos, funcionales, herramientas,

los lleva a desarrollar actividades prácticas y técnicas como es el llenado del formato de planeación didáctica y la enseñanza, que desde su conocimiento y experiencia, no corresponde con la docencia como tarea compleja.

Observamos la presencia resistencias dieron lugar a tensiones como las señala por Castañeda (2005) y Bernard (2006) al comentar vinculadas con las posturas de los sujetos y las posturas institucionales. Identificamos que en cierta manera, el sentir de los docentes puede deberse a la falta de reconocimiento hacia su experiencia y trayectoria (Yurén, 2008b).

Estos resultados nos llevan a considerar la posibilidad de que el PIFD no tuvo una mediación adecuada, porque como señala Bernard (2006) la formación docente “no solo consiste en transmitir informaciones para transformar conocimiento, sino preparar las condiciones para que el sujeto produzca su formación (p.96).

5.1.2. Contenidos abordados en el PIFD

Todos los docentes comentan que las temáticas del PIFD estaban centradas en conocer herramientas pedagógicas y tecnológicas. Respecto a las herramientas pedagógicas, señalan que favorecieron la enseñanza y les apoyaron a: modificar la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje a través de la planeación y secuencia didáctica; variar la forma de enseñar, de aprender y de evaluar en el EFBC; emplear y sacar provecho de recursos y estrategias que favorecen la enseñanza, como el empleo de estrategias de enseñanza experiencial para la resolución de problemas transferibles a situaciones de la vida real (algunos señalaron ya haberlas trabajado antes); también les apoyaron a mediar entre lo que hacían antes y los nuevos saberes.

Los docentes expresan que las herramientas tecnológicas brindadas fueron para el manejo de la plataforma tecnológica, utilizada en la enseñanza en entorno virtual, complementario a la modalidad presencial. Se reconoce que estas herramientas son necesarias y favorables, manifestando una actitud positiva a utilizarlas por las ventajas que ofrecen, una de ellas, permitirles no quedar

rezagados en el enfoque basado en competencias docentes digitales. Señalan que la plataforma diseñada por el organismo central, ofrece una vista más institucional a los programas de estudio como lo expresa el siguiente fragmento:

[...] yo jamás utilizaba plataforma, jamás. Le decía, la presencialidad para mí es muy importante, pero empiezo a entender que se puede complementar; que a mí me da un orden, me da una estructura; para calificarles es mucho más sencillo en ese aspecto y ¿cuál fue la actividad? y ¿cuánto valía? pues ahí están las rubricas, las actividades pues en la plataforma están los recursos. 62:20 DHPN3

Al analizar los discursos de los docentes participantes, en cuanto a los contenidos abordados en el PIFD, se identificó que únicamente los del módulo para el uso de herramientas tecnológicas fue más valorado, significativo y asumido como algo nuevo para enseñar en entorno virtual, como complemento a la presencialidad, favoreciendo actualizar sus competencias digitales. Al resultarles un conocimiento significativo, se cubren algunos aspectos del modelo pedagógico constructivista que refieren Pinilla (2011) y Zavala y Arnau (2008), cuando se percibe utilidad y respuesta a necesidades reales de formación de índole didáctico-pedagógica, es posible construir conocimientos y aprendizaje significativo, resolver problemas apegados a su realidad, desarrollar la competencia y reorientar la práctica docente.

También, esta experiencia de formación muy probablemente incidió en lo que Yurén (2005, 2008) denomina *sistema disposicional*, permitiéndoles enfrentar y movilizar sus saberes de herramientas tecnológicas, porque desde sus discursos afirman, haber experimentado una problemática real que les resultó significativa y relevante, que contribuyó a generar competencias digitales que los llevó a actualizar y realizar su práctica docente.

5.1.3. La formación docente en el PIFD es flexible.

El Diplomado PIFD, señalan ocho docentes, fue flexible, denominándolo de esta manera porque exentó de cursar algunos módulos a docentes que contaban con estudios de licenciatura y posgrados del área de educación y/o tenían participación directa en propuestas curriculares de planes de estudios de su Unidad Académica, por considerar que tienen formación previa.

[...] tomé un diplomado [...] como me tomé un sabático para terminar mi tesis doctoral, el módulo uno como que no lo estudie y con nosotros con educación son como que flexibles, decir “bueno pues ustedes son de la esta Facultad enseñan cuestiones de educación” [...] al principio eran muy flexibles entonces recuerdo que el módulo uno no lo tomé, cuando me incorporo está lo de la modificación de la Licenciatura, soy parte del grupo formulador y me dicen “pues bueno tienes que tomar el módulo II del [...] pero como ustedes son de diseño nadamás entreguen los avances de la modificación y se los avalamos como si fuera el módulo II del 7:4 DMDC4

Como resultado del análisis realizado, identificamos una línea de fuerza y de poder (Yurén, 2000, 2004) manifiesta entre la UPEe y los docentes participantes, las cuales acontecen porque se subestima o desconoce la formación que los docentes han logrado con base en su experiencia, de manera que emergen en las personas formas de lucha para recuperarlos. Si bien los docentes mencionaron que el PIFD fue un programa flexible, podría resultar más acertado catalogarlo como un programa que se volvió vulnerable, porque a pesar de ser un programa de formación docente institucionalizado y sistematizado, su desarrollo fue informal, lo que pudo deberse a la demanda, presión o búsqueda de valoración y reconocimiento de los docentes con mayor grado académico o formación inicial en educación, o de quienes participaron en el diseño curricular del plan de estudios, quienes argumentaron contar ya con la información previa del tema, lo que nos lleva a reafirmar la importancia de involucrar a los docentes desde la planeación de diseño de programas de formación docente.

5.1.4. Sobre las alternativas de acompañamiento que brinda el PIFD

Ocho docentes expresan que la formación docente estuvo dirigida a lograr las características del perfil del profesor que requiere la UPEe, institucionalizarlos y alinearlos para uniformar el tipo de enseñanza en la universidad y para que adoptaran la estructura del EFBC; como estrategia para lograrlo, la UPEe creó las figuras del gestor tecnológico y académico, quienes pudieran brindarles apoyo y acompañamiento en su práctica docente.

Siete docentes señalan, que el gestor tecnológico les brindó apoyo en el uso de la plataforma, subir contenidos, complementar las sesiones presenciales, entre otras. Mientras que el gestor académico los orientó hacia la mejor manera de trabajar con el estudiante, brindando apoyo y revisión de la secuencia didáctica. Sin embargo, ocho docentes consideran que la función del gestor académico (a) en ocasiones no resulta favorable porque ejerce una especie de control y de “supervisión” para la docencia desde la elaboración de la secuencia didáctica, al ser quien otorga visto bueno cuando considera que es una buena planeación de la asignatura; si este gestor emite observaciones, los docentes las consideran limitaciones a su función de docencia y pérdida de su libertad de cátedra, “una camisa de fuerza” por tener que cumplir con todos los elementos especificados.

Otra cosa desfavorable es cuando se convierte también en una camisa de fuerza y entonces si no cumples con todos los elementos que debe tener una secuencia didáctica entonces la gestora te dice que no estás creando pues un buen plan de estudios o programa de la asignatura. 10:36DMS7

Siete docentes comparten que desde su punto de vista, la planeación didáctica está sobrevalorada, ya que observan que el/ la gestor académico muestra estadísticas y señalamientos del cumplimiento de los docentes con lo estipulado, centrándose con esta actividad en habilitarlos en el modelo educativo. Desde su punto de vista, dicha planeación no es una tendencia innovadora de la educación y no se aplica al entorno real del docente, porque sólo favorece una visión de enseñanza muy técnica y descriptiva con términos específicos; sin embargo, la respetan y cumplen con la estructura solicitada, aunque significa forzarla.

Ahora llegamos a reunión de academia y ya no platicamos nada que tenga que ver con las dificultades de los alumnos, se habla de operatividad, habla la gestora académica y el coordinador del programa y se limita a estadísticas; nos dice “solamente se entregaron tales cosas, de las fechas que nos fijamos para entregar los programas, sólo dos personas entregaron en tiempo, de los cursos que están en plataforma sólo tienen este avance tantos trabajos”. Creo puede ser importante, pero a lo mejor no es para la academia, ya que para la academia, la preocupación principal debe ser los alumnos y eso creo que los estamos descuidando. 12:23 DHO9

El resultado al análisis de los discursos de los docentes participantes, muestra la presencia de tensiones, encontraron discrepancias entre su realidad y lo que pueden hacer, contra las intenciones de la autoridad formadora (Bernard, 2006), como las siguientes: a) Ante una forma de regulación dispuesta por la UPEe, se presenta la resistencia de los docentes a este tipo de formación, por sus preconcepciones respecto al significado de la formación y de las competencias y b) Conceder especial importancia a que los docentes participen con el gestor asignado que contrasta con el sentir de los docentes ante esta figura académica. También aconteció que, al no resistir las tensiones, los docentes muestran normalizar la forma de control, conocimientos y actitudes objetivables que se esperan, cuando puede ser que responden a una simulación.

El posicionamiento de los docentes, es que el acompañamiento del gestor académico en la elaboración y seguimiento de la secuencia didáctica, deja de lado aspectos pedagógicos y didácticos, razón por la cual no es aceptado y crea resistencias en los docentes porque lo visualizan desfavorable y amenazante, ya que lejos de ser un apoyo, es una forma de ejercer control sobre su ejercicio docente; la “habilitación del modelo” resulta entonces como un aspecto que lleva a la pérdida de la autonomía como profesor y una forma de coartar su libertad de cátedra, lo cual condiciona su práctica y su posibilidad de decidir de manera más honesta y realista sus alcances, llevando a algunos docentes a simular, a inventar sin reflexionar aspectos que no llevan a la práctica docente porque no es posible cumplirlo, con tal de obtener el visto bueno del gestor académico en su planeación didáctica, evitando así ser señalados.

5.2. Institucionalización de la formación docente basada en competencias.

En este apartado se describe la opinión de los docentes respecto a lo que hemos denominado institucionalización de la formación docente basada en competencias, que involucra tres procesos: la incorporación de la EFB en el modelo educativo, la incorporación de la FBC en el programa de formación docente la incorporación y la regulación de las funciones docente que consideran necesarias para operarlo.

5.2.1. Incorporación del enfoque bajo competencias en la UPEe

Desde la perspectiva de cuatro docentes, la incorporación de la formación basada en competencias en su institución aconteció porque de manera política no podían quedar fuera las tendencias educativas del momento, con mayor razón si el país y las recomendaciones de organismos acreditadores lo estaban pidiendo. Si bien desde el 2004 se había declarado el plan de estudios por competencias, en la práctica no se ejercía, lo que fue objeto de recomendaciones por parte de un organismo acreditador, y llevó a que en el modelo educativo 2014 se buscara la implementación de estrategias que sí llevaran a concretar la EBC. Por el otro lado, estaban de por medio cuestiones de financiamiento.

[...] cuando se expuso ante el comité acreditador actual del programa de educación y pedagogía invitamos a una profesora de este organismo acreditador del CEPPE precisamente a uno de los cursos de competencias estaba enfocado al diseño de tareas y era particularmente por ejes curriculares de la licenciatura y diseñando actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias que estuviesen relacionadas entre sí, como se había recomendado (...) en el 2011 ya habíamos sido acreditados por el organismo acreditador CEPPE y una de las recomendaciones que ellos nos estaban dando era que aquel plan de estudios de 2004 había sido declarado por competencias, pero ni en nuestra folletería de promoción de la licenciatura ni tampoco en los propios programas de las asignaturas se veía realmente un diseño por competencias 10:3 DMS7

Los docentes perciben que la FBC es importante, les resulta congruente que los planes de estudio estén orientados por competencias para hacer frente al modelo universitario, sin embargo, cuestionan que la formación integral tenga como único referente al enfoque basado en competencias, porque este enfoque no lo consideraban un modelo pedagógico, resultaba insuficiente y controversial. Se aprecia en el siguiente fragmento.

Ante el análisis realizado a los discursos de los docentes participantes, se observa su apertura ante la decisión de la institución de incorporar la FBC, porque es parte de las tendencias actuales educación y de las disposiciones establecidas en el marco de la política educativa en México. Sin embargo, se cuestiona la

manera como se ha hecho, sin ser flexible, no apegado la realidad de la institución y a las condiciones de su práctica docente.

5.2.2. Respeto a la incorporación de la formación docente con enfoque en competencias.

Se identifican tres opiniones controversiales entre los docentes:

- 1) Por un lado, cinco docentes ven como algo congruente, importante y de provecho la incorporación del EFBC en la formación docente y en el curriculum universitario. Consideran que es necesario comprender dicho enfoque y saber hacia dónde deben transitar como profesores universitarios, y para ello, es necesario experimentar la nueva forma de trabajar. Algunas inquietudes al respecto se manifestaron en las siguientes frases: a) Les inquietaba que no la hubieran llevado “aún fuera ya obsoleta”; b) “se trata de la misma gata revolcada”, porque no representa un gran cambio; c) Los docentes necesitan formación continua independientemente del modelo que predomine, algunos docentes pueden contar con grado doctoral en área de educación, pero “el hábito no hace al monje”.
- 2) Seis docentes cuestionan la incorporación de la formación docente basada en competencias del PIFD, destacando que no había sido bien recibida por muchos de sus compañeros, que expresaron críticas y resistencias por no haberlos involucrado ni a ellos ni a los UAe. Piensan que el EFBC no brindó elementos para entender cómo proceder en la práctica docente, desde su perspectiva se debe partir de sensibilizar a los docentes lo que viven en su realidad y así hacer amigable el modelo.
- 3) Cinco docentes señalan, que en la formación docente basada en competencias del PIFD se retomaron puntos particulares sobre el planteamiento del modelo educativo vigente y sobre cómo implementarlo. Además, la institución contextualizó y retomó el programa previo de formación docente en competencias que había diseñado y operado la unidad académica (UAe) en 2011. A este respecto, los docentes informantes consideran que no se había dado el crédito a ese programa de

formación docente que fue base y antecedente para el PIFD, el cual también respondía a los cambios recomendados por organismos acreditadores y estaba apegado a las políticas educativas nacionales.

[...] si tú quieres que los profesores entiendan una nueva forma de trabajar, una nueva forma de proceder, pues tienes que trabajar en su formación, no simplemente decirles “las cosas han cambiado y cambia tu también”, sino que los procesos de los profesores, de desarrollo, de crecimiento, son procesos formativos; entonces habría que trabajar en su formación, en ese sentido yo encuentro congruente la intención de tener un programa de formación por competencias para poder hacer frente a un modelo que se declara a sí mismo como un modelo basado en competencias, hasta ahí me parece congruente. 5:77 DMSM2

Existen otros discursos de los docentes que incluso afirman que el plan de estudios 2004 ya estaba formalizado en la FBC, pero la institución no verificó que el diseño del plan estuviera incorporada la noción de competencia

[...] Te comento todo esto pues porque creo que fue un precedente el programa previo de Formación Docente de nuestra unidad académica en el año 2011 [...] Es entonces, en 2014, cuando aprueba el consejo universitario ya el modelo educativo y nuestro programa de formación docente ahora por competencias para ir adecuándose a nuestro modelo de la universidad, dadas las recomendaciones del organismo acreditador CEPPE. 10:40 DMS

En el resultado del análisis realizado, se aprecia que la experiencia de incorporar la formación docente basada en competencias en el PIFD, prevalecen dos posturas: 1) Actitudes que normalizan las disposiciones de políticas educativas. 2) cuestionamientos.

En cuanto a la primera postura, los docentes consideran necesario estar actualizados en el EFBC, y vivir estos procesos como parte de la dinámica y cultura docente; les preocupa no haberlo experimentado aunque fuera obsoleto, pues tiene algunas bondades a aprovechar. Se aprecia una tendencia de los docentes a normalizar estas prácticas impuestas por la política educativa e institucional. Como menciona Castañeda (2005) entre las formas de control del poder, se tiende a una cultura para normalizarlas y tender a la homogeneización y regulaciones, que configuren la forma de participar, en este caso en el PIFD.

En cuanto a la segunda postura, los docentes crearon resistencias y cuestionaban la forma en que se institucionalizó en la UPEe la FBC para incorporarla en el PIFD, porque consideran, fue muy puntual en las recomendaciones de política, no adaptada, no flexible, desajustada a la realidad de la institución y sin apearse a su realidad docente. La formación docente que les brindaron se volvió poco significativa y poco innovadora porque fue impuesta y no involucró a docentes expertos de las diversas unidades académicas, en especial de Educación. Identificamos que con estas disposiciones se corre el riesgo de dejar a un lado el sentido de la formación, pues cuando en la formación docente se desplazan los contenidos y los saberes y se concede mayor importancia a que el docente responda y asimile un discurso externo (actitudes, valores y conocimientos no objetivables), sucede que el contenido “se apropia como significante, pero no como significado” (Castañeda, 2005: 136).

Se observa que las disposiciones hacia un programa de formación docente difieren si en este se involucran las necesidades y sentires docentes, como fue el caso del programa de formación con algunos contenidos del EFBC que la UAe había realizado antes, concebido como un curso propio y exclusivo que permitió una experiencia subjetiva que cobró sentido, fue significativo y refleja interiorización en el docente, porque logró una identificación con la propuesta, en valoró su proceso y su actuar, lo cual aporta a la transformación del sistema disposicional del sujeto (Yurén 2005, 2008b).

Con base en lo que expresan los docentes, recuperamos parte de las condiciones que pueden ser viables a conciliar entre las formas de poder y los docentes participantes, para que los programas de formación docente no sean vistos como una imposición, como se dio en la siguiente condición: Existe aceptación y disposición cuando la institución procura espacios para la sensibilización y comprensión del enfoque que implementarán en el aula; este tipo de acciones y previsiones traen como consecuencia que los docentes trabajen realmente en los cambios que promoverán de manera honesta, ética, no simulada, porque significa un cambio de mentalidad del docente participante.

5.2.3. Regulación de funciones docentes en PIFD.

Los docentes participantes, diez tienen conocimiento que la puesta en marcha de la formación docente basada en competencias a partir del PIFD, trajo consigo una forma de regulación a las funciones que deben desempeñar. Mencionaron que la idea de establecerlo fue por decisión de la administración central, como una estrategia política porque se visualizaba la gestión del próximo rector y era una alternativa para obtener financiamiento. Para ello, la rectoría decidió contar con el apoyo de consultores externos expertos en el tema y en la formación basada en competencias para la elaboración del PIFD y el diseño del perfil docente, tareas que posteriormente quedaron a cargo de una Dirección General de la UPEe que se ocupa de la planeación y cuestiones académicas.

En su mayoría los docentes mencionaron, que les hicieron mucha presión para que cursaran los cinco módulos para la formación docente del PIFD y se estableció como requisito para acceder a asignaturas que conforman el modelo educativo vigente.

[...] para el Modelo Educativo vigente, nos ponen ciertos requisitos, por ejemplo tienes que haber tomado el diplomado de formación docente del PIFD, si no, no puedes tener carga académica 7:3 DMDC4

Por otra parte, para apoyar el cumplimiento de la habilitación, la Dependencia encargada de la formación docente en la UPEe ofertaba cursos, talleres, y también aprobó que en cada Unidad Académica se contara con el gestor(a) académico(a) y el gestor(a) tecnológico(a) (explicado en apartados anteriores).

El resultado del análisis de los discursos permitió identificar resistencias y negativas porque institucionalmente se actuó de manera unilateral, sin buscar el consenso de los docentes, basándose en las orientaciones de consultores externos expertos en el enfoque bajo competencias pero que no conocían el contexto de la institución. Desde un inicio percibieron el ejercicio de una forma de control para sus actividades en la práctica docente, como presionarlos para cursar el PIFD establecido como requisito para acceder a asignatura y carga académica.

Consideramos que esta circunstancia, puede conllevar riesgos en el sentido de la formación, porque de antemano tanto la UPEe como los docentes comparten la dinámica de formación en el PIFD, sus intereses y necesidades deben articularse. Por un lado la UPEe está normada y sujeta a políticas educativas y reglamentos de calidad educativa, entre otras, que influyen en las medidas empleadas para regular las formas de control al perfil docente y su formación. Por otro lado, el docente tiene necesidades de formación didáctico–pedagógicas, disciplinares, y de formación integral, entre otras. De manera que, cuando las formas de control, poder y regulaciones se enfocan en hacer “cumplir” el perfil docente con formación docente como espacios de habilitación y capacitación más que de formación y creación, se convierte en una práctica siempre sucede y que entonces normalizan, tiene sentido lo que señala Castañeda (2005) “los cambios pierden su sentido formativo y buena parte del trabajo de los docentes se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de política educativa (p. 203).

5.3. Posicionamiento del docente ante la formación docente basada en competencias

a) Aspectos positivos y que asumen. Por un lado, diez docentes informantes, encuentran aspectos positivos en la formación docente del PIFD, entre ellos, el uso de plataforma tecnológica que consideraron positiva porque representa un apoyo a la presencialidad. Cinco (5) docentes destacan el efecto positivo que conlleva trabajar con grupos de estudiantes en cuyos docentes realizan su práctica docente con EFBC, trae repercusiones, porque se pueden aprovechar y rescatar temas, trabajar la misma metodología, y que las clases sean dinámicas.

Seis docentes consideran como positivo y asumen, que la formación docente contribuyó a su práctica docente, al hacer uso de los recursos y herramientas didáctico-pedagógicas y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fueron provistas. Señalan que aunque algunas de estas estrategias ya las conocían, desconocían para qué servían, por lo que

tuvieron que mediar entre lo que ya sabían y los nuevos saberes pedagógicos y didácticos. Reconocen que estos conocimientos les sirvieron de apoyo para dar estructura a sus clases y centrarse menos en los temas y más en las competencias que deben promover en los estudiantes.

También les abrió la oportunidad de vincularse e interactuar con experiencias en escenarios reales, lo cual no ocurría en el modelo anterior no se daba (lo mencionan docentes con estudios de doctorado), además porque pueden implementar alternativas didácticas como: investigar, trabajo colaborativo, proyectos integradores, transparencia para evaluar los aprendizajes enfatizando en sus criterios y herramientas.

Otros elementos que cuatro docentes visualizan como positivos son: el apoyo para el perfil docente que ahora tiene que desempeñar, a pesar de considerarlo ambicioso, alineado y funcional; sintieron agrado por algunas funciones, como la docencia; y porque les brindaron herramientas para ser facilitador del aprendizaje. Desde su mirada es positivo, les exigen estar en campo real, cerca y pendiente de la formación de los alumnos; empleando para evaluar los aprendizajes transparencia, otras herramientas evaluativas, formativas, desarrollarlas evaluarlas y trabajar de esa forma; ser consciente de que el estudiante vea, sepa y clarifique sus logros en las evaluaciones que se realizan porque dispone de criterios y herramientas.

Algunos docentes, cuatro encontraron gratificante desempeñar la función de tutor, para estar más cerca de los estudiantes, mientras otros en menor medida, la ven como una carga adicional. Otros docentes sienten agrado al diseñar cursos por las herramientas que les brindaron, por ser gestores de recursos tecnológicos para el aprendizaje, enseñaron una forma de dar clases empleando esta herramienta les agrada esa flexibilidad de la enseñanza en las modalidades presenciales y en línea.

Nueve docentes señalan que adoptar el enfoque por competencias no es algo malo, consideran que deben adaptarse y enfrentar el trabajo en este modelo educativo, cambiar y modificar su práctica docente y enfrentar los nuevos modelos que estén por venir, pero les exige mayor preparación. Destacan que los

docentes de formación inicial y permanente en el área de educación ya traen una cultura de formación previa y no sintieron un cambio brusco, y les fue más fácil adoptar y adaptarse al enfoque bajo competencias y lo que se espera respecto al perfil docente, porque siempre han trabajado en ese tenor y tienden a tener actitud crítica hacia tendencias educativas; sin embargo, perciben que no sucede lo mismo con los docentes de otras áreas profesionales, se les dificulta cambiar de enfoque.

Se observa en sus discursos, que cinco aceptan y asumen la formación docente basada en competencias como inducción, que se brindó para aprender a hacer el trabajo por competencias desde el nivel instrumental para ejecutar algunas cuestiones de las que fueron dirigidos a hacer, en cuanto a técnicas y procedimientos (que no les gusta el cambio pero cumplen) como son los formatos de la secuencia didáctica con parámetros y términos de competencias (cuestiones técnicas), pero ha evolucionado en ese sentido.

Entonces yo pienso que podemos contribuir a la formación del estudiante [...] mis estudios doctorales, me han permitido en sí favorecer que la educación bajo este enfoque debe ser más situada, más contextualizada, más experiencial, más abierta, más flexible, menos centrada en temas, más centrada en situaciones y en problemas así pienso que debería ser 5:81 DMSM2

[...] creo que cuando llega el PIFD empieza a dar una serie de cambios no solo en el actuar sino cambios estructurales de pensamiento y ¿a qué me refiero con ello? con lo de ya no solo es como preocuparte ¿cómo enseñar? sino que ocúpate de cómo aprende tu estudiante. Eso generó desde mi perspectiva y para mí como validar muchas veces lo que yo hacía, porque empiezo a leer el manual que nos dan para la capacitación y empiezo a encontrar recursos pedagógicos (...) que desde el modelo anterior yo utilizaba pero como que no tenían nombre ni tenían un sustento pedagógico. 6:45 DHPN3

Como docente y como profesional creo necesitamos enseñar a los docentes y estudiantes modelos educativos y que aprendan a adecuarse a adaptarse, a pensar de manera diferente, a enfrentar esos nuevos retos, contextos nuevos, escenarios y obviamente nuevos modelos de pensamiento; a esos cambios, a atender las demandas que vienen porque si no, pues como ha pasado históricamente viene un nuevo modelo y pueden haber resistencias porque mi forma de pensar está en el anterior modelo. Además, porque los estudiantes serán futuros docentes en 10 años, serán profesores de licenciatura y muy probablemente venga un nuevo modelo. 6:30 DHPN3

Creo que la formación que he recibido en el PIFD fue buena útil como una formación introductoria para aprender a hacer el modelo educativo, y a la manera específica de como en la universidad esto se quería implementar, creo que fue útil también a nivel herramental para prepararme para intentar un reto que venía en breve tiempo, "tal vez en un mes más a empezar, vas a empezar a trabajar por competencias entonces dale. 11:14DHCL11

El análisis realizado a los discursos de los docentes, permitió observar, lo que refiere Yurén (2005) una experiencia desestabilizadora en sus esquemas, que consideramos generó formación. Respecto al espacio formativo dan cuenta de haberse llevado una impresión que puede ser de tipo significativa o negativo, contribuyendo a esta, sus fines, formas, estrategias y contenidos; al dar paso a la experiencia en su práctica docente, también detona en una valoración por hacer uso de aquellos recursos que favoreció la formación docente (positiva o negativa), de los que por su cuenta ha forjado (sea por formación profesional, otras experiencia en este ámbito) o una combinación de ambas. En este proceso se desestabiliza, conflictos de tipo cognitivo y afectivo (saberes, habilidades, aceptación, rechazo, cuestionamiento, crítica, carencias, alcances, etc.) viéndose en la necesidad de tomar decisiones y tener que movilizar los recursos con que cuenta, los aspectos que de la formación docente valora gratificante, positivo y contribuyen para resolver la situación problemática que enfrentaba que de alguna manera derivó en formación, aunque no totalmente atribuida al PIFD, sino a también a sí mismo, realizando el docente una mediación que refiere Ferry (1990) la formación se logra a partir de mediaciones por sí mismo, no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, a partir de elementos que el mismo docente procuró.

Por otra parte, en cierto modo provocó como refiere Bernard (2006), una experiencia subjetiva de autogestión, porque los docentes con mayor grado académico autovaloraban sus alcances pedagógicos, mencionando que no estaban en territorio desconocido, ya venían trabajando de otra manera apegada al enfoque bajo competencias, sin ser conscientes de ello, razón por la cual tuvieron que considerar lo que ya hacían antes y lo nuevo.

Contribuyó a la formación docente, la movilización de sus saberes prácticos y la experiencia profesional (Yurén, 2008b), porque varios docentes, antes de participar en el PIFD, ya habían reestructurado / modificado la forma de dar clases asumiendo y utilizando algunos saberes pedagógicos y didácticos del EFBC, tratando de sacar provecho a lo que consideraban características positivas para desarrollar competencias integrales y en su práctica docente. Estos docentes, son los que muestran tener mayor conocimiento y dominio de herramientas pedagógicas para el proceso educativo, las han probado y adaptado a su práctica docente a través del empleo de estrategias de enseñanza para a resolución de problemas y aprendizaje experiencial (transferir a situaciones de la vida real).

b) Aspectos de la formación docente que no les satisfacen y no asumen. Algunas de las funciones que tenían que desempeñar les parecen poco satisfactorias y otras llegaban no las llegaban a asumir. Entre ellas, a dos docentes no les satisface en el EFBC ser mediador y facilitador del trabajo en el aula para el proceso enseñanza y aprendizaje, porque lo consideraban complejo y un reto, les implicaba más trabajo, tener que leer, revisar, retroalimentar, hasta en días de descanso, sentían que era un trabajo que exigía mucho más. A tres docentes les inconforma la gestión para realizar el trabajo de campo y la manera en cómo se entiende. Por un lado, si querían hacer un proyecto en la UAe les decían que no, aunque fuera con didáctica de investigación y en contexto familiar. Por el otro, tenían que hacer gestión en las escuelas para las prácticas pedagógicas del estudiante y con ello abarca más horas de su horario asignado, provocando que en ese momento, tuvieran un calendario organizado, flexibilidad de horario y hasta flexibilidad mental.

Para todos los docentes, es negativo y genera conflicto la forma de trabajar el diseño de la planeación didáctica. Por un lado, porque consideran no era acorde con la docencia como tarea compleja, ya que para su elaboración no fomenta reflexión sobre su actuar docente, su realidad y cómo aprende el estudiante. Por el otro lado, desde su experiencia, no estaban de acuerdo en la forma que les

recomendaron y guiaron para su elaboración, porque prevalecía la idea de exigencia y eficacia.

Algunos docentes expresan que la secuencia didáctica, requiere de una mayor inversión de tiempo y trabajo para pensar y diseñar actividades de aprendizaje. Todo ello provocaba angustia y preocupación que incluso afectaba su salud, en el afán de querer hacer que logren aprendizaje significativo y apegado a la realidad.

Por otra parte, seis docentes consideran que el PIFD contenía elementos suficientes para que reconocieran no era un programa de formación docente, sino más bien un programa de instrucción para hacer actividades muy técnicas, precisas y no representara algo innovador que superara lo que ya sabían sobre FBC y EFBC, producto de su formación académica de estudios de posgrado, en dónde ya habían analizado, leído críticas y pasado por experiencias de trabajo (algunos ya había conocido y enseñado competencias desde hace 10 años).

Cinco docentes refieren no estar satisfechos con la práctica docente, porque estaban viviendo el duelo de perder la reflexión teórica, para favorecer el trabajo práctico en el aula y el trabajo de campo. Los docentes, muestran inconformidad porque no estaba siendo valorada la función docente por la institución, la cual la orientaba hacia cuestiones más administrativas. En especial no les convence el diseño del formato de planeación didáctica, por ser evidentemente un instrumento diseñado para dominar. La tarea docente se había reducido a llevar un formato con un diseño fragmentado, sin temas de discusión ni colaboración entre profesores. En un caso particular menciona que no le satisfacía absolutamente nada de este tipo de formación docente, porque la forma en que se instrumentó era similar a la forma de enseñar de hace 30 años.

(...) por mi formación doctoral, para mí [este curso] no es novedad y no me ha llevado a profundizar ni a refrescar mis conocimientos... es un programa donde te enseñan a llenar formularios para llenarla planeación didáctica. En ese sentido te digo que no me parece que haya contribuido mucho, yo ya conocía el enfoque, yo ya había hecho ejercicios con mis alumnos de cómo hacer programas por competencias y demás. 5:76DMSF6

Otros profesores insistían en la necesidad de valorar la función docente y de reflexionar sobre lo que es posible se realizar durante el tiempo que disponen, proponen diseñar o crear condiciones de facilitador para un cambio.

(...) tiene que revalorarse nuevamente la función docente y yo esperaría irnos para otra cosa, que del tema de competencias su desarrollo sigue siendo las cuestiones administrativas. En cuanto al tiempo difícilmente vamos a lograr que un estudiante viva la experiencia de hacer una investigación, que viva una recolección de datos tal como lo se hace en la vida real, pero tenemos nuestras barreras [la distancias] de los semestres, que empieza en agosto y terminan en diciembre y muchas veces en este periodo no inicias como profesor ningún proyecto de investigación. En otras condiciones, creo que entonces si empezariamos a verdaderamente a enseñar por competencia y a desarrollar las competencias en los profesores. 12:12 DHO9

El resultado del análisis a sus discursos arroja, que no estar satisfechos y consideran tiene que revalorarse nuevamente la función docente porque permean las cuestiones administrativas. De manera que consideramos importante equilibrar en los programas como el PIFD saberes y contenidos para que los docentes no tengan una participación (por convicción, decisión o quizá por regulación) pasiva; de alguna manera acercarse a lo que menciona Yurén (2008b) se requiere de la movilización de saberes, ese saber hacer, saber convivir y saber ser, que no solo tienen que ver con el mundo objetivo, sino con el mundo social y subjetivo, porque este proceso formativo incidirá en la práctica docente.

Se identifica que a los docentes les inconforma la ambigüedad en la forma de interpretar las funciones del perfil docente, de parte de autoridades y funcionarios. Posterior a la habilitación, no se habían generado cambios de tipo administrativo y tampoco algún estímulo institucional a la labor docente, siendo que algunas funciones eran excesivas, con bastantes actividades de aprendizaje por las especificaciones solicitadas y consumía mucho tiempo llevarlas a la práctica.

Los docentes no asumen aspectos que a su parecer rebasan la docencia, como la gestión de escenarios externos y la elaboración de secuencia didáctica porque era angustiioso, con consecuencias negativas a su estado físico y mental, incidiendo en dificultades para adecuar su práctica docente de otra manera. Otro

aspecto que no asumen es que el EFBC favorece se pierdan aspectos teóricos para favorecer el trabajo práctico.

Es posible determinar que bajo estas condiciones presentadas, la formación docente puede dejar de ser significativa y no trascender en los docentes que cuentan con otras experiencias de formación, conocimientos y experiencia sobre temáticas diversas del EFBC, porque son docentes que pueden mirar con mayor profundidad, acceder conocimiento, comprensión, interpretación, análisis al tema del enfoque bajo competencias.

5.4. Maneras de percibir las funciones del perfil docente formado en competencias.

Los docentes informantes consideraban la formación docente brindada por el PIFD como insuficiente, porque no apoyó a atender satisfactoriamente las funciones del perfil docente, prácticamente se limitó a alinearlos para que los docentes pudieran dominar perfectamente los pasos para enseñar las competencias, llegando a convertirlo en un conjunto de aprender técnicas y formas, generando se corra el riesgo que el docente se automatice en ello, porque les enseñan a ser técnico en algo, particularmente en el manejo del salón de clases.

Ocho docentes expresaron que algunas funciones consumían mucho tiempo, mucho papeleo y en otras cosas que no tenían que ver con la docencia como hacer gestión, investigación, tutoría, investigación, planeación didáctica que requiere mucho tiempo pensarla y diseñarla. También, cuatro docentes opinaron respecto al poco apoyo recibido para que sintieran esta formación docente como una invitación a ver su práctica docente de manera diferente, por eso hay resistencia; dos docentes creen que funciona y es amigable.

Sobre el perfil docente, siete docentes piensan fue impuesto y regulado por especialistas externos sin tomar en cuenta a la UAe que es experta. Por otro lado, que era ambicioso desde el punto de vista del proceso enseñanza y aprendizaje, pues el docente tiene que modificar su rutina y hacer otras cosas en la práctica docente, ser un actor con labor flexible, orientada al aprendizaje del estudiante e implicaba amplios saberes teóricos, prácticos, actitudinales, ética profesional y

docente. Ahora bien, desde su perspectiva consideraban que ese perfil docente continuaría durante un tiempo en la UPEe debido al interés de que los maestros adaptaran su práctica al enfoque de competencias, por adecuaciones administrativas y porque hay un gestor académico en cada Facultad.

[...] fue un grupo de asesores profesionales especialistas externos hicieron el perfil que estaba dentro del modelo, aquí hubo como un disgusto porque no se nos preguntó a nosotros que somos especialistas del área de educación. [...], pero no se ha apoyado a los docentes en cómo permear ese perfil que ha sido como impuesto y sentirlo como una invitación a que veas tu práctica docente de una manera diferente, por eso hay mucha resistencia cuando creo que el modelo funciona y es muy amigable favorece 6:33 DHPN3

El resultado del análisis al discurso de los docentes participantes, permitió observar cierta controversia en sus opiniones. Quizá el perfil docente en algún momento termina siendo aceptado por los docentes en las funciones que tiene que desempeñar, pero cuestionan el papel del PIFD para apoyar en su concreción y en especial en la docencia. Apoyamos el análisis con los planteamientos realizados por Segura (2004) quien plantea, que la visión del perfil integral del profesor es como un conjunto organizado y coherente de atributos que se materializan en los conocimientos, que posee, la destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa. Es decir, la conveniencia de procurar que el perfil docente sea cuidado porque es la base de la configuración propuestas de formación docente y sobre el que algunos docentes guían y valoran si formación docente.

a) Formación docente: impacto en lo personal y profesional.

Consideraron que la formación docente brindada por el PIFD, tuvo impacto a nivel personal y profesional. Dos docentes mencionan que el impacto a nivel personal, fue porque enfrentaron otra alternativa de trabajo en su práctica docente, salieron de lo que habitualmente venían trabajando y enfrentaron el reto de contribuir a en la formación de los estudiantes, además, favoreció el cambio de estar más concentrados y conscientes de lo que quieren en la enseñanza.

En cuanto al impacto de la formación docente a nivel profesional, se dio a diferentes niveles. Cuatro docentes consideran tuvo impacto en lo profesional porque utilizaron algunos elementos del EFBC: trabajaron con estrategias y actividades para que el alumno logre el aprendizaje; retomaron elementos que les aportaban conocimientos y confianza para implementar otras actividades (no todo se da en el aula y con el profesor) con sus alumnos; les brindó las bases de la elaboración de propuesta de secuencia didáctica de asignatura para organizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Los docentes con apertura a atender cambios, habían adoptado elementos del EFB; comprendían que era diferente y tenían que aprender a hacer las cosas de otra forma; y les exigía más preparación en el área que enseñaban. Para su práctica docente, era significativo, porque fueron incorporando las herramientas que a su parecer fueran más adecuadas y para dar nombre pedagógico a lo que ya hacían antes (no todo es nuevo), para que evaluaran productos finales con proyectos no tan cuantitativo y con otra valoración de lo que el estudiante pudo aprender.

El impacto a nivel profesional, también lo observan en la posibilidad de que existan aspectos que los distinguen como docentes, pero sin estar seguros se puedan evidenciar en una clase, refieren: a) El vocabulario. Utilizan en sus discursos, conceptos, términos, etc., del EFBC. b) Tiene repercusiones positivas trabajar con grupos en los que sus profesores se han adaptado al EFBC, porque se pueden aprovechar y rescatar temas, metodología, y que las clases sean dinámicas. c) Les genera conciencia. Para atender diferente al estudiante, medir aspectos valorales, actitudinales, de la relación saber hacer y la experiencia en escenario real del estudiante.

Algunos docentes consideran que el impacto profesional fue poco, cinco refieren haber cambiado un poco entre el docente que era antes y los que son ahora, porque la formación docente no apoyó a ser buen profesor, no les dio cómo hacer las cosas, y no respondió dudas pedagógicas; es decir, que la formación docente brindada no les sirvió para que conocieron algo innovador, puesto que no rebasó lo que ya sabían, ya había analizado y practicado el enfoque basado en

competencias. Además, porque entienden que la formación docente es más que lo que ofreció el Programa de formación institucional PIFD que fue una instrucción técnica.

Mencionan, reconocen la formación docente brindó algunos conocimientos como el apoyo en la parte conceptual y algunos lineamientos para desempeñar adecuadamente otras funciones y actividades profesionales. Son pocos los docentes que piensan los cambió y dirigió a ser mejores docentes. Expresan, que si hacían mejor las cosas en la práctica docente y si eran mejores docentes, lo atribuían a otras condiciones como: la formación continua y la experiencia las cuales los había vuelto hábiles para desarrollar sus clases.

Para otros docentes, lo que les hace formarse una idea, un concepto y una forma de trabajo, era una mezcla entre la formación profesional, lo que habían leído, observado y retroalimentado; ser facilitador, comprender e identificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y organizar contenidos de aprendizaje de manera distinta (profesionales). Por otro lado, la actitud, valores, código ético, filosofía de vida y educativa, voluntad de transformar la práctica; lograr la existencia de empatía con los estudiantes (personales), insistían en que el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que reflexionaron.

Fueron dos docentes que refirieron fue muy bajo el impacto profesional, señalan que a pesar de haber sido capacitados, no impactó, provocándoles confusión, resistencia y discusión al enfoque basado en competencias, les costaba mucho adaptarse a pensar de una manera nueva y diferente, se mostraron renuentes a habilitar el modelo, pero así era su personalidad.

El programa PIH – MEFI no me impactó en nada, porque yo entiendo la formación docente como algo más que eso, por eso te digo que no creo que sea un programa de formación docente sino de instrucción para hacer esas actividades muy técnicas y precisas y en ese sentido pues no considero y lo digo con toda franqueza que hayan servido de mucho para mi formación e impactado a nivel personal y profesional. [...] cuando tome PIFD ya conocía el enfoque [...] empecé a trabajarlo antes, entonces si tú me dices, si tú me preguntas el efecto de tomar este módulo I del PIFD yo diría que no me sirvió, para que yo haya conocido algo innovador, algo que rebasara lo que yo ya sabía, para que ponga en la práctica, a mí no me resultó. Porque ya había leído a autores españoles con críticas al enfoque por competencias. 7:23DMDC4

[...] entro a mis clases y ahora es como que yo tengo una intención del porqué, pues puedo traer el manual que me va a decir esto te va a servir para tal cosa y eso fue como que mi metodología, la tengo muy estructurada. Entonces cada clase que tengo esa es mi forma ya como quiera adopte, como que esa estructura que me ayudo aquí esta formación pues la adopte y voy y la reproduzco a donde vaya, doy igual las clases aquí en la facultad en licenciatura, en posgrado, en la otra licenciatura de la otra universidad o en otro centro de estudio que también doy clases. 23:17 DHO9

[...] si hay algún aspecto en el que mis alumnos me cataloguen como buena docente así y en las evaluaciones docentes yo vea que los alumnos lo digan o si yo siendo critica me preguntaran ¿en qué eres buena, por qué eres buena docente?, esos aspectos yo se los tendría que atribuir a otro tipo de experiencias en mi formación, a otro tipo de cosas y no a ese programa de formación. 51:51DMSM2

[...] creo que para determinar si un docente formado por competencias se distingue y es mejor de uno que no está formado, yo noto que esas diferencias en realidad son más atribuidas a ciertas características que por naturaleza tiene que ver son su identidad docente, su personalidad, su compromiso, ética, su motivación por la enseñanza y que es crítico, más a que a si son formados a no por competencias del PIH-MEFI. Hay docentes formados en PIH-MEFI que pueden tener una calidad menor de otro que no está formado.10:22 DMS7

[...] si te quiero hacer una observación, creo que si se ha modificado en algo mi identidad docente, yo no se lo atribuiría directamente a la formación cuando recibí la capacitación que me dieron para trabajar por competencias, sino al proceso que empecé a vivir después, cuando me enfrenta a tener que hacerlo y me dicen hazlo así, creo que es a partir de ahí es que si ha habido muchos cambios en mi identidad docente; [...] pero si no cambios radicales. 9:14 DMSF6

Creo que mi identidad docente se ha modificado en el sentido que te cae el 20, de que tienes que salir de tu aula, de que tienes que buscar, ser creativo, ser con autogestión y encontrar espacios de formación distintos a aula, salir de la propia comunidad docente y tener tú mismo ese conocimiento y esa experiencia; entonces esta habilidad de gestión yo creo que es fundamental cuando estas enseñando por competencias. 5:66 DMCP

El resultado al análisis realizado, sugiere que la formación docente impactó a nivel personal porque favoreció estar más concentrados y conscientes de lo que quieren en la enseñanza.

En cuanto al impacto profesional, tomamos en cuenta que han cuestionado el sentido pragmático del PIFD y traducen el alcance que obtenido tomando tres posturas: a) En la primera postura, algunos docentes que se habían capacitado, aún se encontraban en proceso para adoptar el EFBC y eran renuentes a habilitarlo. b) Una segunda postura, deja ver que en algunos docentes el impacto fue debido a que cuestionaban el PIFD, al que consideraban una instrucción técnica más que formación docente. c) Una tercer postura, permite ver que en algunos docentes el impacto profesional fue relevante, los había llevado a aprender y desaprender, a realizar su práctica de manera distinta, adoptando algunos principios pedagógicos que consideraban relevantes del EFBC, que renombró porque ya las hacía y empleaba antes pero con otros nombres, entre ellos: elaboración de la propuesta de planeación didáctica de asignatura para organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, la formación docente brindada en el PIFD no apoya a ser mejores docentes, ni tampoco distingue a un docente formado de uno que no lo está cuando implementan su práctica docente (porque no les dio cómo hacer las cosas, ni respondió dudas pedagógicas); más bien afirman, lo que realmente favorece distinguirlos y se formaran una concepción, idea o forma para el trabajo en el EFBC era una mezcla de atributos o cualidades personales y profesionales (se clasificaron y conformaron a partir de los discursos de docentes).

- Personales: la autogestión, la actitud, valores, su sentir, código ético, filosofía de vida y educativa, voluntad de transformar la práctica, el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté.
- Profesionales: la formación profesional continua y permanente (para investigar, superar dificultades sobre el enfoque bajo competencias,) lo que han leído, observado, retroalimentado; la experiencia los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases, (creen el docente debe seguir formándose más allá de lo que ofrece la UPEe).

b) Limitantes e inconvenientes de la formación docente del PIFD. De los docentes informantes siete expresan que la formación docente brindada por el PIFD fue insuficiente para apoyar el perfil docente, el cual es ambicioso por todo lo que se pide al profesor, con cualidades que no todas se pueden ejercer, lo limita en su práctica e hicieron falta contenidos en varias funciones, en particular la de docencia.

Por otra parte, todos los docentes mencionan existían inconvenientes para hacer una práctica docente en EFBC satisfactoria, porque en el afán de consolidar la puesta en marcha del FBC, la formación docente se centró en habilitar a los docentes en procedimientos como la elaboración de secuencia didáctica y usar la plataforma; no recibieron apoyo en la parte teórica a profundidad y tampoco en la parte práctica pedagógica en el aula; no hicieron la transferencia de conocimientos de lo aprendido en prácticas reales o simuladas a la realidad de los docentes.

Otros motivos que identifican para que práctica docente no sea satisfactoria, se encuentra: En primer lugar, tres docentes aún no tienen claro el enfoque bajo competencias. En segundo lugar, para cuatro docentes la práctica docente es mucha carga de trabajo e implica una inversión de mucho más tiempo. A algunos docentes estaban siendo afectados porque impactaban negativamente en su estado emocional: implicaba mucho trabajo para el profesor desde pensar cómo enseñar e implicaba desarrollar la planeación didáctica (diseñar actividades de aprendizaje) con el formato solicitado; se imponían en el semestre tiempos cortos, termina llevándose mental y físicamente el trabajo a su casa, hasta en fines de semana porque si no cumplían a veces tenían ciertas sanciones; por lo tanto, creen, deberían considerar que también el docente tiene vida.

Otros motivos encontrados, cinco docentes señalan dificultades: en los instrumentos de evaluación con la rúbrica; brindar mayor conocimiento sobre estrategias y actividades a implementar a través de la plataforma; realización trabajo colegiado y comunicación entre profesores previo a hacer la planeación o secuencia didáctica.

Mi formación está completa, la mía si, por mi formación que tengo, la que me dio el PIH - MEFI no. 9:24 DMSF6

Siento que, que la formación que he tenido es insuficiente absolutamente, [...] pero creo a través del PIFD se ha apoyado poco el rol y perfil, se debe crear conciencia y experiencia con un trabajado colegiado más fuerte, [...]. Por eso siento que es insuficiente porque además debemos estar todavía mejor preparados para pararnos frente a un grupo de estudiantes y eso no nos lo brindó. 12:26 DHO9

[...] este enfoque todavía no nos queda lo suficientemente claro y aparte desde mi punto de vista este nos implica un trabajo impresionante, antes me llevaba una hora en pensar una actividad de aprendizaje, pero ahora bajo el enfoque por competencias me llevo hasta 3 horas porque para mí yo quiero hacer aprendizaje lo más significativo posible, lo más apegado a la realidad, [...] la secuencia didáctica o la planeación de la secuencia didáctica, pero yo creo que debería ser más aplicado a la realidad [...] Además que no implicara tanta chamba de papeleo, no digo que este mal que nos impongan tiempos, pero a veces el tiempo son muy corto; siento que un modelo si bien requiere de mucho trabajo por parte del profesor, yo siento que tal vez deberían considerar que el profesor también tiene vida. [...] Esto es porque estoy pensando en cómo voy a enseñar ese tema, es un aspecto que me impacta negativamente en lo emocional, porque a veces no se separar, me llevo mentalmente y físicamente el trabajo a casa en fines de semana esa planeación porque si no lo cumples entonces tienes a veces ciertas sanciones, si haces esto pues aquí está el premio, [...] estas cerrando un semestre y a la vez entrando a otro y tengo que capacitarme, entonces los tiempos de la capacitación yo creo que son muy cortos, a veces se ha elegido a personas que tienen menos experiencia que varios de nosotros como profesores y también menos formación, 8:29DMA5

Cómo instalar una plataforma, eso no nos enseñaron en licenciatura propiamente ese detalle en la maestría, pero a mí en lo particular me gusta mucho entrar a cursos o entrar a los famosos Mooc, me voy con la autoformación. 4:7 DHG1
Yo tengo una deformación eso influye en la forma como comprendo, como interpreto las cosas, antes en la universidad de que se operara y que los planes de estudio como eje tuvieran la formación competencias, yo empecé a trabajarlo antes y empecé a leer libros prácticos, empecé a tomar diplomados, empecé a tomar prácticas de diseño curricular, revisar libros, trabajar con colegas del área, entonces si tú me dices, si tú me preguntas el efecto de tomar este módulo I del PIFD yo diría que no me sirvió, para que yo haya conocido algo innovador, algo que rebasara lo que yo ya sabía, para que ponga en la práctica, a mí no me resultado. 7:5 DMDC4

El análisis del discurso permitió identificar que desde el punto de vista del docente, la limitante más fuerte nuevamente se engloba en que la formación docente se dirigió a brindar información y el saber hacer de procedimientos operacionales, careciendo del componente experiencial y el hecho de transferir los conocimientos a la práctica docente; y no cubrió el perfil docente.

Expresaron, que trabajar en reconvertir su práctica docente y adecuarla al enfoque basado en competencias se había vuelto amenazante, porque trajo un impacto y repercusiones negativas en su estabilidad emocional, física y laboral porque implicaba mucho trabajo e inversión de tiempo.

Ante los aspectos que no les brindó la formación docente, los docentes consideraron que intervienen otros atributos que son los que les permitieron llevar y/o sobrellevar, a hacer y resolver la práctica docente basada en competencias son: la autogestión del docente, autoconocimiento, experiencia, la autoformación, porque han procurado su formación con estudios de posgrado.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que si la formación pretende favorecer competencias, reorientar la práctica docente, una transformación del sujeto, etc., es conveniente atender la formación docente y perfil docente de manera integral, que promueva el desarrollo y movilización tanto de recursos de índole cognitivos y psicomotores enfocados *aprender a conocer* (saber) y *aprender a hacer* (habilidades y aptitudes) y no cognitivos *aprender a ser* y *aprender a convivir* (saberes y capacidades interiorizadas de tipo afectivo motivación, valores y actitudes), que desarrollan la subjetividad. Lo refiere Yurén (2008) en un proceso formativo, se requiere de la movilización de saberes prácticos que tiene que ver con el mundo objetivo, pero también los que tiene que ver con el mundo social y subjetivo, sobre todo porque este proceso incidirá en la práctica docente.

c) Trascendencia de otras experiencias de formación docente en FBC.

Los docentes participantes informan haber prestado importante valor a procurar su formación permanente y a algunas experiencias relacionadas con FBC, entre ellas, algunos contenidos en sus estudios posgrado (maestrías y doctorado) en el área de educación y un programa de formación y actualización en la FE previo en la UAe. Otros docentes, poseen cursos de evaluador docente en competencias,

competencias docentes, competencias enfocados a diseño curricular y desarrollo de competencias; el currículo; diseño de planes de estudio, con la evaluación de planes de estudio y en general todo el campo curricular: objetivos, contenidos, estrategias y evaluaciones.

Refirieron, lo que han hecho hasta ahora en la EFBC, es una mezcla entre elementos de índole profesional y lo que por su cuenta e iniciativa ha desarrollado, tales como: Su experiencia como docentes; conocer sus necesidades de información y formación; motivación para seguir aprendiendo en su ámbito profesional; la autogestión que le ha formado una idea y forma de trabajo, ya que por su cuenta leen, preguntan, investigan sobre las dificultades de los instrumentos de evaluación, sobre la elaboración de rúbricas con criterios, porque la capacitación no apoyó cómo hacerlo.

Por otra parte, mencionan que en la UAe en que labora, en el año 2011 recibieron un curso de actualización Programa Previo de Formación Docente (PPFD) que lo consideran precedente del PIFD y que fue brindado exclusivamente para docentes de esta unidad académica y que fue muy significativo. Se muestra en los siguientes comentarios.

[...] antes de que en la universidad se operara y que los planes de estudio como eje tuvieran la formación competencias, yo empecé a trabajarlo antes y empecé a tomar diplomados, mi maestría y doctorado, [...] cuando se vino a asesorar los planes de estudio por competencias, yo ya había leído el libro de diseño curricular por competencias y críticas al enfoque por competencias. 7:31 DMDC4

[...] siento que lo que he hecho ahorita es una mezcla entre lo que yo recibí como formación formal lo que yo he leído, lo que yo he observado, lo que yo he sentido, lo que me ha retroalimentado y eso me hace formarme una idea un concepto, una forma de trabajo. Y es seguro de que existen cosas todavía mucho más complejas, algo que es muy puntual por ejemplo la formación de actitudes en las competencias. 14:81 DHO11

[...] tomamos cursos del Programa de Formación y Actualización docente que le denominábamos PPFD, en 2011, era un programa interno de la UAe, hecho a nuestras necesidades con el propósito que trabajáramos la modificación de los diferentes planes de estudios tanto de licenciatura como de posgrado por competencias con el apoyo de expertos [...]. Sirvió como especie de introducción un poco más al estudio de las competencias, de manera de que cuando llega el momento en que se tiene que implementar el PIFD actual, nosotros ya teníamos

un avance, empezamos a trabajarlo como en una etapa posterior, es decir, se nos revalidó ciertos contenidos del Diplomado PIFD por ser del área de educación para que pudiéramos continuar. Hemos trabajado desde aspectos teóricos un poco, ¿qué son las competencias? ¿Cómo deberían ser abordadas estar dentro de nuestro modelo?; se nos dio información muy general de los principales ejes rectores de nuestro modelo. 11:2 DMPM8

En el análisis realizado a los discursos emitidos por los docentes, se vislumbra lo que menciona Honoré (1980) “la experiencia de la formación también es formación” (p: 39), porque los docentes al incursionar en el PIFD contrastaron con otras experiencias vividas, como su formación permanente y el programa de formación propio en que había participado en la UAe, mencionando fueron más significativas. Sin embargo, consideramos que de alguna manera el PIFD, colocó al docente en una situación problemática que generó conflictos, tensiones (mencionados en otros apartados) y produjo una desestabilización, que los docentes resolvieron en apego a sus experiencias, conocimientos previo y nuevos, recursos cognitivos, ideales y deseos de formación docente, entre otros. No era la manera más pertinente y deseable para que se produzca formación, pero favoreció algunos elementos subjetivos: autoformación, autogestión, autoconocimiento.

Esto lo mencionamos porque, identificamos que los docentes expresaron que la formación docente en PIFD les brindó una formación incompleta e insuficiente para apoyar las funciones que realizan. Señalan, han solventado dudas, temas, etc. del programa de formación procurado su propia formación (autoformación), han cursado diplomados, estudios de posgrado en el área de educación maestrías o doctorados, los cuales referían los “deforma” para la formación docente basada en competencias.

Por otra parte, expresan que el programa de formación interno que tuvieron en la UAe en 2011, se constituyó como una propuesta de formación docente significativa, aceptada y con disposición de participar, generó colaboración y pertenencia porque fue elaborado con docentes de la facultad, además de que los concientizaron poco a poco en el modelo de formación basado en competencias a

implementar; incluso las recomendaciones de organismos acreditadores para modificar planes de estudio por competencias no fueron cuestionadas.

Indican que, en parte la clave para lograr éxito en una propuesta de formación docente, es sin duda que involucre a los docentes y sean ellos quienes aporten para integrar sus necesidades particulares de formación, la vean como una invitación y no una imposición.

Con lo anteriormente señalado, identificamos que se empiezan a perfilar algunas cualidades o atributos que le han permitido a los docentes a llevar y/o sobrellevar, hacer y resolver la práctica docente con enfoque basada en competencias, ente ellos se identificó:

- La autoformación del docente: porque por su cuenta se ha formado en estudios de posgrado, busca información y conocimiento con otros cursos y experiencias de formación.
- Autogestión: porque por su cuenta ha buscado y resuelto información que nos les brindó el programa de formación.
- Autoconocimiento: porque los ha situado en otras formas, de realizar sus funciones y su práctica educativa y a ser conscientes de sus limitaciones.
- Experiencia: que también consideran formación, desenvolverse en otros ámbitos.

d) Configura una identidad institucional. Desde el punto de vista de algunos docentes participantes, la formación docente basada en competencias tuvo algunas bases que dieron origen a configurar una identidad institucional, expresaron dos opiniones.

Por un lado, para la mayoría, la formación docente a través del PIFD les fue creando una identidad docente institucional más sólida como profesor de la UPEe y generó que se sintieran identificados con las cosas nuevas que están implementando. Señalaron, que entre los elementos base que dieron origen a su identidad institucional universitaria se encuentran las características que persigue el perfil del profesor universitario en la UPEe, debido a que, por un lado, implementan cosas nuevas por los roles que implica la tutoría, gestión, asesor, investigación y docencia. Por el otro lado, porque a universidad les ha dado una

perspectiva más propia, se han identificado con la institución, con el orgullo universitario e incluso se han identificado con la mascota de la universidad. Se observa en los siguientes fragmentos.

(...) creo que también se va creando una identidad institucional más fuerte a través de este modelo. 10:19 DMS7

Yo creo que tenemos una mayor identidad con la universidad por los roles que implican la tutoría, la gestión, asesor, la investigación, la docencia, siento que el enfoque de la UADY nos ha dado una perspectiva más propia incluso la responsabilidad social nos ha acercado, nos ha identificado como que un poquito más con el orgullo universitario, incluso con la mascota de la universidad un jaguar. Antes nos decían individualista, que estábamos más identificados con la facultad y cada quien con sus dependencias, entonces muchas veces incluso como parte de nuestro discurso, el lema de la UPEe creo si nos ha dado una identidad más propia. 8:17DMA

Analizando los discursos de los informantes, se vislumbra que se ha configurado una identidad docente, a pesar de existir aspectos que cuestionaban y no les gustaban, en el PIFD y estar dispuesto en la misión y visión de la UPEe, de

Por otra parte, se observa que también referían la formación de una identidad institucional, configurada a partir de identificarse con el discurso del modelo educativo actual, que se ha posicionado y destacado por el avance que señala en las tendencias de formación integral basada en competencias, las características que persigue para el perfil docente de la UPEe y las funciones que implica, el uso de plataforma institucional y por el lema universitario.

Comentarios de cierre del capítulo

De los contenidos abordados, el uso de herramientas tecnológicas fue más valorado, significativo y asumido como algo nuevo para enseñar en entorno virtual como complemento a la presencialidad, favoreciendo actualizar sus competencias digitales; incidió en su sistema disposicional, que le permitió enfrentar y movilizar sus saberes que los llevó a actualizar y realizar su práctica docente.

Contribuyó a la formación docente basada en competencias, la movilización de sus saberes prácticos, la formación y experiencia profesional del docente y otras alternativas de formación docente con algunos contenidos del EFBC con que

cuentan, porque varios docentes, antes de participar en el PIFD, ya habían modificado la forma de dar clases asumiendo y utilizando algunos saberes pedagógicos y didácticos del EFBC.

Respecto al proceso de formación docente bajo el enfoque en competencias brindado a través del PIFD, se encuentra una postura de crítica, cuestionamiento y resistencias para aceptar sus fines, bajo el argumento que fue impuesto por la institución, sin consenso a los profesores y debería brindarse de manera distinta por no corresponder propiamente una formación pedagógica, punto de vista que puede estar relacionado con su formación profesional, ya que todos cuentan con estudios de posgrado Maestría o Doctorado en Educación.

Los docentes participantes llegaron a afirmar, que sus experiencias de formación previas que contemplaron algunos contenidos sobre EFBC fueron más completas que la formación docente basada en competencias brindada en el PIFD, del que se desprende un posicionamiento crítico de considerar a la formación docente como *“un híbrido”* debido a su falta de estructura y carencia de sustento teórico, filosófico y epistemológico, permeando la visión de impulsar dentro del aula una enseñanza muy técnica y descriptiva, y simplificando el proceso educativo que no corresponde con la docencia como tarea compleja. Se identifica que los docentes, llegan a esta experiencia de formación con una preconcepción sobre la formación docente y las competencias, encontrando que el PIFD no correspondía con la docencia como tarea compleja, que les permitiera mirar con mayor profundidad, acceder conocimiento, comprensión, interpretación, análisis al EFBC.

Por la actitud crítica que asumen ante lo que piensa fue la formación docente que les brindaron, mencionan que no cubrió sus expectativas, les generó un conflicto, porque algunos se despegaron del enfoque; y además consideran que los docentes de doctorado se encuentran deformados para la formación docente basada en competencias, porque no rebasa lo que ya conoce.

Avanzaron del discurso y el conocimiento de la FBC a la experiencia y reflexión en su práctica docente, acompañados de una serie de conflictos cognitivos y afectivos que generaron algunas tensiones, porque los docentes

encontraron elementos que no les gustaban, cuestionaban y /o no asumían. Los cuales resolvieron, reconociendo que asume la formación docente del PIFD como un curso de introductorio para que él trabaje a nivel instrumental, ejecutando sus funciones con su saber y saber hacer, que son aspectos funcionales, técnicos y prácticos, pero son hacia lo que fueron dirigidos.

Se presentó una línea de fuerza y de poder manifiesta entre la UPEe y los docentes participantes, porque en parte se subestima o desconoce la formación que los docentes han logrado a base de experiencia, formación profesional, incorporan sus necesidades y autovaloración de su formación permanente y grado académico, porque ya conocían la FBC y el EFBC, mostrando inconformidad a que sean formados por personal con menor preparación académica y experiencia que ellos, además mencionando que no se tomaron en cuenta a los expertos en educación de la UPEe, ni de la FE, sugiriendo que a los docentes con este perfil de docentes, se les deberían integrar como formadores y apoyo pedagógico a la práctica docente o bien sean integrados como parte del grupo formulador porque conocen sobre el enfoque.

Si la formación pretende favorecer competencias, reorientar la práctica docente, una transformación del sujeto, etc., es conveniente atender la formación docente y perfil docente de manera integral, que promueva el desarrollo y movilización tanto de recursos de índole cognitivos y psicomotores enfocados *aprender a conocer* (saber) y *aprender a hacer* (habilidades y aptitudes) y no cognitivos *aprender a ser* y *aprender a convivir* (saberes y capacidades interiorizadas de tipo afectivo motivación, valores y actitudes), que desarrollan la subjetividad.

Refieren la formación docente fue incompleta, no la consideraban formación docente y refirieron como más significativas otras experiencias de formación en que ya habían interactuado con contenidos de EFBC. Consideramos que de alguna manera el PIFD, colocó al docente en una situación problemática que generó conflictos, tensiones (mencionados en otros apartados) y produjo una desestabilización, que los docentes resolvieron en apego a sus experiencias, conocimientos previo y nuevos, recursos cognitivos, ideales y deseos de

formación docente, entre otros. No era la manera más pertinente y deseable para que se produzca formación, pero favoreció algunos elementos subjetivos: autoformación, autogestión, autoconocimiento.

Los docentes, cuestionaron además la estrategia institucional de creación de la figura del gestor académico, incorporado en cada facultad como labor noble para brindarles apoyo, sin embargo, no es aceptado por los docentes, crea resistencia, lo visualizan desfavorable y amenazante porque lo asocian como responsable de la pérdida de su autonomía como profesor y de coartar su libertad de cátedra porque creen condiciona su práctica docente. Ya no se sienten con la misma libertad que gozaban antes y consideran es frustrante porque les dirige hacia lo que tienen que hacer generada por la especie de “control” y supervisión que ejerce en la propuesta de planeación didáctica y en práctica docente (en “la habilitación del modelo”), provocando, en ocasiones falta de honestidad y simulaciones.

Se identificó que docentes configuran una forma para trabajar el EFBC, a partir de una mezcla de atributo o cualidades personales y profesionales (se clasificaron y conformaron a partir de los discursos de docentes).

- Personales: la autogestión, la actitud, valores, su sentir, código ético, filosofía de vida y educativa, voluntad de transformar la práctica, el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que exista.
- Profesionales: la formación profesional continua y permanente, lo que han leído, observado, retroalimentado; la experiencia los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases.

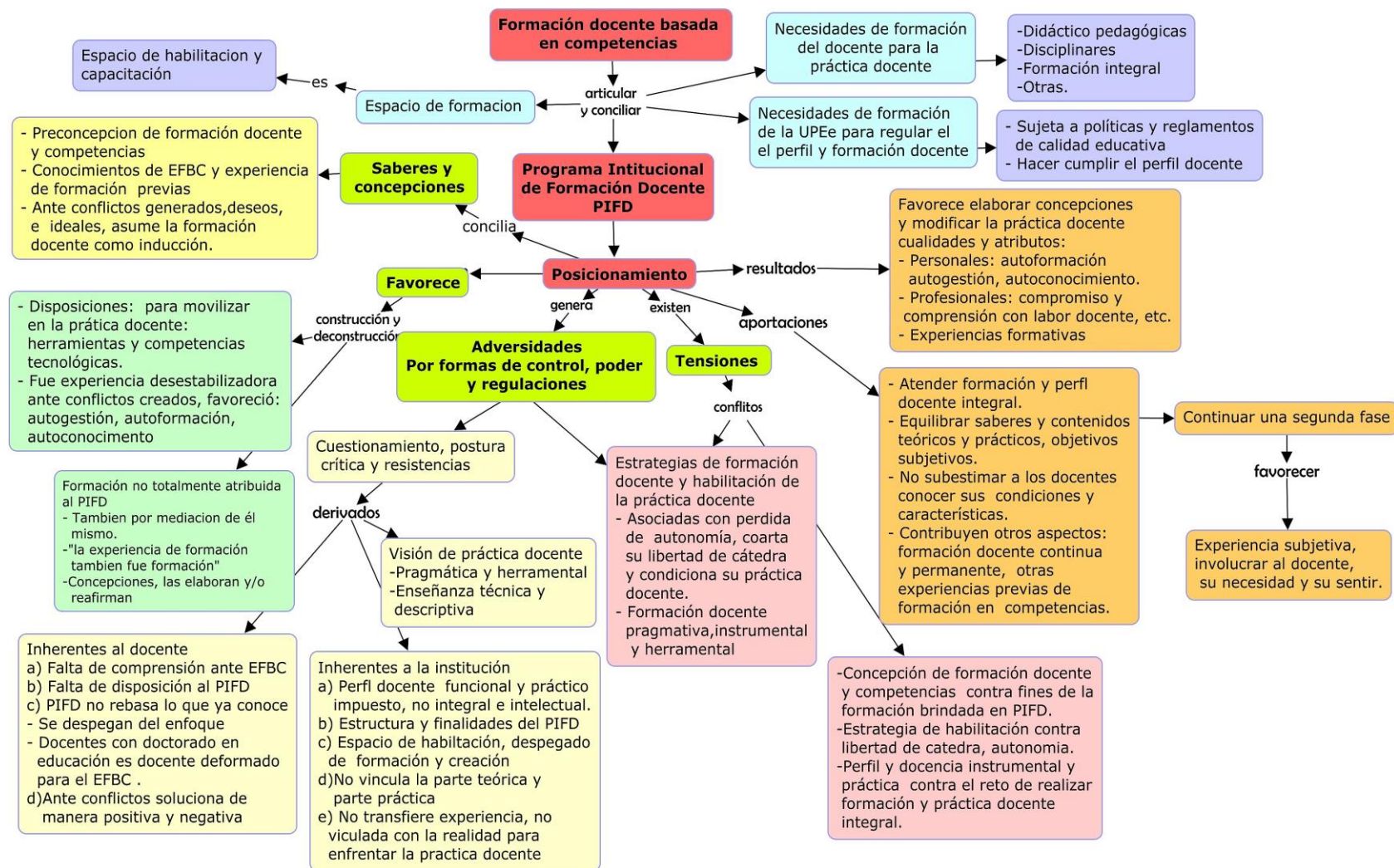
Existe aceptación y disposición a las propuestas de formación docente basada en competencias, cuando se involucra a los docentes expertos de las unidades académicas a participar; cuando la institución procura espacios para la sensibilización y comprensión del enfoque que implementará en el aula; involucra a los docentes y son ellos quienes aportan para integrar sus necesidades particulares de formación, para que la vean como una invitación y no una imposición; estas acciones y previsiones, pueden favorecer que los docentes

trabajen cambios y los promuevan de manera honesta, ética, no simular, porque existe un cambio de mentalidad del docente participante.

Por último, se observa que se empiezan a perfilar algunas cualidades o atributos que les han permitido llevar y/o sobrellevar, hacer y resolver la práctica docente con enfoque basada en competencias, ente ellos se identificó:

- La autoformación del docente: porque por su cuenta se ha formado en estudios de posgrado, busca información y conocimiento con otros cursos.
- Autogestión: porque por su cuenta ha buscado y resuelto información que nos les brindó el programa de formación.
- Autoconocimiento: porque los ha sacado de su zona de confort y a ser conscientes de sus limitaciones.
- Experiencia: que también consideran formación, desenvolverse en otros ámbitos.

Figura 2. Representación gráfica formación docente basada en competencias



Elaboró: Acevez (2019), a partir de los discursos de los docentes informantes.

Capítulo 6. Concepciones y práctica docente bajo el enfoque de formación basado en competencias

Este capítulo integra la descripción y resultados del análisis de los datos obtenidos al identificar y caracterizar las concepciones que los docentes dicen haber elaborado sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en el EFBC, a partir de su participación en el PIFD y la disposición para movilizarlas en su práctica docente.

6.1. Concepciones de los docentes

Ante la incursión en la UPEe de la formación docente basada en competencias, los docentes atravesaron una experiencia formativa en el PIFD, en que se promovieron nuevos conocimientos acerca del proceso educativo e integraron saberes y significados para elaborar concepciones sobre enseñanza – aprendizaje y evaluación en el EFBC, las cuales constituyen una base importante para llevar a cabo la práctica docente y las formas en el que la asumen.

6.1.1. Concepciones sobre competencia.

Se identificó que los docentes elaboraron cinco concepciones distintas sobre competencias, caracterizadas de la siguiente manera:

1. Para siete docentes, están integradas por conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y valores, contexto, experiencia, capacidades para la demostración completa de estos; mencionan que con esta definición pueden sonar muy apegados a la teoría, producción de conocimiento, al PIFD y a la literatura.
2. Un docente señala que es una formación técnica, desde su planeación se desagregan en: contienen verbo, objeto e conocimiento, situación en contexto, criterio etc., para desarrollarlas en las asignaturas; sin embargo, les crea complejidades. Por un lado, porque parece una formación técnica, y por el otro, consideran imposible a nivel asignatura, desarrollar una competencia como hacen creer, porque es un desempeño observable. Lo que se logra desarrollar es la base conceptual para que, cuando ejerza y

enfrente una situación, la emplee y le sirva para seleccionar un método, para interpretarlo y adaptarlo en una situación concreta en la práctica, debido a que el docente hace una selección para desarrollar ciertas destrezas, habilidades, pero llegar a hacerlo competente es otra cosa.

3. Fueron dos docentes quienes refieren las competencias como capacidades integrales complejas, para hacer las cosas, ejecutarlas con intención, con un propósito y saber por qué se hacen; se enfocan al desarrollo, apoyo, formar y darle al alumno las herramientas para que pueda realizar o hacer las cosas, como saberes teóricos y prácticos en contexto real; como construcción de aprendizaje con intención, propósito y que involucre experiencias, con responsabilidad ética; lo que significa trascender a la instrumentación y el saber hacer del modo correcto.
4. Un docente integra elementos de diversas teorías: conductual, desarrollo cognoscitivo, constructivistas y humanistas en sentido del ser, además del acompañamiento, la motivación y el saber y saber hacer.
5. Un docente menciona que son para la vida como proceso de desarrollo continuo.

Definimos competencias como el conjunto de conocimientos, habilidad, actitud y valores en la formación de los seres humanos, elementos que siempre han estado presentes en los perfiles de egreso aun cuando hablábamos de un enfoque más cognoscitivistista o constructivista. 10:6 DMS7

Son capacidades integrales siempre tendría yo que mencionarlas, porque las entiendo como modo de hacer las cosas, pero que son complejos porque no son solamente un hacer sin saber porque se hacen las cosas y siempre van acompañadas de una cierta actitud profesional, ética, personal, social, respecto de eso que yo estoy haciendo yo le llamaría capacidades integrales. 5:6 DMSF6

(...) la competencia es un desempeño observable en el ejercicio de la actividad profesional, nosotros les hacemos una selección y sabemos que académicamente vamos a formar a la persona desarrollando ciertas destrezas habilidades, pero hacerlo competente es otra cosa; (...) a nivel de unidad de asignatura ¡¡es imposible que desarrolles una competencia¡¡, porque vas a desarrollar la base conceptual que cuando ejerza o enfrente una situación a lo mejor la recordará y la va a emplear y le va a servir para seleccionar un método que finalmente va a reinterpretarlo y adaptarlo a una situación concreta en la práctica y se supone que esa es la competencia. 7:37 DMDC4

En el resultado del análisis de los discursos, se observó que el saber y significado de las competencias de los docentes, como refiere Giordan (2006) se dio en una interacción de los conocimientos preexistentes con los nuevos, pero se transformaron hasta cierto punto, porque algunos mencionaron prevalecen sus conocimientos previos sobre competencias, ante el cuestionamiento que realizaron respecto a los conocimientos nuevos que integraría para transformar los existentes.

Las concepciones de la mayoría de los docentes se relacionaban con los atributos que caracterizan la base de una visión holística e integral. Algunas concepciones pertenecían a la visión tradicional apegadas a Bunk (1994) y Gonczi (1997), para quienes las competencias propician conocimientos, destrezas valores, actitud, aptitud, aspectos de su evaluación como atributos y tareas (cuando los docentes dicen la demostración completa de estos elementos), tomando en cuenta el contexto y cultura.

Otros docentes, reafirmaron la concepción preexistente formada en sus estudios de posgrado (Maestrías o Doctorados), con cuestionamiento y expresando conflicto por la definición que le brindó en el PIFD, porque desde su conocimiento obtenido en otros espacios formativos, las competencias no se logran en una asignatura como les hacen creer, lo cual favorece una visión técnica, porque el docente hace una selección para desarrollar ciertas destrezas, habilidades, pero hacerlo competente es otra cosa, es decir no transformaron la concepción que ya tenían. Este mismo grupo de docentes planteaban una concepción de competencias como capacidades integrales complejas, incorporando componentes cognitivos, metacognición, contexto en la construcción del aprendizaje, definiciones cercanas a los planteamientos de Le Boterf (2001), Perrenaud (2004) que hablan de un hacer complejo apoyada sobre la integración y movilización selectiva de una variedad de recursos y capacidades, actitudes, valores, utilizados de manera eficaz en situaciones reales.

Son pocos los docentes que percibieron con claridad la noción y/o postura elaborada sobre las competencias, hacen referencia a que está integrada con algunos elementos del entorno asociado a las competencias (integra elementos de diversas teorías, son para la vida), pero no tocan la esencia que conforman sus características.

6.1.2. Concepción sobre la enseñanza en el EFBC.

El saber de los docentes respecto a la enseñanza bajo competencias se distinguió de cuatro maneras:

1. Debe existir un equilibrio adecuado entre la teoría y la parte práctica.
2. Seis de los docentes destacaban, consiste en enseñar de manera experiencial, que el estudiante pudiera vivenciar experiencias cercanas a una aplicación de la realidad para que fuera significativa; emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje que guiaran al estudiante al desarrollo de elementos cognitivos, de capacidades, de procesos metodológicos y cuestiones de ética: en la articulación e integración de actividades para resolver un problema, el desarrollo de proyectos de investigación, proyectos transversales integrales, análisis de caso, etc., que ocurran e impacten en un contexto de situaciones complejas, con escenarios reales y que tenga aplicación directa, visible, sea palpable.
3. Fueron cuatro docentes quienes señalaron que en el aprendizaje intervienen ciertas condiciones del docente, tanto personales (autoconocimiento y valores) como profesionales (dominar y desarrollar competencias, ejercicio profesional y experiencia de la profesión, trabajo colaborativo, ética), para que sea un facilitador que propicie aprendizaje, establezca un marco guía para apoyar el modelamiento, el proceso de desarrollo de competencias y formación del estudiante.
4. Es centrarse en el proceso de aprendizaje del alumno y apoyarlo a lograr una construcción de conocimientos, habilidades de pensamiento y una interiorización de valores (saber ser, saber convivir) enfatizando en aspectos teóricos y prácticos en contexto real apoyándose en técnicas didácticas.

5. Un docente mencionó no se podía enseñar bajo competencias en educación, no significa nada porque en educación enseñar lo teórico no lleva a desarrollar competencias; considerando se trataba de una revisión de información, una conmoción de aprendizajes e introspección del conocimiento. Se muestra en los siguientes fragmentos:

Yo tengo la experiencia, jacto de que sea así, de que se debe de enseñar siempre de una manera muy experiencial 5:7 DMSF6

[...] no sé si podría yo llamar enseñar, yo hablaría más de facilitar, propiciar, proveer condiciones o marco guía de este proceso de desarrollo de la competencia, creo que para realizar ese tipo de proceso el docente requiere ir enseñado en un contexto cercano a la realidad.11:6 DMPM8

[...] para enseñar competencias se requiere de implicaciones profesionales y personales de un esfuerzo muy muy grande, mucha ética para no hacer las cosas a la ligera, por ejemplo en enfoque por competencias está sumamente avanzado en el trabajo colaborativo y tenemos que estar dispuestos a hacerlo con otros profesores ¿cómo yo como docente te voy a pedir que hagas en lo colaborativo si yo no soy capaz de trabajar con mis colegas?, porque una competencia puede ser amplia, importante, significativa para el desarrollo de un perfil profesional de repente no lo voy a lograr no solo con mi asignatura; implica trabajar con mi compañero, respetar mi trabajo y también reconocer mis limitaciones como profesional; aprender a decir esto no lo sé, ¿me ayudas? trabajamos en conjunto en este proyecto, etc. 11:8 DMPM8

El análisis realizado permite ver que la concepción de los docentes sobre enseñanza en el EFBC. Las reafirmaron con algunos elementos preexistentes e integraron en el diseño práctico de algunos elementos que fueron brindados en la capacitación. Un mayor número de docentes, tienen la concepción que enseñanza en el EFBC es: aprovechar la articulación e integración de estrategias de enseñanza-aprendizaje experiencial con actividades en contexto real para transferir los aprendizajes a retos o situaciones de aprendizaje, para resolver problemas complejos, haciendo uso de sus recursos cognitivos, capacidades, procesos metodológicos, ética del estudiante, para que sea significativo. Afirman la importancia de enfatizar y equilibrar aspectos para la parte teórica y la parte

práctica en las asignaturas, desde la organización de los contenidos para el aprendizaje, de manera que es distinta, entre otros.

Varios docentes, consideraban determinante valorar la labor de la docencia y de la profesión docente porque ahora, es un facilitador del proceso de aprendizaje para propiciar el desarrollo de competencias en el alumno, de manera que su concepción para la enseñanza en el EFBC, es que los docentes requieren ciertas condiciones personales y profesionales. Entre los aspectos personales, los docentes mencionaron como relevantes el autoconocimiento y los valores; entre los aspectos profesionales mencionan la ética, dominar y desarrollar competencias, la experiencia de la profesión y tener o haber tenido contacto con el campo laboral (pero consideran que no sucede así, creen puede representar una desventaja, justificando que la mayoría de docentes no ejerce su profesión por tener categorías de tiempo completo en la universidad).

Se presentan en menor número planteamientos posturas negativas, refiriendo que en el área de educación, por ser de conocimiento teórico según los informantes, no se puede enseñar bajo el enfoque en competencias ni se pueden desarrollar competencias.

6.1.3. Concepciones sobre aprendizaje en el EFBC.

Se identificaron y caracterizaron tres concepciones distintas sobre el aprendizaje en el EFBC, elaboradas por el grupo de docentes: 1) Para ocho docentes, consisten en retomar conocimientos previos, que los estudiantes encontraran utilidad a sus conocimientos y experiencias de aprendizaje teórico, metodológico, disciplinar, profesional al aplicarlos en una situación en campo real. Pero que dicho aprendizaje lo obtuvieran de manera reflexiva, identificando qué tanto aprendieron a hacer y razonar lo solicitado (que razonen y se den cuenta que aprendieron porque desarrollaron capacidades que antes no tenían), aunque el docente considere se quedaban en aplicabilidad de contenidos. 2) Para otro grupo de docentes, el aprendizaje se favorece al procurar la vinculación primero con la parte teórica y luego la parte práctica con ejercicios aplicados a su vida y experiencia en campo real y es atribuido y relacionado con ser independiente, la

motivación e interés del alumno. 3) Un docente señaló que no entendía ni concebía lo que es aprendizaje por competencias.

[...] que ellos también entendieran que han logrado la meta de aprender involucrándose en las experiencias con una forma distinta de proceder y entender que han aprendido, que ya tienen una capacidad diferente que antes no tenía o porque de esa experiencia que viví he desarrollado habilidades, capacidades integradoras que antes no tenía y que pude saber gracias a la experiencia. 5:8 DMSM

[...] aprender por competencias implica ya ser un poquito más independiente en cierto grado, vas a ser apoyado en el proceso de aprendizaje por el profesor, aprender te tiene que formar para utilizar una serie de procesos mentales para ir pasando niveles de complejidad de poder adquirir o tener acceso al conocimiento, saber dónde encontrarlo, tener criterios claros para saber cómo evaluar ese contenido y usarlo en determinado momento; enfrentar cuestiones no previstas y de incertidumbre y de esa experiencia tu obtener de manera muy reflexiva un aprendizaje, que puede ser un aprendizaje teórico, metodológico, disciplinar pero también un aprendizaje como profesional en cuanto a que en la práctica no todo lo que dice la teoría va a salir a si, o no toda la teoría te va ayudar esas respuestas no. 7:10 DMD

El resultado del análisis a los discursos, mostraron que en las concepciones que elaboradas sobre aprendizaje en el EFBC, se aprecian dos posturas claras:

1. No conciben el aprendizaje basado en competencias, pero reconocen otros niveles de aprendizaje por imitación, observación, ensayo y error, "insight", y sigue favoreciendo la enseñanza y aprendizaje como hace 30 años. Acontece un elemento que refiere Giordan (2006), las concepciones se elaboran por construcción y deconstrucción de datos en los esquemas de las personas, se asocian con autoestima y consciencia, de otra manera se continuaría aferrado a presupuestos e ideas para huir de los contradictorio de los esquemas. Este grupo de docentes sigue firme a la construcción /preexiste que elaboró acerca del aprendizaje.
2. Una segunda concepción, los docentes expresaron que aprendizaje es para el estudiante encuentre utilidad a los conocimientos adquiridos a partir: de experiencias de aprendizaje; de reflexionar e identificar que tanto lo favoreció; de retomar conocimientos previos y nuevos y vinculando la parte teórica y práctica en experiencias cercanas a la realidad. Visualizando al

estudiante como ser independiente, motivado e interesado, reflexionando y razonando sobre su propio aprendizaje.

6.1.4. Concepciones sobre evaluación en el EFBC.

Se identificó que los docentes se enfocaban sobre tres aspectos que caracterizan a la evaluación. Cinco docentes refirieron los *momentos de la evaluación* (diagnóstica, formativa y sumativa), porque los estudiantes parten de lo que saben (evaluación diagnóstica), en el transcurso del semestre van construyendo productos de aprendizaje de manera paulatina (evaluación formativa) ya sea proyecto, portafolios de evidencia, diario de aprendizaje; se suman las tareas elaboradas al final del curso (evaluación sumativa), reflejan si el estudiante aprendió o no.

Otros cinco docentes visualizaron a la evaluación como *un proceso implicado en el proceso de desarrollo y adquisición de competencia*, que consistía en observar indicadores (que no solo demuestren, repliquen procedimientos y se preocupen por resolver una la tarea o un ejercicio) para valorar el cambio en el estudiante; en este sentido, que él mismo viera la utilidad de lo que hacen y aprenden, es decir, verificando que desarrollaron la capacidad de trasladar los procedimientos a un informe de resultados a partir de un proceso reflexivo de los logros obtenidos (por qué lo hace y por qué elige hacerlo de una forma y no de otra), y que los mismos estudiantes monitoreen su nivel de logro de la competencia. Generar la evaluación en función de sus niveles de aprendizaje y niveles de logro de la competencia requiere ética y supervisión del docente para tomar la decisión del nivel en que se encuentran.

Cinco docentes también mencionaron que *emplearon productos de aprendizaje de retos o actividades, con sus instrumentos y criterios* de evaluación que dan cuenta si el alumno adquirió competencia y aprendizaje significativo; entre los productos mencionados se encuentran: avances y revisión de proyectos, portafolios de tareas o evidencias; ejemplificación situaciones reales, identificación y asociación de conocimientos adquiridos; también evalúan a base de aspectos actitudinales como cumplimiento, puntualidad, características de la forma que

conlleva el trabajo. Sin embargo, a veces no todo puede ser como lo marca el modelo por competencias porque resulta complejo concretar el aprendizaje individualizado y demandan más tiempo al docente.

[...] resulta a veces complejo cuando hacen proyecto ver si hay un aprendizaje individualizado, sin embargo, durante las clases presenciales pues podemos llevar actividades de aprendizaje con diversas estrategias que nos permiten saber cuál es el estudiante más aventajado. Solicito adelanto y avances de trabajo del proyecto y hago revisiones para observar durante el semestre; [...] y creo que uno como profesor inmediatamente los detectas cuando en el producto de aprendizaje el alumno puede hacer referencia con base en los conocimientos que va adquiriendo, cuando puede ejemplificar situaciones reales a las que va, con las que va identificando o asociando los conocimientos adquiridos, para mí eso es saber o estimar que un estudiante ha adquirido la competencia, es ahí donde me doy cuenta que el estudiante tiene un aprendizaje más significativo. 8:8 DMA5

[...] hago un reto o hago otro o a veces hago las actividades pues con un instructivo con la rúbrica, etcétera. [...] pero pues lo que nosotros hacemos por general que es que se evalúa por rubrica alguna actividad 14:62 DHCL

También por ejemplo, la evaluación se realiza con respecto es evaluación constante, me enfocaría mucho en la evaluación, digo porque es lo que viene a continuación, y digo porque la evaluación es que algo que es algo más primordial porque si no le damos la retroalimentación adecuadas en el momento, el alumno no va a saber si aquello que ha hizo es correcto o incorrecto, él puede hacer su documento y si no se comparte, bueno y no solamente la evaluación de mi parte, sino la evaluación por parte de sus compañeros. 4:45 DHG1

Se aprecia en los discursos de los docentes que las concepciones que elaboran sobre evaluación en el EFBC, versan sobre dos aspectos que distinguen los docentes: el primero tiene que ver los principios pedagógicos que caracterizan al proceso de evaluación y el segundo, refieren a su papel como docente evaluador.

1. Principios pedagógicos. Evaluar con productos de aprendizaje; evaluación de conocimientos previos o diagnósticos, evaluación formativa, sumativa; relacionar el proceso de evaluación con lo que ellos llaman indicadores de las competencias, que significa los atributos que despliega el nivel de logro de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes, valores); e incorporar la metacognición y autoevaluación.

2. Su papel como docente evaluador. a) Evidencian el nuevo aprendizaje del alumno a través del empleo de los momentos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. b) Involucra compromiso ético y profesional del docente porque busca que el alumno no solo demuestre, replique procedimientos y se preocupen por resolver problemas, sino que trasciendan hacia valorar su cambio y vea utilidad de lo que hacen y aprenden, como un proceso reflexivo de sus logros obtenidos y ellos mismos monitoreen su logro de competencia. c) Reconocer su compromiso profesional en su labor docente, utilizar formas, instrumentos y criterios de evaluación que faciliten seguir la ruta de aprendizaje del alumno y transitar al desarrollo de capacidades, independientemente que le demande más inversión de tiempo y dificultades como evaluar el aprendizaje individual.

6.2. Disposición del docente ante la práctica docente en el EFBC

En los discursos de los docentes fue posible identificar, que las concepciones que elaboran pueden determinar la actitud y/o disposición para movilizar en la práctica docente elementos del enfoque de formación basado en competencias. Se identifican cinco diferentes maneras: a) Asumen en la práctica docente. b). Se apropian en su práctica docente. c) Dificultades en la práctica docente. d) No asumen y simulan de la práctica docente.

a) Elemento del EFBC que asumen en la práctica docente. El grupo de docentes informantes menciona que habían adoptado y adaptado algunos elementos pedagógicos que consideran positivos del EFBC en los procesos de enseñanza–aprendizaje y evaluación, lo que favoreció la autogestión de los docentes porque durante la formación docente recibida no los llevaron a la práctica, lo cual le exigió al docente prepararse por su cuenta, aprender, investigar para saber cómo se hace; se describen continuación.

Un grupo de ocho docentes, señala que se centraron en el aprendizaje del estudiante. Por un lado, se tenían que ocupar de cómo aprende el estudiante, que la enseñanza tuviera significado, fuera más situada, abierta, flexible, más centrada en situaciones, problemas, saber hacer, desarrollar habilidades y actitudes, menos

centrada en temas; apoyando también a que los estudiantes fueran más independientes ayudándoles a crecer académicamente, a que mejoren y adquieran nuevas herramientas por medio de la práctica, a través de lo que hacen. Por el otro lado, los docentes consideran elemental fuera experiencial, que obligaba al docente a trabajar una realidad más centrada en el contexto y necesidad del estudiante (vincular el trabajo de campo); de manera que, a partir de que el estudiante viviera de cerca los problemas y experiencias tendría un aprendizaje de impacto para la vida porque los hace analizar, reflexionar y encontrar sentido a las cosas.

Cuatro docentes visualizan positivo incorporar y utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que conforman la base del EFBC (uniformar el tipo de enseñanza que se implementa en la universidad) aunque sean desde la perspectiva técnica que les ofrecieron, para crear actividades que favorecieran el aprendizaje, la apropiación de conocimiento y la toma de decisiones, ya que con su implementación las clases eran más activas porque empleaban con mayor frecuencia proyectos integrados interdisciplinarios, seguido de portafolio de evidencia, análisis de casos, que sirven para que el estudiante aprenda por diferentes vías, medios, personas, experiencias, acercándolo al campo laboral como práctica escolar.

Por su parte, tres docentes asumían la organización del proceso enseñanza y aprendizaje, porque consideraban favorable trabajar la planeación y la secuencia didáctica en función del tiempo que disponían, actividades y lo que sí podían realizar en la práctica docente, ya que les creaba frustración plantear metas muy altas y no puedan cumplirlas.

Finalmente, tres docentes señalan como elementos positivos la evaluación y autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes, porque hay transparencia para evaluar, con criterios y herramientas; el docente fue más consciente de que el estudiante debía ver y saber sus logros y puntajes, además permitía que el estudiante viera al docente como asesor y supervisor.

Por otra parte, los docentes consideraron que era necesario brindar ventajas y era favorable usar la tecnología.

Privilegiar el armado de la experiencia que puede ser a través de tareas y actividades empleando las estrategias que rescatan y retoman para poder transformar la práctica, por ejemplo, el uso del ABP que eso se usó desde el siglo pasado, el método de proyectos, el análisis de casos, donde se obtengan los aprendizajes y la competencia pues ser una guía; prácticamente es como propiciar el desarrollo de los alumnos, de tal manera que sea muy significativamente la experiencias, sea teórico, sea técnico, sea diríamos más experiencial en cuanto a una cuestión filosófica para tu vida etc. yo creo eso es fundamental y es lo positivo del enfoque por competencias desde la perspectiva técnica. 7:30DMDC4

[...] veo positivo porque yo me sentí muy cómoda en el proceso de la evaluación de los aprendizajes, no es que me hayan enseñado como evaluar aprendizajes, pero si en esta cuestión de la transparencia, a ser más consciente de que el estudiante merece en todo tiempo ver, saber y que le quede claro en todo momento cómo va en cuanto al logro de un puntaje, porque se nos enfatiza mucho que tengamos a la vista los criterios y la herramienta que vamos a usar para evaluarlo 11:16 [...] permite que ellos puedan acercarse mucho más al profesor, verlo como un asesor, como alguien que supervisa más que solo transmite conocimiento 11:30 DMPM8

Como resultado del análisis de los discursos emitidos, destaca que, en parte estaban de acuerdo con estar actualizados en este enfoque y algunos visualizaban positivo uniformar la enseñanza para implementarlo. También sobresale su compromiso para contribuir con la formación del estudiante, ya que coinciden en que los llevó a la necesidad de encontrar cualidades y ventajas a los conocimientos que les fueron aportados en su formación docente sobre el EFBC y que consideraron viables de adoptar en su práctica docente.

Percibían como importante, el valor de la experiencia que se adquiría cuando implementaban dicha práctica docente, porque, por un lado, los enfrentaba a la realidad del contexto, a las nuevas formas de trabajo que tenían que integrar a su docencia; y por el otro lado, los había llevado a la reflexión y al encuentro de significado de lo que consideraba, viable, positivo y revelador, ya que mencionaron haber encontrado sentido e importancia a ciertos elementos del EFBC para adoptarlos en su práctica docente.

De manera que los docentes, asumían ciertos elementos del EFBC en su práctica docente, aunque con ello la docencia se haya vuelto compleja, entre ellos:

- Práctica docente. Hacer una transferencia del aprendizaje para centrarse en situaciones apegadas a la realidad del contexto y necesidades del estudiante; replantear elementos del proceso enseñanza aprendizaje y evaluación; incorporar y aprovechar en su práctica docente los resultados positivos y relevancia del uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas; realizar la gestión de escenarios para contextualizar los aprendizajes, a pesar de que con ello tengan que abarcar horarios fuera de sus clases para hacer estas labores, entre otros.
- Enseñanza. Utilizar estrategias de enseñanza para crear actividades que favorezcan el aprendizaje; replantear elementos del proceso enseñanza aprendizaje y evaluación en su práctica docente; realizar la gestión de escenarios para contextualizar los aprendizajes, a pesar de que con ello tengan que abarcar horarios fuera de sus clases para hacer estas labores, entre otros, porque a su parecer podrían contribuir al EFBC.
- Aprendizaje. Generar alternativas que favorecieran que los estudiantes fueran más independientes, se ocuparan de su propia formación y de la propia construcción de su aprendizaje.
- Evaluación. Fomentaba transparencia para evaluar y la autoevaluación de los aprendizajes, el estudiante era más consciente de sus logros y veía al docente como asesor.

Por otra parte, a raíz de la habilitación que tenían que realizar, los docentes observaron aspectos que no le brindaron en su formación docente, lo cual, favoreció en el desarrollo de habilidades intrapersonales como la autogestión reflexión, toma de conciencia, sortear adversidades compromiso, hasta satisfacciones; generando iniciativa de nuevas formas de adecuar su docencia, ya que había impactado en su formación y compromiso profesional como docente, porque le exigía prepararse por su cuenta y no estancarse.

b) Elemento del EFBC que apropia en su práctica docente Se observa que prevaleció en algunos docentes un mayor aprecio o inclinación hacia ciertos elementos del EFBC en su práctica docente: a) A las estrategias de enseñanza y aprendizaje, debido a la manera en que se trabajaba con los estudiantes, permitían por un lado, vincular la teoría y la práctica, vincular proyectos integrados con otras asignaturas y el enfoque de trabajo colaborativo lo que es muy favorable; y por el otro lado, permitía vincular el aprendizaje al contexto real, para resolver problemas. Además de que promovían otros elementos como la tutoría, asesoría, favorece seguimiento y acompañamiento al estudiante a lo largo del proceso formativo.

Se ha fomentado que los trabajos que se realicen en la asignatura no sean propiamente para esta, si no sea una vinculación en una especie de proyectos con otras asignaturas del semestre y esto hace que los estudiantes igual tengan este enfoque de trabajar de manera colaborativa, (...) A mí en lo personal me favorece y no se me dificulta el trabajo colaborativo, 4:111 DHG1

(...) son lo que te había mencionado anteriormente depende de la competencia y su nivel, vincular con el contexto real, los procesos de supervisión y retroalimentación a lo largo de todo el tiempo que dura el periodo formativo, eso para mí yo creo que sería una de las cuestiones elementales; además, esa tutoría, asesoría, seguimiento, acompañamiento y retroalimentación que les damos al estudiante durante todos esas, siento que es la medular del modelo. 11:39 DHPM8

En los discursos de los docentes, se observa que éstos explotaron, adaptaron y replantearon la función de la docencia con los elementos que eran significativos y pensaba adecuados por su experiencia en la práctica docente, particularmente las estrategias enseñanza aprendizaje porque les permitían resolver problemas, vincular la teoría y práctica, vincular proyectos integrados, trabajo colaborativo y experiencia en contextos apegados a su realidad. De igual manera, fue significativa la tutoría, la asesoría, seguimiento, acompañamiento y retroalimentación durante el proceso formativo del estudiante.

c) Modifican en su práctica docente. Los docentes señalaron en sus discursos el afán de contribuir a la formación del estudiante, sí habían modificado su práctica docente de acuerdo con varios elementos del EFBC estuvieran o no de acuerdo con la FBC (apartado 5), entre estas:

1. Habían variado las actividades de aprendizaje. Diez docentes procuraban que la sesión de clase tuviera tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Enfatizaban en una secuencia lógica para la inducción al tema con una primera fase o nivel de conocimiento teórico, posteriormente la fase de procedimientos y aplicación de tipo vivencial que integrara y contrastara las anteriores (ahí es donde hacía analogías).
2. Diez docentes habían incorporado algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje:
 - Enfocadas a que los estudiantes aprendieran con base en lo que van haciendo en sus actividades, investiguen, ejemplifiquen, definan, discutan y elaboren definiciones propias para generar conocimiento.
 - Para procurar que el estudiante viva experiencias en contexto cercano a la realidad e interactuar en campo real, entre las más utilizadas se encuentran: estudios de casos, promoción de proyectos de investigación o proyectos transversales integrales, portafolios de evidencia, cuadros comparativos, resolver problemas, diario de aprendizaje, mapa conceptual, estudio independiente, leer, etc.
 - Para trabajar la parte teórica y práctica, primero la parte teórica (enfatizan), luego ejercicios aplicados a su vida y experiencia; trabajo individual y en pequeños grupos de colaboración.

3. Todos los docentes mencionaron que habían variado la organización del proceso enseñanza aprendizaje haciendo énfasis en su mejora al diseño de la planeación y secuencia didáctica, con ella el docente se volvía un guía del estudiante y facilitador, le permitía establecer contenidos que se centraran en el proceso de aprendizaje del alumno, favorecía se interesara en desarrollar capacidades, lograr una construcción de conocimientos, habilidades de pensamiento y una interiorización de valores, tomando como base de apoyo la observación, relación, vinculación y contraste con la parte teórica y práctica.

Por ello, llevaban las unidades de aprendizaje como lo habían planeado en su secuencia didáctica, la evaluaban y le daban seguimiento; sin embargo, mencionaban que respetan la estructura solicitada, aunque significara forzarla. Además ya habían hecho planeación y secuencia didáctica transdisciplinarias involucrando varias asignaturas para proyectos comunes.

4. También diez docentes se habían enfocado en la evaluación, sus formas (entre compañeros y uso de retroalimentación) y momentos como la evaluación formativa de proceso, favoreciendo la elaboración de productos de aprendizaje tales como portafolios de tarea o evidencia, diario reflexivo o diario de aprendizaje, que contienen criterios de evaluación como evidencia que reflejen si el alumno aprendió o no.

(...) empezamos a trabajar recapitulando lo que vimos en la clase pasada para pues, que vayan recordando que vimos en la clase anterior, luego les voy haciendo ejercicios introductorios al tema, algunas cuestiones de verificar sus conocimientos previos para derivar algunos conceptos teóricos a partir de su propia experiencia, extraer su saber, que vea que es interesante y que si le va hacer útil para la vida. (...) Favorezco la práctica para contrastar con la teoría, ahí es donde logra analizar, reflexionar, también lo hacen al pasar por el proceso de coevaluación y de evaluación 9:9 DMSF2

Trato de promover proyectos, trabajo colaborativo, estudio de caso, hacer cuadros comparativos, que lea, que construya conocimientos, habilidades, pensamiento, valores, actitudes, y que vaya al trabajo de campo; que viva y vincule

experiencias, eso es lo que yo promuevo y pues hasta ahorita no tengo queja. 6:8 DHPN3

Aunque no quiera enfatizar, la planeación didáctica es clave (...) porque finalmente es un documento institucional y si no lo respeto el sector académico me lo bota. Por otra parte, también que el estudiante esté en campo, que realice prácticas y que viva experiencias, adecuar actividades y programaciones a su contexto y capacidad. 7:14 DMDC4

A partir de los discursos de los docentes se permite apreciar que hacían un llamado a que se reconociera el compromiso y trabajo académico que asumían, tanto con su función y profesión docente, porque sí habían modificado y actualizado algunos aspectos en su práctica docente independientemente que existieran elementos que no les gustaban, no estaban de acuerdo o los consideraban cuestionables respecto de la formación docente que les brindaron y el enfoque bajo competencias instaurado en la institución.

Los docentes habían avanzado en apropiarse del discurso y conocimiento brindado en la capacitación a la experiencia en su práctica docente, tratando de sacar provecho de lo que consideraban aportes positivos (sus cualidades, bondades) y explotarlos en su práctica docente, ya que habían asociado que este enfoque podía apoyar y/o es alternativa para cambiar las prácticas docentes tradicionales, y les apoyaba a tener más orden y estructura para sus clases, entre ellos, emplear la plataforma porque favorece y es un apoyo. Había adecuado el proceso de evaluación tomando en cuenta al alumno y considerando factores cognitivos, afectivos, entre otros, con la utilización de formas, instrumentos y criterios de evaluación que le habían facilitado seguir la ruta del aprendizaje del alumno, cómo transitaban al desarrollo de capacidades, independientemente de que les demandara a los docentes más inversión de tiempo y que existieran dificultades.

También, habían variado la organización del proceso enseñanza-aprendizaje centrándose ahora en el proceso de aprendizaje del alumno, en el desarrollo de capacidades y/o competencias como las denominan, para construir conocimiento, pero a la vez le implicaba estar comprometido con la función de guía para lograrlo. Desarrollaron la capacidad de variar la forma de enseñar y la

forma de aprender y/o, porque algunos docentes habían mediado entre lo que ya trabajaban antes y lo nuevo, adaptando la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje a implementar en el aula al EFBC; entre ellas las estrategias de enseñanza experiencial (aunque algunos docentes con estudios de posgrado ya no las consideran novedosas) que consisten en transferir a situaciones de la vida real, apegadas al contexto cercano a su realidad, interactuar en campo real etc., enmarcadas en la reflexión, discusión por parte del profesor y motivación por parte del alumno para construir conocimiento y generar aprendizaje (resolución de problemas, análisis de casos, el diario de aprendizaje, portafolios de aprendizaje, etc.)

Sin embargo, mencionan que a pesar de atender la adecuación del proceso educativo, en cada proceso que elaboran, muchas veces se quedaban en operación y aplicabilidad de contenidos dado el corto tiempo entre los semestres y la cantidad de actividades que implican las funciones del perfil docente que tienen que desempeñar que son muchas.

d) Dificultades en la práctica docente. Las concepciones elaboradas a partir del proceso de formación docente, también guardaban relación con el hecho de experimentar que existían dificultades a la hora de implementarlas en la práctica docente bajo competencias, especialmente en:

1. El proceso enseñanza – aprendizaje implicaba para ocho docentes mucho más trabajo para el profesor (argumentando si en verdad se comprometían con el EFBC) desde antes de intervenir en el aula, ya que en el proceso enseñanza y aprendizaje aumenta el trabajo, tenían que leer, revisar, retroalimentar trabajos de los estudiantes, entre otros, y lo tenían que hacer hasta fuera de su horario de clases. Les requería y exigía mucho más tiempo pues los cursos del semestre eran cortos igual que los tiempos de las materias. Por otro lado, en la capacitación no les habían enseñado, cómo debía ser en la práctica, en escenario real lo aprendido (porque a veces no se puede ir a otros escenarios y para experiencias están limitados al aula), por lo que tienen dificultad para

trabajar algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como trabajar con base en problemas, e integrar y trabajar un proyecto con saberes.

2. Cuatro docentes observaron contratiempos tales como: era un reto organizar, cumplir y evaluar el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje plasmado en las planeaciones y en las secuencias didácticas para desarrollar el saber hacer, el ser y la evaluación; en la cuales encontraron disparidad y poca congruencia entre lo que se exigía, lo que se planeaba y lo que en realidad se podían hacer. También encontraron dificultad para planear el trabajo de campo al exterior porque no se permitía en la institución a pesar de que era un contexto real, ocasionando que los profesores ya no supieran que más plantear en la planeación. Ahora bien, para estos docentes, la secuencia didáctica ahora les implicaba mucho trabajo, mucha inversión de tiempo y es de impacto negativo en la salud en el docente.
3. En el proceso de evaluación, para seis docentes, fue difícil poder distinguir el nivel de competencias individual cuando tenían grupos de 35 estudiantes y realizaban el trabajo colaborativo; se les complicaba emplear los instrumentos de evaluación y la elaboración de rubricas; los docentes vivían la complejidad de estructurar un proceso de acompañamiento personalizado para estudiantes no acreditados (que no obtuvieron calificación aprobatoria).
4. Otras dificultades mencionadas por dos docentes se refieren a las actividades de planeación, al excesivo tiempo de dedicación y al uso de tecnologías, lo cual se refleja en el temor a desprogramar la plataforma porque ya tiene todo sistematizado.

(...) este enfoque todavía no nos queda lo suficientemente claro y aparte desde mi punto de vista este nos implica un trabajo impresionante, antes me llevaba una hora en pensar una actividad de aprendizaje , pero ahora bajo el enfoque por competencias me llevo hasta 3 horas pensando una actividad de aprendizaje, cómo quiero verla plasma, ¿por qué? porque para mí yo quiero hacer aprendizaje lo más significativo posible, lo más apegado a la realidad, entonces mi planeación se lleva muchísimo más tiempo tal vez porque hay asignaturas nuevas y si yo veo

que a mí en lo particular me lleva muchísimo más plasmar algo que los estudiantes alcancen, logren y lleven a cabo. (...) me llevo mentalmente y físicamente el trabajo a casa en fines de semana esa planeación porque si no lo cumples entonces tienes a veces ciertas sanciones, si haces esto pues aquí está el premio, 8:13, 8:29 DMA5

(...) creo utilizar la plataforma fue impuesto pero ha beneficiado, me costó trabajo al inicio aprender su uso y pues te dan capacitación pero después tienes que estar hablar al gestor de tecnología hasta fuera de horario ¿cómo le hago para esto?, (...) ¿y si la descompongo?, les digo "*no quiero desprogramar esa cosa*", porque ya tengo sistematizados mis contenidos ahí y no quiero que se mueva, entonces me dicen *-haber no se hace de esta manera-* y ya me empiezan a explicar. 6:23 DHPN3

(...) siempre para mí ha sido complejo, un gran reto el trabajo en el aula, y ahora el trabajo que implica leer, revisar lo que el estudiante te escribe y poderlo retroalimentar ósea ¡es un trabajal!, ¡es un trabajal! Tengo muchas amistades que no son docentes y que me dicen vamos el sábado, no puedo, no he terminado de calificar y dicen - ¿es que por qué te sigues el fin de semana trabajando?- , porque no he terminado y digo bueno, creo puedo tener problemas de administración del tiempo de ineficiencia, pero pues llevo 21 años en él, solo que siento que ahora es un trabajo que exige mucho más. 10:17 DMS7

(...) si presentan problemas, (...)cuando tenemos que hacer las cartas descriptivas enviamos el avance del trabajo y nos devuelven la retroalimentación, nos llegan a decir "son muy pocas estrategias, ¿cómo más los puedes evaluar?" y ahora sí que uno le hecho crema a los tacos, y cuando lo llevamos a la realidad dijimos ¡oh madre de Dios! cuánto tengo que calificar, como que nos fuimos más por cumplir un requisito y en la realidad eso era algo que requería de verdad mucho tiempo, no puedes entregar la evaluación en la fecha que se indica y te llevas bastante trabajo a hacer a altas horas de la noche; entonces yo si siento que hay una disparidad en lo que te exigen, en lo que planeas y lo que en realidad puedes hacer entonces no es congruente. 8:22 DPM8

El análisis de los discursos del grupo de docentes informantes permitió detectar que las dificultades presentadas en la práctica docente son motivadas por causas que competen directamente al docente y/o algunas tiene que ver con el entorno académico del docente.

a) Entre las dificultades que competen al docente, se encuentran:

- Que al poner en marcha la adecuación a la práctica docente, observó que algunos docentes presentaron resistencias y justificación a no emplear ni

ponerlo en marcha, generando una actitud y visualización negativa del mismo EFBC, en especial se presentó en algunos docentes de mayor antigüedad.

- Otras dificultades que señalaron en este sentido, fueron originadas por la falta de comprensión o por confusión del docente ante EFBC, que los llevó a indecisiones, a falta de profundidad y de reflexión, en la elaboración de la planeación didáctica y en algunos principios pedagógicos del enfoque de formación en el proceso educativo; los cuales ha sorteado, enfrentado y solventado tanto de manera positiva como de manera negativa, con base en la experiencia que han adquirido en la práctica docente, entre ellos mencionaron: se rindieron ante algunos procesos de la evaluación individual de los estudiantes, para evitar el conflicto lo solventaron de manera negativa, pues terminan acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente.

b) Entre las dificultades que pudieran estar fuera de la competencia del docente, mencionaron:

- Que fue a causa de haber enfocado la formación docente del PIFD hacia la habilitación para aportarles conocimientos y brindarles algunas cuestiones técnicas, específicamente en la secuencia didáctica. Existieron elementos del proceso educativo que no se abarcaron, no les enseñaron cómo hacer la aplicación en la práctica docente, no resolvieron situaciones apegadas a su realidad y a su contexto, y tampoco desarrollaron capacidades para que pudieran enfrentarlo.

Consideramos que es muy probable que una vez que hubieran llevado e iniciado una reorientación a su práctica docente hacia el EFBC, haya repercutido en los argumentos a las dificultades encontradas. Existía dificultad en la elaboración de la secuencia didáctica, les implicaba un trabajo impresionante, había afectado negativamente física y mentalmente a algunos docentes porque

representaba una carga de trabajo extra, que rebasaba el tiempo académico a la institución y no existía algún estímulo institucional a esta labor docente.

Los docentes sortearon y solventaron dificultades tanto de manera negativa como positiva, por ejemplo, ante las dificultades que señalaron acarrearaba la elaboración de la secuencia didáctica, llegó un momento en que tuvieron que inventar contenidos, debido a la rigurosidad y exigencia para elaborarla y cumplir con el formato especificado, provocando ya no fuera congruente con lo que realmente pueden hacer en la práctica docente, lo que impedía asumir de manera honesta este proceso. Otra dificultad mencionada, fueron las ocasionadas por las limitantes y barreras del factor tiempo, lo cual, representaba un aumento de trabajo para desempeñar la función de la docencia en el aula volviéndola compleja, pero la habían solventado de manera positiva con base en su compromiso docente. También, ante la dificultad de la evaluación del individual del estudiante, a veces terminaban acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente.

e) No asumen y simulan de la práctica docente. Los docentes refieren que debido a las condiciones presentadas para instaurar el EFBC en su práctica docente, algunos elementos de dicho enfoque no los asumían, porque no los convencen, encontraban inconvenientes y/o dificultades, entre estos:

1. Existía falta de claridad para poder gestionar la realización de trabajo de campo y aún se prestaba a diversas interpretaciones. Se solicitaba, realizarlo en un escenario del contexto real de estudiante, pero no les permitían hacerlo por ejemplo en la UAe a que pertenecen a pesar que era un escenario real, les pedían forzosamente buscar otros espacios.
2. Se podía confundir el hacer y reproducir conducta con competencias, ya que demostrar que lo está haciendo no es necesariamente aprender o aprendizaje, ni que se es competente.
3. Visualizan era poco el tiempo de los semestres escolares para desarrollar competencias, complicando al estudiante vivir experiencias reales y desarrollar competencias (mencionan que si tuvieran un sistema modular,

probablemente empezarían verdaderamente a enseñar y desarrollar competencias).

4. Les inconformaba perder aspectos teóricos para favorecer los aspectos prácticos.
5. Un docente, no entiende y no había encontrado aspectos favorables al desarrollar enseñanza, aprendizaje y evaluación en competencias, consideraba que solamente en ciertos aspectos de la educación universitaria como prácticas profesionales se debía aplicar el modelo de competencias, por ello, sigue dando los principios de la instrucción que aprendió en su formación inicial y permanente de hace 22 y 30 años.
6. Al realizar la organización del proceso enseñanza y aprendizaje les desesperaba que se administrara la docencia, pues llevaban una secuencia didáctica que era teórica, era un requisito, tenían que elaborarla con los parámetros y especificaciones establecidas en el formato, que si no lo hacían “se las botaban”. Contenía varios elementos que a veces los docentes ya no sabían que plasmar, y sentían que en ocasiones, simulaban el llenado, ponían estrategia, desagregado de contenidos, productos esperados, y se descontextualizaba de lo que es posible en la práctica docente.
7. No asumen, que el tiempo era poco, era una limitante para abarcar contenidos y desarrollar competencias, lo consideran una dificultad, muchas veces se quedaban en aplicabilidad de los contenidos, no llegaban a enseñar ni desarrollar competencias. También, refirieron que los había obligado a tener que reducir tiempo para la fundamentación teórica y conceptos.

(...) ahora la universidad quiere que te dé los contenidos y te dé también la aplicación de los contenidos pero el tiempo no alcanza para eso. (...) yo lo veo desfavorable porque me ha obligado a bajar el rigor y restado tiempo de intensidad que antes yo ponía al fundamento teórico si es que quiero poder abarcar más.
12:8 SHO5

(...) te dicen qué poner en la planeación didáctica para conformar el desagregado de contenidos los resultados de aprendizaje, las estrategias los productos esperados, a veces me desespera que se administre la docencia, tanto que a veces siento que caemos en el discurso, veces siento que los maestros no sabemos que inventar, salvo que ya puse en estrategia y no se ahora que pongo en producto, bueno y en producto que y en desagregado de contenidos y ahora

¿Qué? y siento que a veces simulamos al hacerla. En la planeación didáctica puedo ver esto, pero y en el salón de clase dime ¿Cómo le hago? ¿Cómo se come?, ¿cómo lo llevo al salón de clase? Entonces yo simplificaría un poquito
10:29 DMS7

Llevamos una secuencia didáctica que es teórica. No me adapto ni reconozco el enfoque, mis clases las doy igualitas que las he dado desde hace 40 años que doy clase y que estoy frente a grupo y que consta prácticamente en motivar al alumno a hacerlo pensar y verificar que cumpla con las tareas, o con las cargas académicas. 13:12 DHENF

(...) siento que lo que estamos haciendo mucho de esto es una simulación, que nos vamos a quedar en este el nivel de una simulación de aplicar contenidos, pero que sean más aplicables no quiere decir que llegamos a ese desarrollo de la capacidad completa. (...) no me gusta de mi docencia en el ámbito de la enseñanza por competencias, precisamente estas barreras que tenemos del tiempo, porque entonces ya tu caes solamente en la búsqueda de la aplicabilidad de los contenidos, no está enseñando necesariamente por competencias; me frustra que no se dé esa libertad de que podamos involucrar a los alumnos en nuestros proyectos y que ellos vayan cubriendo gradualmente en su formación profesional. 12:13 DHO9

También se observó en los discursos de los docentes, que fueron honestos al mencionar algunas posibles causas del porque algunos aún no habían llegado plenamente a asumir el EFBC o simulaban en su práctica docente. Algunos mencionaron, que conocen el enfoque pero aún no eran expertos en su manejo, por el otro lado, que aún había inconsistencias en la interpretación y condiciones de la UPEe en cuanto a las acciones que acompañan dicho enfoque, entre ellas: la formación docente se concentró en habilitar e informar sobre el EFBC, no fue llevado al campo práctico, ahora lo están enfrentando en la práctica docente; no se acompañó de acciones de índole administrativo, implica mayor tiempo para los contenidos y el semestre es corto, entre otras. De modo que, algunos docente opinaron que ante diversas dificultades que atravesaron, lo que realizaron fue quedarse en buscar una mayor aplicabilidad y operacionalizar contenidos y no llegar a desarrollar competencias como debiera ser.

Se reconoció, que algunos docentes no asumían y no les resultaba aceptable verse obligados a reducir tiempos al conocimiento teórico y desarrollo de conceptos, para ampliar el espacio práctico, ante lo cual, en ocasiones se

resistían a hacerlo provocando no llevar todas las fases y estructura del desarrollo de contenido en el EFBC (inicio, desarrollo y cierre). Por otro lado, tampoco asumían totalmente la elaboración de la estructura del formato de la planeación y secuencia didáctica, porque sentían era una pérdida de autonomía y libertad al docente para su elaboración y práctica docente.

En la práctica docente existía inconformidad sobre cómo se administraba la docencia, especialmente debido a las estrategias que fueron empleadas en la habilitación con la presencia de gestores académicos, figura que asociaron como forma de control a su función docente, causante de la pérdida de libertad y autonomía del docente, siendo para ellos es frustrante no tenerla. En la elaboración de la secuencia didáctica llegó un momento en que terminaban por inventar contenidos para cumplirla, debido a lo riguroso en la supervisión y niveles exigencia en los elementos que componían su elaboración en el formato especificado. Algo similar pasaba en el proceso de evaluación individual de los estudiantes, para evitar el conflicto y dificultad la solventan de manera negativa, pues terminan acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente.

Comentarios de cierre

Las concepciones que elaboraron los docentes sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, pudieron haberse forjado a partir de la formación docente brindada, algunas quizá en combinación con la experiencia al llevarlas a su práctica docente y/o tal vez fueron reafirmadas aquellas con las que contaba desde su formación académica y experiencia profesional. Lo anterior, porque de acuerdo con Giordan (2006) en la elaboración de concepciones interactúan conocimientos preexistentes con los nuevos, se aprende por construcción y deconstrucción; ya que afirma, “un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas y obsoletas (p. 6). Es por ello que fue complicado dimensionar aquellas concepciones que hubieran surgido a partir de la formación docente basada en competencias, porque independientemente de la manera en que fueran

elaboradas, constituían la únicas herramientas que tenía a su disposición e influyeron para movilizarlas, en la actitud y disposición enfrentar su práctica docente en EFBC, comprenderla e interpretarla.

La formación docente basada en competencia que les brindaron a los docentes no coincide con una visión de enseñanza compleja que ellos tenían preconcebida, ante lo cual, los mismos docentes tomaron y asumieron algunos elementos del EFBC para la práctica docente, haciéndola compleja. En este sentido, comentaron que habían variado su práctica docente incorporando en la enseñanza algunos saberes, ideas, nuevas formas de trabajo para cambiarla, validando y dando nombre pedagógico a lo que ya hacían antes ahora en términos de este enfoque. De manera que habían incorporado:

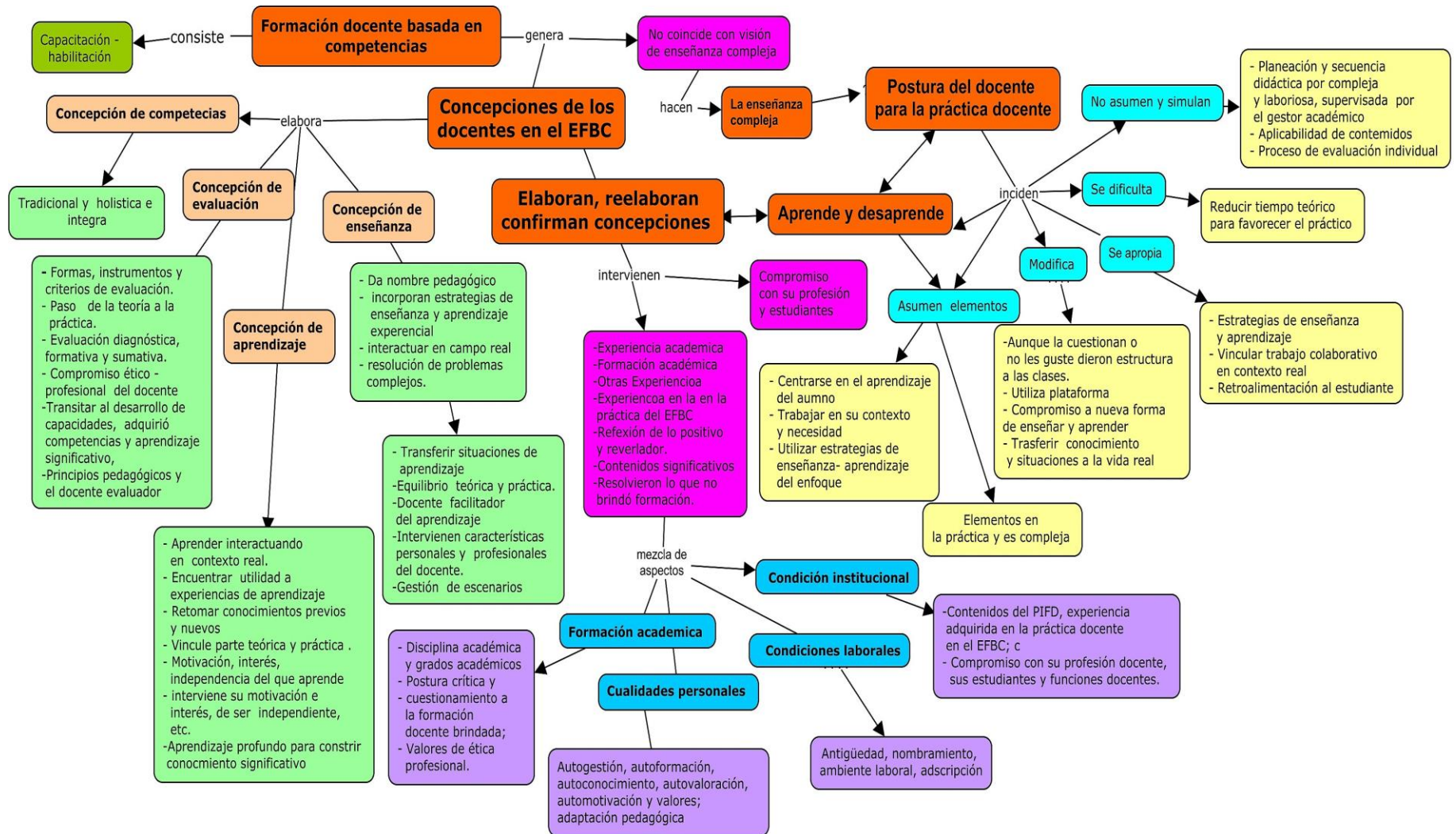
- a. En la enseñanza. Estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecían el aprendizaje, estrategias de enseñanza experiencial que son vivenciales apegadas al contexto cercano a su realidad para interactuar en campo real como resolución de problemas, análisis de casos, diarios de aprendizaje, portafolios de aprendizaje, etc.).
- b. En el aprendizaje. Habían modificado la forma de aprender, incorporando de igual manera saberes y nuevas formas de trabajo como estrategias de aprendizaje para adecuarlo y aprender interactuando en contexto real; solucionar problemas analizando casos, etc. para que el aprendizaje tuviera significatividad.
- c. En la evaluación. Incorporaron otras herramientas, tomando en cuenta al alumno y considerando sus factores cognitivos, afectivo, entre otros que intervienen; utilizando las formas, instrumentos y criterios de evaluación para que pudieran seguir la ruta del aprendizaje del alumno, como el tránsito al desarrollo de capacidades, independientemente de que les demanda más inversión de tiempo y que existan dificultades.

Se identificó, que los docentes se encontraban comprometidos con la docencia, su profesión y los estudiantes, porque tuvieron que sortear esfuerzos profesionales y personales para elaborar, reelaborar o confirmar sus concepciones

y llevarlas a la práctica docente. En los resultados, no se identificó que manifestaran que su práctica docente en el EFBC fuera realmente exitosa, los docentes fueron honestos al mencionar algunas realidades que desde su perspectiva acontecen, como dificultades y a veces aspectos que no asumen y simulaciones:

- Se les complicaba la práctica docente, porque muchas veces no asumían verse obligados a reducir tiempos al conocimiento teórico y desarrollo de conceptos, para ampliar es espacio práctico, en ocasiones se resistían a hacerlo y no llevaban todas las fases del enfoque bajo competencias
- En la elaboración de la planeación y secuencia didáctica, llegó un momento en que cayeron en el discurso y simulación en su elaboración debido a lo riguroso en la supervisión y niveles exigencia en los elementos que conforman el formato especificado. En ocasiones llegaba un momento en que por cumplirla, se desesperan, no sabían qué poner, por lo que terminaban aumentando e inventando actividades y contenidos para cumplirla; por lo que, no todo lo ahí señalado era posible alcanzar a desarrollarlo y cumplirlo en la práctica docente. De otra manera, se les rechaza el contenido de la planeación didáctica, por lo tanto, este paso no era honesto y congruente con lo que realmente podía hacerse en la práctica docente.
- Algo parecido pasaba con el proceso de evaluación individual de los estudiantes, para evitar dificultades, la solventaban de manera negativa, pues terminaban acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente.
- En su práctica docente en ocasiones caían en el discurso del enfoque bajo competencias y se quedaban en buscar una mayor aplicabilidad de contenidos, no llegaban a desarrollar competencias como debería ser, debido a los tiempos cortos del semestre, el exceso de trabajo que les implicaba la práctica docente, por cumplir con otras funciones a parte de la docencia.

Figura 3. Representación gráfica de concepciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación



Elaboró: Acevez (2019), a partir de los discursos de los docentes informantes.

Conclusiones y hallazgos

La investigación tuvo el propósito de analizar el sentido que los docentes universitarios otorgaron a la experiencia de formación docente basada en competencias en que participaron, en el ámbito de formación continua, a fin de establecer las disposiciones que inciden en la elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la forma en que las integra en su práctica docente

En el contexto de esta la investigación, ubicamos que la formación docente basada en competencias, se encuentra inserta en la serie de recomendaciones brindadas por varios organismos internacionales, siendo relevantes porque se traducen en políticas educativas de corte internacional y nacional. Razón por la cual, seguimos en orden cronológico las que fueron derivadas por la UNESCO, OCDE y Comisión Europea, para comprender desde dónde y cómo estaba situada la formación de docentes universitarios en la tendencia de formación hacia las competencias.

Se realizó un seguimiento cercano a la UNESCO porque consideramos es quien inició y marcó la propuesta de un cambio y reforma a la educación superior, que data del año 1994, realizando Conferencias Mundiales periódicas que siguen hasta la fecha para consolidarlo, en donde destaca la relación que ha establecido entre formación docente orientada en competencias y la política educativa para la calidad en la educación superior. Dinámica, que nos llevó a dimensionar la posibilidad que lo que acontece continuará algunos años más, y aún en las nuevas tendencias en educación que surjan, porque es muy probable se seguirán delineando nuevas alternativas para el perfil docente, sugiriendo las pautas y finalidades de la formación docente requeridas para atenderlo.

En la producción de conocimiento, la referencia que se obtuvo respecto al tema de formación docente basada en competencias, es que existe mayor abordaje en vertientes relacionadas con formación docente y políticas educativas para el perfil deseable PROMEP, el desarrollo de una competencia docente en particular y sobre competencias docentes que deben desarrollar los docentes universitarios. Se observó, poco abordaje brindado a temas como experiencias en

programas de formación docente basada en competencias en las IES, reportes y/o avances de la implementación de este tipo programas y la elaboración de diagnósticos de necesidades para implementar propuestas de formación docente en el ámbito de las competencias. Se encontró que son escasos los trabajos concretados en Universidades Públicas Estatales, relacionados con experiencias de formación de docentes orientadas a la FBC, y no se localizaron investigaciones sobre las concepciones de los docentes respecto al proceso educativo y que se hubieran derivado de un programa de formación docente orientado en competencias.

Fue así que, consideramos que la formación docente basada en competencias, los saberes y significados creados en los docentes universitarios respecto a los elementos del proceso educativo, inciden en la práctica docente de los profesores universitarios y constituía una alternativa y motivo de investigación. Durante la primera fase encontramos dificultades para ubicarla y estudiarla, porque era relativamente reciente su implementación en el subsistema de Universales Públicas Estatales en México (UPE) y en particular fue difícil localizar en sus modelos educativos, que contaran con un Programa Institucional de Formación Docente orientado a competencias, institucionalizado y sistematizado de manera formal.

En la problemática de la investigación, encontramos ambigüedad en el marco de la política educativa, en cuanto al planteamiento de que parte de las finalidades de la formación docente en las IES, sea contribuir con el desafío de calidad en la educación superior. Porque, no señalan de manera explícita los aspectos, estructura, fines a atender en formación docente en el ámbito de las competencias, a reserva que guarden relación con la política nacional de la década anterior, que en documentos oficiales como ANUIES (2006) hace un llamado a que en los próximos años los programas de formación docente pasen de “la habilitación” en que estaban centrados a la capacitación pedagógica para los docentes.

De manera que pudimos apreciar, que se brinda libertad a las IES para declarar sus alternativas de formación docente, lo que nos llevó a sugerir que ha dado el tiempo que ha transcurrido, ya se tendrían que haber derivado programas de formación docente basada en competencias para los docentes universitarios, configurados bajo los preceptos de la formación integral y que abarquen los principios de la educación de este milenio *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir*, relacionado con las competencias holísticas e integrales y en un modelo pedagógico de corte constructivista que impacte en la práctica docente que realizan. Es decir, apegado y de manera similar a lo establecido en marco de la FBC contemplado para los estudiantes.

Por lo tanto, consideramos que los programas de formación docente basada en competencias u otros que se deriven más adelante, son y seguirán siendo base fundamental de la atención al perfil docente y generadores de una diversidad de concepciones relacionadas con las funciones y desempeños del docente. Pero por ahora, se determinó ubicar esta investigación en el programa de formación docente basada en competencias de una Universidad Pública Estatal (UPE) y centrarnos especialmente en las concepciones que los docentes elaboran sobre la enseñanza – aprendizaje y evaluación del proceso educativo, bajo el supuesto de que puede incidir en la práctica docente.

Determinamos que las dimensiones de análisis de la investigación fueran de índole: formativa, pedagógica y política, las cuales orientaron el establecimiento de los conceptos ordenadores tales como: formación docente basada en competencias, práctica docente en el EFBC, política educativa de la formación docente; los cuales guiaron la definición de los referentes teóricos y conceptuales que brindarían comprensión al abordaje de la investigación.

En la revisión de referentes teóricos, se esclareció la manera en que se constituyen el proceso de formación, a partir de considerar los aportes de realizados desde las perspectivas: filosófica y pedagógica de autores como Honoré (1980) y Ferry (1990), Yurén (2000) y Bernard (2006) y se asume la formación como un proceso de desarrollo individual en donde el sujeto se configura a sí mismo, se transforma, y deriva en una construcción consciente de la

persona (pues es un proceso de perfeccionamiento y de desarrollo evolutivo), que moviliza al mismo ser del sujeto, apoyada por las interacciones en un ámbito de intersubjetividad, en donde la reflexión y la experiencia son elementos básicos. En donde, la formación se favorece mediante el proceso de enculturación o trasmisión de la cultura (se apropie de la cultura de su tiempo: lenguaje, usos, costumbres, saberes) y la socialización (se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla). Estos referentes teóricos permitieron la comprensión y análisis de los discursos de los docentes, así como el establecimiento de los hallazgos de esta investigación.

En el apartado metodológico, determinamos que la investigación fuera realizada en una Universidad Pública Estatal en México, empleando el modo epistémico analítico – reconstructivo y adoptando la metodología de corte cualitativo, que constó de las fases: 1) Fase exploratoria (estados del contexto, conocimiento, del arte, cuestión) y establecimiento de tres dimensiones: educativa, formativa y política. 2) Fase de trabajo de campo, que abarcó: método de estudio en caso, selección y descripción del escenario para el trabajo de campo; selección de informantes clave; definición de técnicas de acopio cualitativas: entrevista semiestructurada; reducción y sistematización de datos (recogida, ordenación y sistematización de datos utilizando la herramienta tecnológica Atlas Ti). 3) Fase descriptiva (despliegue o exposición de datos obtenidos en la primera fase de la investigación). 4) Fase analítica: análisis de los resultados con base en la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2003), se procedió al proceso de codificación abierta, axial y selectiva.

Conclusiones de la formación docente basada en competencias: una mirada desde los docentes. La incorporación de la formación docente basada en competencias en las Universidades Públicas Estatales, se acompaña de inquietudes y expectativas tanto de la autoridad administrativa como de los docentes involucrados, ante el papel que juegan en la dinámica del proceso de formación, debido a que comparten funciones, necesidades e intereses que deben articular y conciliar. Por un lado, la UPE se encuentra normada, sujeta a políticas y reglamentos de calidad educativa, entre otras, que influyen en las medidas

empleadas para regular el perfil docente y la formación. Por el otro lado, el docente tiene necesidades de formación, sean de corte didáctico–pedagógicas, disciplinares, de formación integral, entre otras, que le permitan orientar su práctica docente.

De tal manera que, si se anteponen las formas de control, poder y regulaciones por parte de las UPE y se enfocan en hacer “cumplir” el perfil docente, siendo la formación docente como espacio de habilitación y capacitación, más que como espacio de formación y creación, puede alejar a un programa de formación docente basada en competencias de la oportunidad de configurarse como un espacio de reflexión, transformación del docente y de sus prácticas. Este hecho se puede convertir en una práctica habitual y se pueden normalizar hasta en los mismos docentes, como menciona Castañeda (2005) “los cambios pierden su sentido formativo y buena parte del trabajo de los docentes se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de política educativa (p. 203).

En este sentido, consideramos importante que en los programas de formación docente como fue el PIFD, se puedan equilibrar los saberes y contenidos para que los docentes no tengan una participación (ya sea por convicción, decisión o quizá por regulación) pasiva. Es decir procurar en dichos programas, lo que señala Yurén (2008b) se requiere de la movilización de saberes, ese saber hacer, saber convivir y saber ser, que no solo tienen que ver con el mundo objetivo, sino también con el mundo social y subjetivo, porque este proceso formativo incidirá en la práctica docente.

Las UPE, al poner en marcha propuestas de programas de formación docente basada en competencias como lo fue el PIFD, puede apoyarse de los resultados que aquí obtenidos, para evitar o aminorar por ejemplo, en las líneas de fuerza, de control y de poder que surgen, a través de un punto que consideramos es conveniente prestar atención: no subestimar a los docentes; nos referimos a que realicen intentos para conocer y valorar las condiciones que puede presentarse en la diversidad de los docentes participantes, entre ellos, el conocimiento de sus características, condiciones laborales y profesionales. Porque pudo apreciarse que lo que también ayudó al docente y contribuyó a la

elaboración, movilización de sus saberes y concepciones en la práctica docente, fueron precisamente: su trayectoria académica, experiencia profesional como docente, las experiencias de formación continua y permanente, porque ahí ya habían abarcado algunos contenidos y temas de FBC. Además, se observó que varios docentes, antes de participar en el PIFD, ya habían modificado aún de forma empírica y por su propia iniciativa la forma de dar clases, asumiendo y utilizando algunos saberes pedagógicos y didácticos del EFBC; es decir, ya habían trazado espacios de creación, de manera autogestiva y exploratoria en su práctica docente.

Los docentes con estudios de posgrado, en especial doctorado en educación, tienen una preconcepción sobre formación docente como tarea compleja y de las competencias como capacidades integrales distinto a delinearla en la planeación didáctica; de tal manera que influyen en la percepción, posicionamiento y disposición que detona en diversas apreciaciones, desde posturas de cuestionamientos, crítica y resistencias a aceptarla. Una crítica que emitieron a la estructura del PIFD, es que la consideraron como “un híbrido” que carece de sustento teórico, filosófico y epistemológico, y cuestionan que deriva en una habilitación, más que formación docente. Desde su experiencia, el PIFD, fue dirigido a informar, saber hacer procedimientos operacionales, permeando la visión de formación instrumental y pragmática, para impulsar dentro del aula una enseñanza muy técnica y descriptiva.

Ahora bien, si la formación docente es basada en competencias, el proceso educativo que corresponde tendrá que ser acorde a un modelo educativo constructivista, que cuenta los elementos de proceso educativo (enseñanza, aprendizaje y evaluación) acordes a las competencias académicas holísticas integrales; es decir, que para favorecer competencias, para modificar la práctica docente y lograr una transformación del sujeto, es conveniente se atienda la formación y perfil docente de manera integral, se promueva el desarrollo y movilización de recursos de índole cognitivos y psicomotores enfocados aprender a conocer (saber) y aprender a hacer (habilidades y aptitudes) y no cognitivos aprender a ser y aprender a convivir (saberes y capacidades que interioriza de tipo

afectivos motivación, valores y actitudes), que favorece se desarrolle la subjetividad. Aspecto que no se apreció no fueron destacados por parte de los docentes, en cuanto a la formación docente que les fue brindada en el PIFD, que puede detonar en otros inconvenientes e incidir en la práctica docente.

En los programas de formación docente de este tipo de tendencia, tenemos la impresión que, los contenidos con los que los docentes se identifican, valoran, fueron significativos y asumidos como algo nuevo para enseñar en su práctica docente y favoreció modificarla, fueron las competencias tecnológicas; se acercó a algunos elementos del modelo pedagógico constructivista que refieren Pinilla (2011) y Zavala y Arnau (2008), que cuando se percibe utilidad y respuesta a necesidades reales de formación de índole didáctico-pedagógica, es posible construir conocimientos y aprendizaje significativo, resolver problemas apegados a su realidad, desarrollar la competencia y reorientar la práctica docente.

La experiencia de los docentes con estos contenidos del PIFD, muy probablemente incidió en lo que Yurén (2005, 2008) denomina *sistema disposicional*, permitiéndoles enfrentar y movilizar sus saberes, en este caso de herramientas tecnológicas, porque desde sus discursos los docentes afirmaron, haber experimentado una problemática real que les resultó significativa y relevante, que contribuyó a generar competencias digitales y a actualizar y realizar su práctica docente.

De manera que, también planteamos las dinámicas adversas que pueden generarse en un programa de formación docente basada en competencias de acuerdo a lo que los docentes manifestaron. Tenemos que, al dejar de lado el componente experiencial, implica no aterrizar y tampoco transferir los conocimientos y procedimientos aprendidos en la formación docente hacia experiencias de la realidad de los docentes y al terreno práctico de la enseñanza, provocando tanto insatisfacciones hacia la formación docente brindada, como complicaciones en la implementación de la práctica docente. Parecidos a los que mencionaron en los resultados de la investigación, que: algunas funciones que deben realizar son excesivas, tienen bastantes actividades de aprendizaje solicitadas, lleva mucho tiempo llevarlas a la práctica docente, los tiempos de los

semestres son cortos y hasta había ocasionado en algunos docentes problemas que impactaron en la salud física y emocional, en el afán de dar cumplimiento y estar comprometidos con su profesión docente.

Generando cierta impresión que, las dificultades son originadas por razones inherentes al docente, ante una falta de comprensión y de disposición ante el EFBC. Pero también, consideramos, se debe a causas institucionales como cuando se desplazan los contenidos y los saberes y se concede mayor importancia a que el docente responda y asimile un discurso externo (actitudes, valores y conocimientos); también al hecho de no vincular la parte teórica y práctica, no emplear estrategias que detonaran en la solución de problemáticas reales que viven los docentes, porque recordemos que el proceso de formación docente vincula las demandas y necesidades de ambos participantes, la responsabilidad viene a ser compartida.

Por otro lado, cuando la formación docente es visualizada como una imposición de la institución y con falta de consenso porque no involucró a los docentes, ni a los docentes expertos en el tema FBC de las diversas unidades académicas, en especial de Educación y tampoco a los docentes con estudios de posgrado que dominan la formación basada en competencias (especialmente doctores en educación) que desde el punto de vista de los docentes informantes, podrían incorporarse como diseñadores, instructores, facilitadores y brindar apoyo durante la práctica docente, porque tienen conocimiento suficiente sobre el tema. Contrario a los facilitadores que colaboraron en su proceso formativo, de quienes destacan, contaban con menor formación profesional y experiencia que ellos.

Integrar alternativas de acompañamiento para la habilitación e implementación del EFBC en la práctica docente, a través del apoyo de gestores académicos, porque la formación docente del PIFD se despegó un poco de la movilización de recursos cognitivo y no cognitivos, pueden correr el riesgo (como sucedió en esta experiencia), de ser consideradas como desfavorables, amenazantes, asociadas, con la pérdida de su autonomía como profesor y de coartar su libertad de cátedra y sentir está condicionada su práctica docente. Podría quizá, traer mejores resultados lo que los docentes señalan, compensar o

dar continuidad a esta situación a través de un seguimiento y con una capacitación o actualización en una segunda fase. De esta manera, se apoyaría a los docentes en los cuestionamientos que surgen después en la implementación, porque ahí es donde enfrenta, solventa, sorteando dificultades, asume y se adapta a tomar ciertos elementos que considere útiles para incorporar y modificar su práctica docente.

Debido a la actitud crítica y cuestionamiento que los docentes asumen ante lo que piensa fue la formación docente que les brindaron, mencionan que no cubrió sus expectativas, les generó un conflicto, porque algunos se despegaron del enfoque; y además consideran que los docentes con grado académico de doctorado se encuentran deformados para la formación docente basada en competencias, porque no rebasa lo que ya conoce.

Por otra parte, los docentes tienen la visión que se atendió un perfil docente funcional, práctico, alejado de una visión integral y labor intelectual en la docencia, mostrando resistencias para aceptarlo por dos motivos. Por un lado, lo consideraron una imposición, conformado de manera unilateral, central, sin el consenso de los docentes, sin tomar en cuenta a docentes expertos de la UPEe, aun con ambigüedades y con diversas interpretaciones por parte de docentes, autoridades y funcionarios. Por el otro lado, el perfil docente fue la base para establecer la formación docente basada en competencias, que desde su perspectiva fue pragmática, instrumental, que reduce el ejercicio de la docencia a una enseñanza muy técnica y descriptiva, que simplifica el proceso educativo, y que no permitiendo profundizar.

Conclusiones de las concepciones y práctica docente bajo el enfoque en competencias. La formación docente basada en competencias no constituyó la única vía para que el docente elaborara concepciones acerca de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, fue muy probable que los docentes hayan elaborado, reelaborado y/o reafirmado concepciones a partir de una serie de factores que intervienen: la formación docente brindada, los contenidos que les fueron más significativos, su formación académica con estudios de posgrado que es muy valorada por los docentes; otras experiencias de formación en la FBC; su experiencia profesional; con la experiencia adquirida en la práctica docente y

vivida después del proceso de formación docente. También, cuando por su cuenta, hayan resuelto aquellos contenidos pedagógicos que la formación docente no les brindó, buscando alternativas de información, entre otras.

Hallazgos. Identificamos una serie de hallazgos. Se encuentra que los docentes tienden a normalizar las formas de control impuestas por la política educativa nacional e institucional, consideran congruente la decisión de la UPEE para dar cumplimiento a la incorporación de la FBC en UPEE y en el PIFD, porque forma parte de las tendencias actuales educación, fue una observación y recomendación de un organismo evaluador y acreditador, por cuestiones de financiamiento, y por consideraban necesario estar actualizados porque es parte de la dinámica y cultura docente. Mencionan que, les preocuparía no haber experimentado este tipo de formación docente aunque fuera obsoleto, pues tiene algunas bondades a aprovechar. Pero a la vez, expresan cuestionamientos a la manera puntual en que se atendió, sin ser flexible, no apegado la realidad de la institución y a las condiciones de su práctica docente. Dando la impresión que no se aceptaron las formas de regulación, control e imposición.

Entre los hallazgos, se puede identificar la presencia de tres tensiones particulares derivadas de diversos conflictos generados tanto de tipo cognitivo, afectivo relacionadas con:

1. Discrepancias entre el conocimiento y la forma en que los docentes conciben la formación docente, contra los fines de la formación docente brindada por el PIFD. Porque consideraban esta formación podría representar una desventaja para los docentes con un primer acercamiento a este enfoque, con el riesgo de aceptarlo sin reflexión y crítica, llevándolos a no trascender de cuestiones pragmáticas.
2. La figura del gestor académico asignado para brindar acompañamiento en la habilitación e implementación del PIFD, contrasta con la percepción de los docentes porque lo han asociado y responsabilizado de la pérdida de autonomía, libertad de cátedra, de sentir especie de control, dirección y supervisión a su planeación didáctica y su docencia. Esta falta de libertad y flexibilidad, no les dejaba decidir de manera honesta y realista,

llegando a simular en algunos aspectos con tal de cumplir con el visto bueno del gestor académico, porque de otra manera eran señalados por incumplimiento.

3. Por participar en una formación docente basada en competencias apegada a un perfil y formación docente ambicioso (a), instrumental, práctico (a), no integral, contrasta contra el reto que tienen los docentes para realizar una formación y práctica docente de manera integral y en que movilice una diversidad de recursos cognitivos y no cognitivos.

Ante la postura de crítica, de cuestionamiento y resistencias que mostraron, argumentan que consideran que en la formación docente basada en competencia permea la visión de impulsar dentro del aula una enseñanza muy técnica y descriptiva, simplificando el proceso educativo que no corresponde con su concepción de formación docente y docencia como tarea compleja. Se encuentra que dichos conflictos mencionados los resolvieron reconociendo que asumían la formación docente del PIFD como un curso de inducción para que él ejecute sus funciones con su saber y saber hacer, y dar clases con algunos funcionales, técnicos y prácticos, hacia lo que fueron dirigidos, pero que no trasciende al sentido de lo que es formación docente.

No fue una formación docente totalmente aceptada, sin embargo, dadas las condiciones y en que se produce y en que el docente se ve inmerso a actuar, consideramos que vivió lo que refiere Yurén (2005) una experiencia desestabilizadora en sus esquemas, consideramos generó formación. Respecto al espacio formativo que vivieron, dan cuenta de haberse llevado una impresión que puede ser de tipo significativa o negativo, contribuyendo a esta, sus fines, formas, estrategias y contenidos; al dar paso a la experiencia en su práctica docente, también detona en una valoración por hacer uso de aquellos recursos que favoreció la formación docente (positiva o negativa), de los que por su cuenta ha forjado (sea por formación profesional, otras experiencia en este ámbito) o una combinación de ambas.

Por lo tanto, al decir de los docentes consideramos que de alguna manera este proceso los desestabilizó, creándoles conflictos de tipo cognitivo y afectivo

(saberes, habilidades, aceptación, rechazo, cuestionamiento, crítica, carencias, alcances, etc.) viéndose los docentes en la necesidad de tomar decisiones y tener que movilizar los recursos con que cuenta, haciendo uso de los aspectos que de la formación docente valora gratificante, positivo y contribuyen para resolver la situación problemática que enfrentaba que de alguna manera derivó en formación, aunque no totalmente atribuida al PIFD, sino a también a sí mismo, realizando el docente una mediación que refiere Ferry (1990) la formación se logra a partir de mediaciones por sí mismo, no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, a partir de elementos que el mismo docente procuró

Se observa que las disposiciones hacia un programa de formación docente difieren si en este se involucran las necesidades y sentires docentes, como fue el caso de programa de formación con algunos contenidos del EFBC que la UAe había diseñado y se habían involucrado antes, este concebido, como un curso propio y exclusivo que permitió una experiencia subjetiva que cobró sentido, fue significativo y refleja interiorización en el docente, porque logró una identificación con la propuesta, valoró su proceso y su actuar, lo cual aporta a la transformación del sistema disposicional del sujeto (Yurén 2005, 2008b), es decir, fue un ejemplo de relación y conciliación las formas de poder y los docentes participantes, de manera que, algo parecido tiene que forjarse para que los programas de formación docente no sean vistos como una imposición, sino como se dio en las condiciones de dicho programa que consideraron propio y exclusivo: Existe aceptación y disposición cuando la institución procura espacios para la sensibilización y comprensión del enfoque que implementarán en el aula; este tipo de acciones y previsiones traen como consecuencia que los docentes trabajen realmente en los cambios que promoverán de manera honesta, ética, no simulada, porque significa un cambio de mentalidad del docente participante

Destaca en el análisis realizado, que encontramos argumentos que relacionamos con lo que menciona Honoré (1980) “la experiencia de la formación también es formación” (p: 39), porque al incursionar en el PIFD contrastaron con otras experiencias vividas, como su formación permanente y el programa de formación propio en que había participado en la UAe, mencionando fueron más

significativas. Sin embargo, consideramos que de alguna manera el PIFD, colocó al docente en una situación problemática que generó conflictos, tensiones (mencionados en otros apartados) y produjo una desestabilización, que los docentes resolvieron en apego a sus experiencias, conocimientos previo y nuevos, recursos cognitivos, ideales y deseos de formación docente, entre otros. No era la manera más pertinente y deseable para que se produzca formación, pero favoreció algunos elementos subjetivos: autoformación, autogestión, autoconocimiento.

Un hallazgo interesante que llama la atención que expresaron que algunas dificultades que atravesaron fueron resueltas de manera positiva o negativa. De manera positiva. A partir de la experiencia adquirida en la práctica docente, la adquisición de habilidades como la autogestión, autoformación, reflexión; adaptación y enfrentar el reto de modificar su práctica docente ante los nuevos enfoques que vengan; sortear adversidades; compromiso con la función de la docencia y con su profesión docente; satisfacciones; compromiso con el proceso formativo de los estudiantes.

De manera negativa. Fueron honestos en mencionar que en ocasiones por cumplir con la exigencia solicitada sin reflexión, y evitando las dificultades, entre ellas, muchas veces se quedaron una mayor aplicabilidad de contenidos sin llegar a desarrollar competencias como debiera ser, esto a causa de tiempos cortos del semestre, el exceso de trabajo por cumplir con otras funciones. Otra solución realizada de manera negativa, sucedió en la elaboración de la planeación y secuencia didáctica, que por cumplir con la exigencia de lo especificado, simulaban en su elaboración al inventar actividades y contenidos, porque se desesperaron, de otra manera habría sido rechazada; por lo tanto este paso ya no fue honesto y congruente con lo que realmente pueden hacer en la práctica docente.

Por otra parte, también mencionaron que es posible existan aspectos que los distinguen como docentes formados en competencias, pero sin estar seguros se puedan evidenciar en una clase: a) El vocabulario. Utilizan en sus discursos, organización de planeaciones y materiales conceptos y términos y maneras distintas. b) Tiene repercusiones positivas trabajar con grupos en los que sus

profesores se han adaptado al EFBC. Porque se pueden aprovechar y rescatar temas, metodología, y que las clases sean dinámicas. c) Les genera conciencia. Para atender diferente al estudiante, medir aspectos valórales, actitudinales, de la relación saber hacer y la experiencia en escenario real del estudiante. d) Aprender el modelo y que son las competencias.

En cuanto a las concepciones que elaboraron los docentes sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, el hallazgo que se tiene es que pudieron haberse forjado a partir de la formación docente brindada, algunas quizá en combinación con la experiencia al llevarlas a su práctica docente y/o tal vez fueron reafirmadas aquellas con las que contaba desde su formación académica y experiencia profesional. Lo anterior, porque de acuerdo con Giordan (2006) en la elaboración de concepciones interactúan conocimientos preexistentes con los nuevos, se aprende por construcción y deconstrucción; ya que afirma, “un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas y obsoletas (p: 6). Es por ello que fue complicado dimensionar aquellas concepciones que hubieran surgido a partir de la formación docente basada en competencias, porque independientemente de la manera en que fueran elaboradas, constituían la únicas herramientas que tenía a su disposición e influyeron para movilizarlas, en la actitud y disposición enfrentar su práctica docente en EFBC, comprenderla e interpretarla.

La formación docente basada en competencia que les brindaron a los docentes no coincide con una visión de enseñanza compleja que ellos tenían preconcebida, ante lo cual, los mismos docentes tomaron y asumieron algunos elementos del EFBC para la práctica docente, haciéndola compleja. En este sentido, comentaron que habían variado su práctica docente incorporando en la enseñanza algunos saberes, ideas, nuevas formas de trabajo para cambiarla, validando y dando nombre pedagógico a lo que ya hacían antes ahora en términos de este enfoque. De manera que habían incorporado:

- a) En la enseñanza. Estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecían el aprendizaje, estrategias de enseñanza experiencial que son vivenciales apegadas al contexto cercano a su realidad para interactuar en campo real

como resolución de problemas, análisis de casos, diarios de aprendizaje, portafolios de aprendizaje, etc.).

- b) En el aprendizaje. Habían modificado la forma de aprender, incorporando de igual manera saberes y nuevas formas de trabajo como estrategias de aprendizaje para adecuarlo y aprender interactuando en contexto real; solucionar problemas analizando casos, etc. para que el aprendizaje tuviera significatividad.
- c) En la evaluación. Incorporaron otras herramientas, tomando en cuenta al alumno y considerando sus factores cognitivos, afectivo, entre otros que intervienen; utilizando las formas, instrumentos y criterios de evaluación para que pudieran seguir la ruta del aprendizaje del alumno, como el tránsito al desarrollo de capacidades, independientemente de que les demanda más inversión de tiempo y que existan dificultades. Fomentaba transparencia para evaluar y la autoevaluación de los aprendizajes, el estudiante era más consciente de sus logros y veía al docente como asesor.

Por lo tanto, encontramos que la elaboración de concepciones sobre enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, al parecer se debe, a la posible mezcla de cualidades y habilidades personales y profesionales, que mencionaron los docentes; pero también a las condiciones laborales e institucionales que se observaron en los discursos. (Ver tabla 18).

- Cualidades personales: autogestión, autoformación, autoconocimiento, autovaloración, automotivación y valores; adaptación pedagógica.
- Formación académica: disciplina académica y grados académicos obtenidos; postura crítica y cuestionamiento a la formación docente brindada; valores de ética profesional.
- Condiciones laborales: antigüedad, nombramiento, ambiente laboral, adscripción.
- Condición institucional: Contenidos del PIFD, experiencia adquirida en la práctica docente en el EFBC; compromiso con su profesión docente, sus estudiantes y funciones docentes.

Tabla 17. Elaboración de concepciones

Elementos que intervienen en la elaboración de concepciones

Institucional	Personal
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contenidos PIFD</i>: Les permite modificar sus concepciones, docencia y práctica docente. - <i>Adaptación pedagógica</i>: Reflexionan y son conscientes de lo que se espera de ellos: tienen que adaptarse, incursionar y desenvolverse en otros modelos, ámbitos y enfrentar el reto de modificar su práctica docente ante los nuevos enfoques que vengan; flexibilidad para sortear adversidades, recuperan los aspectos significativos de la formación docente y el perfil docente para incorporarlos en su práctica. - <i>Habilidades para gestionar y foguearse en la enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo competencias</i>: por los retos que tuvieron que enfrentar para hacerlo, salir de su zona de confort, ser creativos; generar conciencia para medir aspectos valórales, actitudinales, de la relación saber hacer; aplica e implementa nuevas estrategias de aprendizaje que involucra nuevas formas de trabajo como la experiencias los ha hecho hábiles de llevar práctica en escenario real del estudiante, entre otros. Vocabulario, una forma de enseñar. - <i>Valores</i>: Código ética profesional y conciencia para tomar decisiones. - <i>Experiencia adquirida en la práctica docente bajo enfoque en competencias</i>: también la consideran formación, particularmente por el proceso que vivieron después ya que la experiencia docente para llevarlo a la práctica los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases; fue cuando encontraron sentido de los contenidos de la capacitación: conocimientos, comprensión, reflexión, cuestionamiento de estrategias y recursos didácticos. Además por lo que han observado y retroalimentado en su práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunado al programa de formación docente basado en competencias, tal parece que el docente replantea sus concepciones y aporta a su propia formación, con la autogestión, autoformación, autoconocimiento, autovaloración, automotivación y valores. - <i>Autogestión</i>: iniciativa de nuevas formas de adecuar su docencia, buscar y resolver información y no estancarse. Reflexión y solventar dificultades presentadas. prepararse por su cuenta, aprender, investigar para saber cómo se hace, - <i>Autoformación</i>: procura su propia formación continua y permanente con estudios de posgrado, se han actualizado, les exigió prepararse por su cuenta y obligo a no estancarse. - <i>Autoconocimiento</i>: los ha sacado de su zona de confort y a ser conscientes de sus alcances limitaciones (son capaces de identificar, analizar y evaluar sus capacidades). - <i>Automotivación</i>: actitud positiva, valores, satisfacciones, su sentir, motivación por la enseñanza y ser mejor docente, voluntad de transformar su práctica docente - <i>Autovaloración</i>: de su formación académica y alcances pedagógicos - <i>Valores</i>: ética, compromiso con su profesión, con los estudiantes, sortear adversidades, honestidad, la actitud, valores, filosofía de vida y educativa, voluntad de transformar la práctica; empatía con los estudiante. Insisten que el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté.

docente.

- *Experiencia adquirida en la práctica docente bajo enfoque en competencias:* también la consideran formación, particularmente por el proceso que vivieron después ya que la experiencia docente para llevarlo a la práctica los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases; fue cuando encontraron sentido de los contenidos de la capacitación: conocimientos, comprensión, reflexión, cuestionamiento de estrategias y recursos didácticos. Además por lo que han observado y retroalimentado en su práctica docente.

Formación académica

- Su disciplina académica y grados académicos obtenidos, postura crítica y cuestionamiento a la formación docente brindada; valores de ética profesional.
- *Tomar una postura de crítica, y cuestionamiento a la formación docente brindada.* Toman una postura de crítica, cuestionan las decisiones tomadas ante su proceso de formación docente institucional y el perfil docente establecido y proponen alternativas de adecuación.

Condiciones laborales

- Antigüedad, nombramiento, ambiente laboral, adscripción
- *Antigüedad laboral y la formación profesional continua y permanente:* Para investigar, superar dificultades sobre el enfoque bajo competencias, creen el docente debe seguir formándose más allá de lo que ofrece la UPEe. Formarse conceptos y forma de trabajo.
- *Compromiso con su profesión docente y función docente:* su compromiso con la función de la docencia y con su profesión docente; comprometidos con el proceso formativo de los estudiantes; el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté.

Fuente: Acevez (2019), a partir de los discursos de los docentes informantes

Recomendaciones

Consideramos que los hallazgos encontrados pueden ser viables a ampliarse y de derivar nuevas investigaciones sobre el tema en el futuro, entre ellos:

- Las condiciones académicas y laborales observamos puede ser un elemento determinante en los resultados e impacto de la formación docente basada en competencias, sería recomendable indagar en otras con docentes de otras áreas académicas y categorías laborales.
- Sería interesante realizar una investigación que relacione a docentes con grado académico de licenciatura de diversas disciplinas y compararlos los resultados de docentes de grados académicos de maestría y doctorados en Educación.
- Sería de mayor impacto contrastar la opinión emitida por los docentes con algún tipo de evidencia que respalde sus discursos ya sean: planeaciones y secuencias didácticas, portafolios de evidencia, uso de plataforma tecnológica, formas e instrumentos de evaluación, elaboración de proyectos, observación de clase, entre otros.
- El estudio lo realizamos en una Unidad Académica de Educación de una UPEe en México, cuya características académicas son específicas y particulares (el área es educación y la muestra la integran docentes con grado académico maestría y doctorado), razón por la cual se recomienda estudiar la formación docente basada competencias en otros contextos y nivel educativo, observar las variaciones en el patrón, en cuanto a la aparición de presencia de una mezcla entre cualidades y habilidades personales y profesionales mencionados.
- A pesar que los docentes manifiestan la formación docente no fue propiamente significativa, ni la generadora de concepciones sobre enseñanza - aprendizaje y evaluación en el enfoque basado en competencias, para integrarlas y adecuar su práctica docente, se podría indagar específicamente sobre el seguimiento que se les ha brindado posteriormente.

- Interesante sería establecer un comparativo entre la experiencia vivida e impresiones de los docentes, entre las percepción que tienen los gestores y/o expertos de la institución para establecer un contraste de las similitudes y diferencias generadas en ambas visiones.

A la puesta en marcha de propuestas de formación docente basada en competencias, diseñados en al ámbito de formación continua y permanente, con estrategias de formación vía diplomados, capacitación, actualización, entre otros, consideramos deben dosificarse, brindar lapsos de tiempo, ya sea entre módulos y/o etapas de continuación para permitir la reflexión y apropiación de elementos pedagógicos y didácticos. A la vez permitiría llevar un seguimiento del ciclo formativo del docente en cada una de las temáticas determinadas, para valorar de manera conjunta sus alcances, retroalimentar los aspectos a mejorar y sus alcances y obtener resultados cercanos a establecidos.

La formación como proceso es individual, de crecimiento y transformación de sí mismo, pero requiere la relación, conciliación y alcanzar con otros sus propósitos formativos. De manera que, el trabajo de acompañamiento además de brindarse con los facilitadores, enriquecería si se fomenta y brinda tiempo para la colaboración entre docentes, entre unidades académicas, diversas disciplinas que deriven en atención, enriquecimiento y mejorar tanto de los procesos formativos y como en el aula.

Por ello, consideramos que, desarrollar una estrategia de diseño e intervención horizontal, generada de un trabajo colegiado entre profesores/as, coordinadores/as y administradores/as para abordar problemáticas, retos, experiencias de formación, interrogantes acerca de las ventajas que acarrea a la formación docente y la visualización de los alcances de las propuestas formativas, beneficiaria porque se estarían involucrando y conciliando los intereses y necesidades de ambos: docentes e instituciones educativas.

De manera que, el trabajo de acompañamiento además de los facilitadores, enriquecería si se fomenta y brinda tiempo para la colaboración entre docentes, entre unidades académicas, diversas disciplinas que deriven en atención, enriquecer y mejorar los procesos formativos y en el aula.

Referencias bibliográficas

- Alanís, A. (2000). *La formación de formadores*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Alarcón, E. (2013). Formación de profesores universitarios en investigación y uso de TIC en la Universidad Veracruzana. Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1-11). Temática general 4. Educación superior (universitaria, tecnológica y normal). Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1246.pdf>
- Albert, M.J. (2007). *La investigación Educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill
- Alberú, S., Aguirre, L.C. y Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9 (1), 2-26. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054008>
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación en México. *Revista Ideas CONCYTEG*, 39 (3), 58-63. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/10046963/39042008-EI-Enfoque-Por-Competencias-en-Educacion-Philippe-p>
- ANUIES. (1999). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. ANUIES, México, [en línea]. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>
- ANUIES, (2004). Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior. México: ANUIES/UPN, [en línea] Recuperado de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcomitecurricularsistemas.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FINNOVACION%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20ANUIES%20MAYO%202004.pdf&ei=x21pVOKxBMWHyATSYK4Cg&usq=AFQjCNGdW8hBFi27hlogz6IMJAibAy286g&bvm=bv.79142246,d.aWwUNESCO>
- ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la Agenda. México: ANUIES. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/52448877/Consolidacion-y-avance-de-la-educacion-superior-en-Mexico>
- ANUIES. (2017) Visión y acción 2030: Una propuesta de renovación de la Educación Superior en México. Diseño y concentración de políticas para impulsar el cambio institucional. ANUIES, México, [en línea]. Recuperado de <https://www.uv.mx/crss-anui/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf>

- Anzaldúa, R. E. (2004). La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica. En Anzaldúa, R. (Coord.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Anzaldúa, Raúl (2002). "Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual", en Ducoing, P. (2003). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I) Formación para la investigación, los académicos en México actores y organizaciones. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias, *Revista de educación Nueva época*, 16, 1-16. Recuperado de <http://www.infolizer.com/li5ea1upna1mx/Educacion-basada-en-competencias.html>
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa*, 22 (2004), 19- 37. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/13>
- Avendaño, W, R. y Guacaneme, R.E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16 (30), p. 191- 206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1002/100246672012/>
- Ávila, L.R., y Cortés, J.A. (2017). *La competencia mediática en docentes universitarios. Una experiencia de formación*. Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1- 14). Temática 8: Procesos de Formación. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1133.pdf>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. (2ª Ed.) Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Barrón, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles educativos*. 31 (125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bajardi, A., y Álvarez, D. (2013) Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Revista Historia y Comunicación Social*. 18 (Nov.2013,) 615-626. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44266>
- Bazdresch, M. (1998). "Las competencias en la formación de docentes", *Educar*, 5, abril-junio, pp. 8-14. En P. Ducoing (2005). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II), Formación de docentes (Normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Bedoya, D. (2009). Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. En Zerda, A., Bejarano, P. y Orjuela, F. (Eds.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación*. Cátedra Manuel Ancizar. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://es.scribd.com/book/282845600/La-educacion-superior-Tendencias-debates-y-retos-para-el-siglo-XXI-sostenibilidad-y-financiacion>
- Beltrán, J.A. y Pérez S. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de psicología y educación*, 1 (1), 79- 114. Madrid. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/view.download/3/8.html>
- Beneitone, B., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G. y Wannergar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, [en línea] Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Benemérita Universidad Autónoma del estado de Puebla. (2006). *Documento de Integración. Puebla: BUAP*. [en línea] Recuperado el 24 de octubre de 2014 de ftp://ece.buap.mx/pub/Espiral_aprendizaje/usuario3/HAA_G9S1/UNIDAD%20I/INTRODUCCION/SESSION_1/Modelo_Universitario_Minerva_sint.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. (2007). *Minerva Modelo Educativo y Académico*. Puebla: BUAP. [en línea] Recuperado de <http://www.minerva.buap.mx/TempMUM3.html>
- Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. (2008). Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU). Puebla: BUAP. [en línea]. Recuperado de http://acreditacion.cs.buap.mx/acreditacion_R1LCC/Documentos/6.Profesores/Informacion_37_C_C.pdf.
- Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (2010). Acuerdo por el que se crea “La Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico” de la Benemérita Universidad Autónoma del estado de Puebla. Puebla: BUAP. [en línea] Recuperado de <http://www.formaciondocente.buap.mx/formaciondocente/>
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México: Paidós. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/315221267/Conociendo-Nuestras-Escuelas-Un-Acercam-2-1>
- Boyatzis, R. E. (1982). The Competent manager a model for Effective performance. *Sage Journal Management Education and Development*, 14 (2), 144-152. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/135050768301400208>

- Bransford, J. Brown, A., y Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes e aprendizaje en la escuela*. México: SEP Serie Cuadernos de la Reforma. Recuperado de http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRADSFORD.%20J.%20La%20creacion_de_ambientesaprendizaje.pdf
- Bultt, R.L., y Raymond, D. (1988). The nature and formation of teachers' knowledge. How significant is the teacher education? Paper present the Fourth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Nottingham.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Bustamante, G. (2005). Competencias en los campos educativos y de estudios sobre el lenguaje. *Revista Enunciación*, 10 (1), 94-101. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/457/698>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (Última reforma publicada DOF 07-07-2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: LXII Legislatura. [en línea] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Canclini, D. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Distrito Federal, México: Nueva Edición.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: dilema ante la conducta y práctica profesionales. En L.M. Villar (Ed.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores* (pp. 36-62). Madrid: Alcoy, Marfil.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Casas, M. V. 2009. Académicos: ¿mayor escolaridad = mayor profesionalización docente? Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15 procesos de formación. Veracruz, Veracruz. ISBN 968-7542-18-7. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Castañeda, A. (2005). Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros en educación básica. ([Tesis de doctorado](#)). [Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos](#)
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) (1997). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. [1ª. Edit.]. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT. Recuperado febrero 2018 www.oei.es/historico/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf
- Chávez, G. C. (2009). Políticas en educación superior y la reconfiguración de la docencia en la universidad: el caso de los profesores de la asignatura de la FCA- UNAM. *Memorias del X*

- Congreso Mexicano de Investigación Educativa 2009. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0102T.htm>
- Claret, A. (2003). Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las competencias. En Claret, A. (Ed.), *Educación y Formación del Pensamiento Científico*. Cátedra ICFES (13-29). Bogotá: Arfo.
- Climont, J.B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21, 91-106. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED1010120091A/15205>.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M. (Coord.) *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Madrid, Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*. (161), 34–39. Recuperado de <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion3b3n-escolar.pdf>
- Comunidad Europea (1993). *Libro blanco: Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas, Bélgica, [en línea] Comunidades Europeas. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/279851909/LibroBlanco-CrecimientoCompetitividadYEmpleo>
- Comisión Europea. (1995). Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación. Bruselas: Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [en línea] Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>
- Comisión Europea. (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento. Bruselas, Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [en línea] Recuperado de <https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender-ComisionEutropea.pdf>
- Comunidad Europea (1999). Declaración de Bolonia, Italia [en línea] recuperado de <https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning>
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010.Grupo de trabajo B. Competencias clave. [en línea] Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo 2002 [en línea] recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/es/european->

[council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/](http://www.consejo-europeo-de-barcelona.org/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/).

- Correa Bautista, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. 33 Serie Documentos Investigación; 25).ISSN: 1794-1318 Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf
- Crisol, E. (2009). Reseña de "Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo. En: Rodríguez, A., Caurcel, M.J. y Ramos, A.M. (Coord.) Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 16- 22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733021>
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Allende, C. y Morones, G. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México: ANUIES. Recuperado de http://www.anui.es.mx/c_nacional/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación. I Seminario Taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- De Juanas, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. *Revista Tendencias pedagógicas*, (18), 233 – 250. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780647>
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Compendio. París, Francia [en línea] Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/>
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de las competencias en el campo del currículo. En Agüera E, Vásquez, J.J., y Wietse de Vries, M. *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp. 39-58). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, tercera época. 28 (111), 7-36. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2006-111-7-36
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2013). La investigación curricular en México (2002 - 2011). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Díaz Barriga, F. (2003a). Colección la Investigación Educativa en México 1992-2002. En La investigación curricular en México: La década de los noventas. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F. (2003b). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5 (2). Recuperado el 17 de febrero 2015 de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Díaz Barriga, F., Martínez, J.L., y Cruz, B. (2011). Modelos curriculares e innovación: la perspectiva de los académicos de una Universidad Pública Mexicana. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 2. Currículum. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Díaz, M. (2011). Reseña de “Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado” de Cano Elena. *Revista de Tiempo de Educar*. 11, (22), 311-320. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072008>
- Díaz. R. y Arancibia, H. (2002). Pontificia Universidad católica de Chile. *El Enfoque de las Competencias Laborales: Historia, Definiciones y Generación de un Modelo de Competencias para las Organizaciones y las Personas*. 11 (2), 207-214. [http://www.camafu.org.mx/wpcontent/uploads/2017/12/El enfoque de las Competencias Laborales.pdf](http://www.camafu.org.mx/wpcontent/uploads/2017/12/El_enfoque_de_las_Competencias_Laborales.pdf)
- Deval, J. (1995). El conocimiento del desarrollo psicológico en la formación de docentes. Los cambios en la educación. *Sinéctica*, (7). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/506/499>
- Ducoing, P. (2003). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I) Formación para la investigación, los académicos en México actores y organizaciones. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, P. (2005). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II), Formación de docentes (Normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, P. (2005). “En torno a las nociones de formación,” en: Ducoing, P. (Coord.), Sujetos, Actores y Procesos de “formación”, (pp. 73-170). Vol. 8, México: COMIE/ Grupo Editorial Ideograma Editores.
- Ducoing, P. (2013). Procesos de formación. Volumen II 2002 – 2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. Volumen I 2002 – 2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Revista Perfiles Educativos*, 36 (43), 163 – 179. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1999-85-86-104-125
- Esquivias, M. Gasca, M. y Martínez, M. (2009). *Competencias del docente virtual universitario y a distancia: sistema de evaluación por rúbricas*. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 2 Currículo. Veracruz, Veracruz. ISBN 968-7542-18-7. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0102T.htm>
- EURIDYCE. (2002). Competencias clave. *Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, España: Ministerio de Educación y ciencia. Secretaria de Educación y formación profesional. Centro de formación y documentación educativa. [en línea]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice>
- Faure, Herrera, Razzak, López, Petrovski, Rahnama y Champion. (1973). Aprender a ser. Educación del futuro. Madrid, España: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de investigación y evaluación educativa RELIEVE*. 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 2, (162), 9-24. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/revista/162/1/1/es/capacidades-y-competencias-docentes-para-la-inclusion-del-alumnado-en>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2006). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción. México: Paidós.
- Flores, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe Bogotá, Colombia: McGrawHill. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/363628065/Evaluacion-Pedagogica-y-Cognicion-Rafael-Florez-Ochoa-pdf>
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.
- Gairín, J., y Rodríguez, D. (2009). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: el caso de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En Carnicero, P., García, P. y Mentado, T. (Coords), Nuevos retos de la profesión docente. II SEMINARIO INTERNACIONAL RELFIDO. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación docente.

- Galaz, F., Padilla, L., Gil, M., y Sevilla, J. (2008) 54-69. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m5/s2/M5_Sesion2_DilemasProfesorado.pdf
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- García, Santamaría, B. (2012). Características de programas institucionales de formación docente y/o académica en cuatro universidades públicas estatales de la región centro.- sur del país (Tesis de maestría). Estudio exploratorio. Morelos, México: Instituto de Ciencias de la Educación UAEM.
- García. Vásquez M.L. (2012). El sentido como fundamento de elección y decisión del docente. En Anzaldúa, R. *Imaginario social. Creación de sentido*, (pp. 226-241). México: Universidad Pedagógica Nacional: Horizontes educativos. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/255965420/anzaldua-imaginario-social-1-pdf>
- García, M. (1997). El sistema de certificación de competencia laboral en México (249 – 256). En Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. [1ª. Edit.]. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT. Recuperado febrero 2018. Recuperado de http://www.oei.es/historico/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf<https://es.scribd.com/document/33787777/Formacion-basada-en-competencia-laboral>
- García, C.A. (2010). Evaluación 2010. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gilbert, T.F. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York; McGraw-Hill. Book Review Essay, 19-27. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pfi.4180170915>
- Gimeno, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (3ª Ed.) Madrid: Morata.
- Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. *Praxis educativa* Universidad Nacional de la Pampa, Argentina [en línea] 2006, 10- 12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114357002>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonczi, A, y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 272-273). México, Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.

- Gonczy, A. (1997) Enfoques de educación y la capacitación basada en competencias: la experiencia australiana. (69-78). En Formación basada en competencia laboral: Montevideo, Uruguay: situación actual y perspectivas. (1ª. Ed.). Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado de http://www.academia.edu/11344229/Enfoques_de_educaci%C3%B3n_y_capacitaci%C3%B3n_basada_en_competencia_la_experiencia_australiana
- Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias". En Arguelles, A. y Gonczy, A. *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=ZVMsKCifZY0C&pg=PA19&lpg=PA19&dq=Educaci%C3%B3n+y+capacitaci%C3%B3n+basadas+en+normas+de+competencias&source=bl&ots=9b_VT4dFVF&sig=YVSB_AnOJeMZBaVeW0OH1tCsLU&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwirvsHZuLraAhVKPN8KHVHuDnIQ6AEIOTAD#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20y%20capacitaci%C3%B3n%20basadas%20en%20normas%20de%20competencias&f=false
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia Universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (33), 123-146. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo959.pdf
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto, Universidad de Groninger. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groninger [en línea] recuperado de www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase dos*. Universidad de Deusto, Universidad de Groninger. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groninger. [en línea] recuperado de www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf
- González, R. y Solís, M, J. (2013). La profesión académica hoy: un acercamiento a las condiciones de la docencia a través de los profesores de asignatura. *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 4. Educación superior Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Greybeck, D.B., Moreno. M.G. y Peredo, M.A. (1998). "Reflexiones acerca de la formación de docentes", *Educar* (SEJ), nueva época, núm. 5, abril-junio, pp. 15-22. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_274/a_3548/3548.htm
- Grootings, P. (1995). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? En Blasco B. (Coord.). *La generación de cualificaciones en las organizaciones: una visión sobre las actividades de desarrollo de los recursos humanos realizadas en Asturias en las dos últimas décadas y las posibles estrategias de futuro*. Red de Bibliotecas Universitarias

- (REBIUM) 159-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4178252>
- Gutiérrez- Soto, V., Chanis, O., Piedra, L. (2011). El taller de las ciencias y de las artes: experiencias en dos recintos universitarios en Costa Rica. En Piedra García, L.A., Gutiérrez Soto, M.V., Mora Umaña, M.A., Salazar, S.F., Rodríguez, W., y Chanis, O. (Coord.) *Docencia Constructivista en la Universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. (pp. 80-104), San Pedro, Montes de Oca: Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/799/docencia_constructivista.pdf?sequence=1
- Guzmán, I., Marín, R. y Zezati, G.I. (2011). Los incidentes críticos en la formación /evaluación de competencias docentes: Elementos para una práctica reflexiva, en Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2385.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.). México: Mac Graw Hill.
- Hernández, A. (2009). La formación para la profesión docente: Una visión desde una experiencia cubana. En: Carnicero, Silva y Mentado, *Nuevos retos de la profesión docente*. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación docente.
- Honoré. B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation*, París: L'Harmattan.
- Huerta J., Pérez I. y Castellanos A. (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales", *Revista de Educación*, nueva época (SEJ), núm. 13, abril-junio, pp. 87-96.
- Ducoing, P. (2005). Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002 Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)*, Formación de docentes (Normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hyland, T (1994). *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. Londres: Cassell.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa (Trad por J. Gómez, 1996). *Revista Forma y Función*, 9, 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Ibarra, A. (1997). Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México: sistemas de normalización y certificación de competencia laboral. Objetivos, características, estrategia de operación y beneficios (79-84). En Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (1ª. Ed.). Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado febrero 2018. Recuperado de http://www.oei.es/historico/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf

- IESALC. Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe (1998 2003). París: UNESCO, 2003. [En línea] Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/TENDENCIAS.pdf
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (4ª. Ed.). Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/284455562/Desarrollo-Profesional>
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. _En Gimeno, J. (Coord.) *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (pp. 588 - 602). Madrid: Morata.
- Jiménez, M.C. (2007). Los procesos de formación de los profesores de los centros de actualización del magisterio del estado de Guerrero (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language teacher education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Le Boterf. G. (1994). *De la compétence. Essai sus un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisations.
- Le Boterf. G. (2008). Repenser la compétence Por dépasser les idées recues: quinze proposition. París: EYROLLES. Recuperado de http://grh-mascara.yolasite.com/resources/Repenser_la_comp_tence_Pour_d_passer_les_id_es_re_ues-15_propositions_2008_2212541058.pdf
- Laffitte, R. (1991): “*Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*”. Ponencia presentada a las III Jornadas de Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Lessard, C. (2012). El marco de competencias, ¿una palanca de la profesionalización para la formación o un efecto del lenguaje. En Barona, C., Loiola, F, C., García, O., Lessard, C. (Coords.). *La profesionalización de la enseñanza en México y en Quebec. Perspectivas, casos y dispositivos de formación*. (pp. 23-43). Mexico: Juan Pablos Editores.
- Liston, D. P. y Zeichner, K.M (1993). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- López Rupérez, F. (2001). Globalización y metapolíticas en educación. *Revista de educación*, número extraordinario, 231- 250. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5142c6e1-d7c5-4b1f-9557-f4b059e31841/re20011810351-pdf.pdf>
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas.
- Lozano, R., Castillo, A. N. y Cerecedo, M. (2012). Modelo Educativo Basado en Competencias en Universidades Politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo.

- Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (2), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008>
- Lugo, E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. En Lugo, E. (Coord.). Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente. México, DF: Casa Juan Pablos
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. España: EUB. <https://es.scribd.com/doc/234903340/Formacion-Del-Profesorado-Para-El-Cambio-Educativo>
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: un reto para el cambio docente. En Pozo, J.I., y Pérez, M. (Coords.) Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. OEI. Recuperado de <http://www.red-riedial.net/referencia-bibliografica-40142.html>
- Martínez, A., López, J., Herrera, P., Ocampo, J., Uribe, G., García, M. C. y Morales, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Revista Educación Médica*, 11 (3), 157-167. Recuperado el 15 de enero 2015 de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S157518132008000300008&lng=es&nr_m=iso&tlng=es
- Martínez, C. y González, C.U. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 32 (1), 51-81. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/article/view/852>
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- McClelland, D. (1973), Testing for Competence rather than for "Intelligence". *Journal American Psychologist*, 28 (1), 1-14. Recuperado de <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. UNESCO, París, 1995. En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto 2000, 41-72. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/568/1/Nuevas%20perspectivas%20sobre%20la%20evaluaci%c3%b3n.pdf>
- Martínez, M.E. (2015). La formación en educación del médico y el desarrollo de sus competencias docentes. Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, (1-11). Tema E: Procesos de formación y actores de la educación. Chihuahua,

- México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0265.pdf>
- Medina Rivilla, A. (1999). "Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario". V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10-14 noviembre, 697-790.
- Medina, A., y Domínguez, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Monografía para la reforma. Educación y futuro. Madrid: Editorial Cincel.
- Mertens, L (1997). Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos, En Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. (1ª. Ed.) (pp. 27, 46). Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado de http://www.oei.es/historico/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C., Haro, J. (2000) (Comp.). Por los rincones. Antología de método cualitativo en la investigación social. (pp. 254-300). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora. Recuperado de <https://metodologiacienciasocialsunrn.files.wordpress.com/2012/08/unidad4-3-hubermanymilesmetodosparaelmanejoyanalisisdedatos.pdf>
- Morales O, Landa V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. En Moreno H. (Comp.), *Modelos educativos y pedagógicos*. (pp. 145-157). Montevideo: Cinterfor.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*. 21 (2), 265-280. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21935/21769>.
- Moreno, L. (2013). Formación de docentes. Una nueva propuesta. Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1-11). Temática general 4. Educación superior (universitaria, tecnológica y normal). Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2528.pdf>
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de Investigación Educativa*, XXXVIII 3, (151), 115-138. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/151/3/1/es/la-ensenanza-universitaria-una-tarea-compleja>
- Mulder, 2007. Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165>
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education &*

- Training*, 59 (1), 67-88. Trad. por Elisabet Cortés Harlet. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Muñoz, P. C. y González, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad. Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Revista Perfiles Educativos*. 34, 46-67. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-137-46-67
- Murillo, O.L., y Páez, P. (2015). [Competencias docentes universitarias: una materia pendiente](#). Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1-12). Tema E: Procesos de formación y actores de la educación. Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2252.pdf>
- Nieto, L y Díaz, M (2009). Diseño Curricular y Competencia Profesional. Conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica "Hacia la Evaluación de la Calidad en la Educación Agrícola Superior en México", organizado por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA). Documento no publicado
- Obaya Valdivia, A. (2003). *El construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora*. *Revista Contactos* 48, 61-64. Recuperado de <https://elteologillo.files.wordpress.com/2014/05/construccionismo.pdf>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave DeSeCo. Resumen ejecutivo OCDE-DESECO. OCDE. [en línea] Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2010). La definición y selección de competencias clave DeSeCo. Resumen ejecutivo OCDE-DESECO. [en línea] Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Ormrod, J. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ordoñez, F., Quiñónez, T. y Salazar, J.M. (2008). *Retos en la formación y actualización docente: Un balance del programa integral de Superación Docente de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco periodo 2004-2007*. 1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y preceptivas de la formación del profesorado para la Educación Superior del Siglo XX, Universidad Autónoma de Baja California.
- Pavié, Alex. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14 (1), 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>
- Peña, J. V. (2003). *Desarrollo profesional del docente Universitario*. Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Universidad,

- profesorado y ciudadanía, (No.3 octubre–noviembre). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Peña, J. V. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó. Recuperado de http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf
- Peña, J. V. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 45-64. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Ar-tPdfRed.js-Cve=135012677004'0x>
<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>
- Piaget, Jean (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piedra, L. (2011). La docencia en los grupos grandes: una aproximación desde la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piña, Furlan, A. y Sañudo, L. (2003). Colección la Investigación Educativa en México 1992-2002. *Volumen: 2 Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pinilla, A.E. (2002). Las competencias en la Universitaria. En Madiedo, N. Pinilla A, E, Sánchez J, (Eds.) *Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación* (pp. 101-135). Bogotá: El Malpensante. Recuperado de http://www.academia.edu/31583795/Competencias_en_educaci%C3%B3n_universitaria._A_n%C3%A1lida_Elizabeth_P
- Perrenoud, P. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Revista Acta Médica Colombiana*, 36 (4), 204-218 Asociación Colombiana de Medicina Interna. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/782.pdf>
- Perrenoud, P. (2015a). Construcción y evaluación de un perfil de competencias profesionales en medicina interna. *Revista Desarrollo Humano*, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://es.scribd.com/read/283920263/Construccion-y-evaluacion-de-un-perfil-de-competencias-profesionales-en-medicina-interna>
- Perrenoud, P. (2015b) El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las Ciencias de la Salud. *Revista Facultad de Medicina*, 63(1), 155-163. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/44740/51054>
- Pinilla, A.E., Moncada, L.I., y López, M.C. (2010). Concepciones de los profesores de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica. *Revista Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 58 (1), 30-43. ISSN electrónico 2357-3848. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/14359/39444>
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35 (1), 1-33. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2870>

- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (63). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART63007>
- Pozo, J.I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio significativo. En J. I. Pozo. *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pozo, J.I. (2014). Psicología del aprendizaje humano. *Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I y Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*. (370), 87-90. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/2.0_comprefle.pdf
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar* (pp.219-309). Barcelona: Paidós.
- Quintero, J. E., Corrales, V. A., Martínez, R. y Arechiga, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de Investigación Educativa*. 39 (3), 27-42. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/155/1/2/es/el-cambio-conducido-en-la-universidad-la-percepcion-de-los-academicos>
- Quiñones, S.H., Canto, P.J., Hernandez, G., y May, F. (2015). EL MEFI y la formación docente. En Canto J. (Coord.) *Análisis crítico en la implementación de un modelo educativo para la formación integral en una universidad pública*. (pp. 67-96). Mérida Yucatán: UADY.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/57154416/Informe-Educacion-Superior-UNESCO-2000-2005>
- Ramírez, M., y Rocha, M.P. (2009). Guía para el desarrollo de competencias docentes. Distrito Federal, México: Trillas.
- Rincón, C. y Roblero, E. (2011). Incorporación de los sujetos a las políticas institucionales de profesionalización académica. En Pérez, R. y Monfredini, I. (Ed.), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte. Recuperado de <http://www.resiedu.org/profesion.pdf>
- Rivera, J.R. y Rosales, J.A. (2008). Modelo de formación, actualización y desarrollo docente de la UABC. Una perspectiva de desarrollo docente de la UABC, 1er Congreso internacional de

- formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX, UABC, Mexicali, Baja California, México. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. Volumen I 2002-2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2005). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica
- Rockwell, E. (2000). Etnografía de la investigación educativa. Recuperado de <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*. 16. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/184782310/Elsie-Rockwell-La-Relacion-Entre-Etnografia-y-Teorias-Educativas>
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Revista de estudio de educación y desarrollo*, 31-32. 146-156. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1985.10822089>
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., y Marero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/157349268/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa>
- Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: Implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*. (1), 71-89. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80131/RevNo1vol2.Art5.pdf>
- Rojas, I. (2010). Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3 (1), 202-217. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.html
- Sánchez, N. (2003). El desarrollo profesional del docente universitario, Universidad Politécnica de Madrid, España. Recuperado de http://www.oocities.org/glisethl/desarrollo_profesional.htm
- Sánchez, P., y Rodríguez, J.C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), p.1-12. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, Ciencia y Cultura (OEI). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/46571072/globalizacion-y-educacion>
- Santos Baranda J. (2005). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. (Tesis Doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/112094430/DESEMPENO-DOVCENTE-educacion-superior>

- Serrano, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. En Jurado, F. (Coord.). Colección *Cuadernos del Seminario de Educación. Instituto de Investigación en Educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309174490>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. (4ª Ed.) Madrid: Morata.
- Saucedo, C, L., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J, F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SEP Coordinación de Universidades Politécnicas. (2012). *Estrategias de gestión para la operación del Modelo de Educación Basado en Competencias*. Subsistema de Universidades Politécnicas. México: SEP [en línea]. Recuperado de http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/_EstrategiasGestionUP.pdf
- SEP Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. SEP. (2010). *Lineamientos de operación de los programas educativos por competencias profesionales*. México: SEP [en línea] Recuperado de <http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/DirDesarrolloFortalecimiento/SubEnlaceNormativo/index.php>
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, [en línea] recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. SEGOB, Distrito Federal, México: [en línea] recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.VOvdAyyKhdh
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Políticas para la operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema*. Coordinación General de Universidades Tecnológicas. Documento Propuesta. Noviembre 2004. Recuperado de http://www.coahuilatrasmis.gob.mx/reglasdeoperacion/documentos_reglasdeoperacion/POLITICAS%20PARA%20LA%20OPERACION%20PARA%20LA%20OPERACION%20DE%20DESARROLLO%20Y%20CONSOLIDACION%20DEL%20SUBSISTEMA1.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral para la Reforma de la Educación Media Superior*. SEP, México, [en línea] recuperado de http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Lineamientos de operación de los programas educativos por competencias profesionales*. Coordinación General de Universidades Tecnológicas. México. Recuperado de

<http://www.utsoe.edu.mx/normateca/LINEAMIENTOS%20DE%20OPERACION%20CGUT.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato*. Reforma Integral de la Educación Media Superior. SEP, MÉXICO, [en línea] Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_nacional_bachillerato
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Subsecretaría de Educación superior. Instituciones de Educación Superior*. SEP, México, [en línea] recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>
- Secretaría de Educación Pública (2009). Reforma Integral de la Educación Básica. México: SEP [en línea] recuperado de [http://www.snteseccion8.org.mx/nuevo/attachments/article/44/RIEB%20\(triptico\).pdf](http://www.snteseccion8.org.mx/nuevo/attachments/article/44/RIEB%20(triptico).pdf)
- SEGOB. Diario Oficial de la Federación (2013a). Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993. México, D.F. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- SEGOB. Diario Oficial de la Federación (2013a). Decreto por el que se reforma el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- SEGOB. Diario Oficial de la Federación (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF 11 de septiembre de 2013. México, D. F. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEGOB. Diario Oficial de la Federación (2013c). Acuerdo número 712 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. DOF 29 de diciembre de 2013. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328401&fecha=29/12/2013
- Segura, M. (2004, Enero-Junio). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4, 1 (23), 9-28. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-1.pdf>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Coord.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós. (pp. 32-37). Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Os profesores face ao saber. Esboco de uma problemática do saber docente. En *Teoría educativa*. Porto Alegre, No. 4, 215-233.

Recuperado

de

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf

- Tardif, J. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Thierry, D. (2006). Habilidades didácticas para la educación por Competencias. En Thierry, D. *Taller de las competencias docentes en la calidad educativa: de la teoría a la práctica* (pp. 1-12). Compilación Diplomado por competencias, UPAEP. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/254374182/5-habilidades-didacticas-competencias-docx>
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª Ed.). Bogotá: Ecoe Toma Ediciones.
- Tobón, S. Pimienta, J.H. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson. Recuperado de http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Tob%C3%B3n_secuecias%20didacticas.pdf
- Torrado, M.C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia (pp. 31-54). Bogotá: Editorial Unilibros.
- Torres, S.A. y Barona, C. (2012). Los profesores universitarios y las TIC. Uso, apropiación, experiencias. México, D. F.: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77329818025>
- Tovar, J., García, G., Cárdenas, N. y Fernández, Y. (2012). Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas. *Revista Educação & Sociedade*, 33 (121), 1257-1273. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400018
- Tejada, J. (2007). *La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias*. España: Universidad de Granada.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Tejada, J. (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal [en línea] 2013, 10 (Enero-Sin mes). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Sáez, J.M., y Ruiz, J.M. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 372- 391. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL9.pdf>
- Sanz de Acedo, M.L. (2011). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO Tomo I Informe final. París: UNESCO. [en línea] recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*. Declaración de Salamanca, España y Marco de Acción. París: UNESCO, [en línea] recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París: UNESCO. [en línea] recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1996). Conferencia Regional de Educación Superior. Habana, Cuba. París: UNESCO. [en línea] recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf>
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I. Informe final*. París: UNESCO. [en línea] Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A4ES.pdf
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, París, Francia, [en línea] recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial De Educación Superior “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”*, UNESCO, París, 5-8 de julio. Borrador Final Comunicado (8 de julio de 2009). UNESCO, París, Francia, [en línea] recuperado de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- UNESCO (2014). *La UNESCO y la educación superior 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedra UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores*. UNESCO, París, Francia, [en línea] recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf>
- UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo, Sostenible*. París, Francia: UNESCO. París: UNESCO. [en línea] recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2014). Modelo Educativo. Baja California: UABC, [en línea] recuperado de <http://www.uabc.mx/>

- Universidad Autónoma de Baja California UABC. (2014). Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente 2015-1. [en línea] recuperado de <http://pedagogia.mx/uabc.mx/CIDD/formacion.html>
- Universidad Autónoma del Carmen UNANCAR, (2002). Modelo Educativo "ACALAN". Página web oficial. Campeche: UNANCAR [en línea] recuperado de http://www.unacar.mx/sec_academica/rev_dig_modelo_edu_acalan/files/modelo_educativo_akalan_1.pdf
- Universidad Autónoma del Carmen UNANCAR, (2002). Formación docente. Campeche: UNANCAR. [en línea] recuperado de <https://charal.unacar.mx/pfd/descripcionCompetencias.aspx>
- Universidad Autónoma de Chiapas. Departamento de Formación y Evaluación Docente. [en línea] recuperado de <http://www.formaciondocente.unach.mx/>
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2015). Modelo Educativo de la UACH. Chihuahua: UACH, [en línea] recuperado de http://www.uach.mx/academica_y_escolar/modelo_educativo/2008/05/21/modelo_educativo_uach/
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2015). Centro de Universitario para el Desarrollo Docente. Misión y Visión UACH. Página oficial. Chihuahua: UACH, [en línea] recuperado de http://www.uach.mx/academica_y_escolar/cudd/2008/03/07/cudd/
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2002). Manual del Modelo Educativo. Chihuahua: UACJ, [en línea] recuperado de <http://www.uacj.mx/sa/ie/Certificaci%C3%B3nPIME/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2002). Requisitos para la certificación y recertificación del PIME. Chihuahua: UACJ. [en línea] recuperado de <http://www.uacj.mx/sa/ie/Certificaci%C3%B3nPIME/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de Coahuila UADC. (2015). Modelo Educativo de la UADC. Saltillo: UADC. [en línea] recuperado de <http://www.uadec.mx/index.php/contenidos/index/modeloEducativo2015>
- Universidad Autónoma del Estado de México (2015). Dirección de Desarrollo del Personal. [en línea] recuperado de <http://didepa.uaemex.mx/>
- Universidad Autónoma del Estado de México (2011). Manual de Organización de la Dirección de Desarrollo del Personal Académico. Estructura organizacional – Manuales Administrativos. [en línea] recuperado de <http://transparencia.uaemex.mx/>
- Universidad Autónoma del Estado de México (2013). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013 – 2017. Estado de México: UEMEX, [en línea] recuperado de http://www.uaemex.mx/prdi2013-2017/doc/PRDI_2013-2017.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México (2005). Bases para el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM. [en línea] recuperado de <http://es.scribd.com/doc/39302036/Series-UAEM#>

Universidad de Guadalajara. (2014). Plan de Desarrollo Institucional el modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara 2014- 2030. Guadalajara: UG, [en línea] recuperado de <http://www.udg.mx/es/PDI>

Universidad de Guadalajara. (2007). Modelo Educativo Siglo XXI. Guadalajara: UG, [en línea] recuperado de <http://www.udg.mx/es/nuestra/red/modelo>

Universidad Autónoma del Estado de Guerrero. (2013). Hacia una educación de calidad e inclusión social. Recuperado de <http://www.cgru.uagro.mx/documentos/ME%20y%20A/MODELO2014.pdf>

Universidad Autónoma de Hidalgo. (2005). Modelo Educativo Siglo XXI. Pachuca: UAEH. [en línea] recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM. (2010). Modelo Universitario. Cuernavaca: UAEM. [en línea] recuperado de <http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/organo-informativo-universitario-adolfo-menendez-samara>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2005). Modelo Educativo.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012). Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Nuevo León: UANL. [en línea] recuperado de <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/del.html>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). Modelo Educativo de la UANL. Documentos del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Nuevo León: UANL, [en línea] recuperado de <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/del.html>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Modelo Académico de Licenciatura. Primera actualización. Documentos del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Nuevo León: UANL, [en línea] recuperado de <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/del.html>

Universidad Autónoma de Querétaro. (2014). Recuperado de <http://www.uaq.mx/index.php/conocenos/secretarias/secretaria-ejecutiva-del-comite-de-planeacion/modelo-educativo>

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2014). PIDE (2014–2018). Recuperado de <http://uatx.mx/transparencia/index.php?html=/transparencia/pdi.php>

Universidad Veracruzana (UV). (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Veracruz: UV, [en línea] recuperado de www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_educativo_lin.pdf

Universidad Veracruzana (UV). (2015). Departamento de Formación Académica (DFA). Veracruz: UV, [en línea] recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/descripcion-del-departamento/>

- Universidad Veracruzana (UV). (2005). Programa de Formación de Académicos ProFA. Veracruz: UV, [en línea] recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/descripcion-del-programa-de-formacion-de-academicos/>
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2012). Modelo Educativo para la Formación Integral. Recuperado de <http://www.dgda.uady.mx/noticia4.php>
- Valenzuela, J. R. (2012). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Valenzuela, J. R. (2005). *El profesor como evaluador*. En A. Lozano (Ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 227–256). México: Trillas.
- Vargas, Leyva, M.R. (2008). Educación basada en competencias. *Revista Entre Aulas –Gaceta Pedagógica Mensual Electrónica*, 1-9. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/130551582/EDUCACION-BASADA-EN-COMPETENCIAS-pdf>
- Verón, E. (1970). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. Primer Simposio Argentino de Semiología. Buenos Aires, octubre 30- noviembre 2,1970. Publicado en *El proceso ideológico* (obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Viancha, L. M. (2009). La Areté umbral de las competencias. *Revista Queastiones Disputatae - Temas en Debate - N° 3*, 100-109. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/109757472/Articulo-Competencias>
- Yurén, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*. (Reflexiones filosófico-pedagógicas). México: UPN.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Yurén, T. (2002). *Cómo pensar la formación docente siguiendo la huella de Foucault*. En: Tapia, M. y Yurén, T. *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. (pp. 127-150). México. CRIM-UNAM.
- Yurén, T. (2004). *¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía*. En: Castañeda, A. Navia, C. y Yurén, T. (coord.) *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Noriega Editores - UAEM. (pp. 157 - 174).
- Yurén, T. (2006). Reseña de Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934– 1989), de Ileana Rojas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11 (31), 1471-1476. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003118.pdf>
- Yurén, T. (2007) El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En Yurén, M. T. y Araujo, S. (coords.) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 169-212). México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos- Correo del Maestro-La Vasija.
- Yurén (2008b). *Aprender a emprender, y a convivir. Fundamentos teóricos de una experiencia educativa para familias jornaleras migrantes*, México: Casa Juan Pablos

- Yurén, T. (2011). La ética profesional: un objeto de investigación interdisciplinaria. En Hirsch, A. (Coord.) *Ética profesional, construcción de conocimiento interdisciplinario* (Tomo 2, pp 23 – 42). México: Gernika.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En Yuren, M.T. y Mick, C. (Ed.) *Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. (pp. 23 - 51). México: Juan Pablo Editor, S.A.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Ideas Clave 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En 11 *Ideas clave: como aprender y enseñar competencias* (4ª Reimp.). Barcelona: Ed. Graó. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/81094577/Idea-7-ensenar-competencias>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zarzar, C. (2003). Formación integral del alumno. ¿Qué es y cómo propiciarla? México: FCE. (pp:122- 126).
- Zayas, P. (2010). Las competencias. Una visión teórico-metodológica. (Eumet. Net). Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2010a/pmza.htm>
- Zayas, P. (2002). Concepción teórica y metodológica sobre el proceso de selección de personal, (Tesis de Doctorado Facultad de Psicología, Universidad de la Habana). De la base de datos Eumet.Net. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55712.pdf
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente* (pp. 67-106). La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Recuperado de <https://vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/zemelman-2.pdf>

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

Entrevista a docentes

Preguntas	Tomado de	Objetivo
Información general y contexto		
Datos de identificación general y situación laboral:		Explorar el contexto escolar y caracterizar la situación laboral y formativa por competencias del docente.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Podría describir algunos aspectos de su situación laboral actual en la universidad? (ej. tipo de contrato, categoría laboral y grado académico; antigüedad y experiencia que tiene como docente en esta universidad, asignaturas que imparte; tiene otra ocupación). 	----	
Situación de formación docente:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Podría mencionar las temáticas de formación docente a las que ha asistido en los últimos tres años? 		
Concepciones y cómo movilizan la práctica docente		
A partir de que usted se ha formado bajo competencias, desde su punto de vista podría indicar:		Identificar y caracterizar describir y analizar las concepciones (saber y significado) que el docente elabora a partir de su formación en cuanto a enseñar, aprender y evaluar competencias.
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa la docencia en la EBC? 2. Si tuviera que completar esta frase, ¿cómo la completaría? " las competencias consisten en?" 3. ¿Cómo se debe enseñar en competencias? 4. ¿Cómo logran aprender sus alumnos? 5. ¿Cómo determina que el alumno ya aprendió? 	(Giordan, 2006).	
Dentro de los fines de la formación por competencias se encuentra que los docentes aterrizen en la práctica los saberes adquiridos, por esta razón, desde su experiencia:		Explorar este primer acercamiento a las concepciones y definir cómo condicionan su práctica docente. ¿Ha modificado y cómo moviliza estas concepciones en su práctica docente?
<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Podría describir cómo desempeña cotidianamente en el aula una sesión de clase?, ¿sobre qué aspectos enfatiza? y ¿por qué? 		
Programa de formación docente, identidad profesional y mejora de la práctica docente.		
En su opinión:		Explorar y analizar las concepciones del docente sobre la manera en que los procesos de formación docente bajo competencias favorecen la identidad profesional y la mejora de la práctica docente.
<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿De qué manera su formación docente por competencias ha apoyado a su rol y perfil docente?, ¿Qué expectativa futura tiene al respecto? 		
Sería valioso que nos compartiera:	(Dubar, 1991)	

8. ¿Qué aspectos de las funciones que debe realizar ahora como docente formado en competencias les satisface y que aspectos no les satisface? y ¿por qué?

A partir de los rasgos que caracterizan su función docente definida en el programa de formación docente con enfoque por competencias de su universidad, podría compartírnos:

9. ¿Cómo piensa usted que su identidad docente se ha modificado?: ¿Le ha apoyado a ser mejor profesor?, ¿ha cambiado? o ¿es la misma? y ¿por qué? (ej. qué distingue a un docente formado bajo competencias, de aquel que aún no tiene este tipo de formación docente).

La identidad constituye “no solamente la identidad al trabajo, más también y en su mayoría una proyección de sí, en el futuro la anticipación de una trayectoria de empleo y la implementación de la lógica de aprendizaje o mejor de formación (Dubar, 1991:123).

Programa institucional de formación docente e impacto en transformación del sujeto y prácticas.

Tomando como base su experiencia de formación docente bajo competencias, podría mencionar

10. ¿Podría señalar las dificultades que ha enfrentado cuando desempeña los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias en el aula?
 11. ¿Podría señalar los aspectos favorables que ha encontrado al desempeñar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo competencias en el aula?
 12. ¿Tiene alguna opinión en el cómo debería ser la EBC en la práctica docente en el aula?
 13. ¿Podría mencionar cómo la formación docente con enfoque en competencias ha impactado en usted a nivel personal y profesional?

(Ferry, 1997, Yurén, 2000), Honoré (1980). Bernard (2006)

Analizar la experiencia de formación docente bajo competencias y de qué manera el programa institucional favorece la transformación tanto de prácticas como de subjetividades.

Es valioso conocer si se ha transformado al docente y a sus prácticas o quizá se siga reproduciendo un modelo tradicional.

Política educativa institucional y programa de formación docente con enfoque en competencias

14. ¿Qué opina de la incorporación del enfoque por competencias en el programa institucional de formación docente de su universidad?

Desde su perspectiva podría usted señalar

15. ¿Quién y cómo se regulan las funciones y actividades docentes incorporadas en los programas institucionales de formación docente bajo competencias en la UADY?
 16. ¿Qué aspectos valora como positivos y negativos en la formación docente por competencias que brinda actualmente la UADY?

Documentos internacionales y nacionales

Explorar y analizar las concepciones del docente respecto a las políticas institucionales de las UPE y la forma en que se articulan con el programa de formación docente con enfoque en competencias y de qué manera repercuten en la mejora de la calidad docente.

17. ¿Su formación docente actual por competencias, la considera completa? ¿por qué

Anexo 2. Competencias docentes del perfil docente de la UPEe

Tabla 15. Perfil docente compuesto por 32 competencias docentes

1. Diseña su trabajo y procesos en su práctica de manera eficaz.
2. Manifiesta un comportamiento hacia las personas con ética y tolerancia.
3. Promueve los valores universitarios en el ejercicio de su práctica de manera constante.
4. Manifiesta identidad institucional hacia las personas en congruencia con la filosofía de la universidad.
5. Fomenta el reconocimiento y aportaciones de la cultura maya en su ejercicio docente de manera responsable.
6. Crea ambientes de aprendizaje en su práctica docente, adecuados con las necesidades de sus estudiantes.
7. Realiza adaptaciones curriculares en los programas de estudio que respondan a la diversidad del estudiantado.
8. Fomenta el desarrollo de las competencias genéricas en el estudiantado permanentemente.
9. Diseña sus estrategias de aprendizaje, respetando el perfil de egreso del PE.
10. Diseña experiencias que inciden en la mejora continua del desempeño de sus estudiantes con criterios innovadores.
11. Promueve el aprendizaje autónomo en el estudiante de manera continua.
12. Organiza las secuencias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, congruentes con las competencias a desarrollar y sus contenidos.
13. Utiliza diferentes estrategias de aprendizaje activo en su práctica docente con base en las características de sus estudiantes.
14. Utiliza las tecnologías de información y comunicación como recurso didáctico en su ejercicio docente de manera pertinente.
15. Identifica situaciones de riesgo académico y personal en el estudiantado, de manera oportuna.
16. Transfiere a estudiantes en riesgo académico y personal a las instancias pertinentes de manera oportuna.
17. Promueve el uso de materiales didácticos de manera constante en otro idioma, preferentemente en inglés.
18. Maneja diversas modalidades de estudio en su práctica docente de acuerdo con la naturaleza de su asignatura.
19. Realiza la evaluación diagnóstica a sus estudiantes de manera oportuna, para hacer las adaptaciones curriculares pertinentes.
20. Incorpora diferentes técnicas y medios en la evaluación del proceso para el desarrollo adecuado de las competencias.
21. Utiliza la evaluación de producto en el desarrollo de las competencias del estudiantado, de manera objetiva, como evidencia de su nivel de dominio.
22. Fomenta la autoevaluación, la coevaluación (estudiante-estudiante) y la heteroevaluación (profesor-estudiante) en su práctica docente de manera pertinente.
23. Incorpora el portafolio de evidencias del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un recurso pertinente de evaluación.
24. Trabaja proyectos en academias con sus pares de manera cooperativa.
25. Promueve una actitud emprendedora en sus estudiantes de manera continua.
26. Participa en trabajos multidisciplinarios e interdisciplinarios de forma responsable.
27. Realiza una práctica reflexiva en su planeación didáctica que conduce a mejoras de su propio trabajo.
28. Actualiza su formación en la práctica docente y la disciplina, de manera permanente.
29. Participa en experiencias académicas nacionales e internacionales de forma activa.
30. Utiliza la investigación en su práctica docente como una herramienta de apoyo.
31. Gestiona espacios de aprendizaje en escenarios reales de manera constante.
32. Apoya las actividades del programa educativo en la Facultad de forma responsable y continua.

Fuente: Elaboración propia Acevez (2019), a partir del Programa de Formación docente de la UPEe.

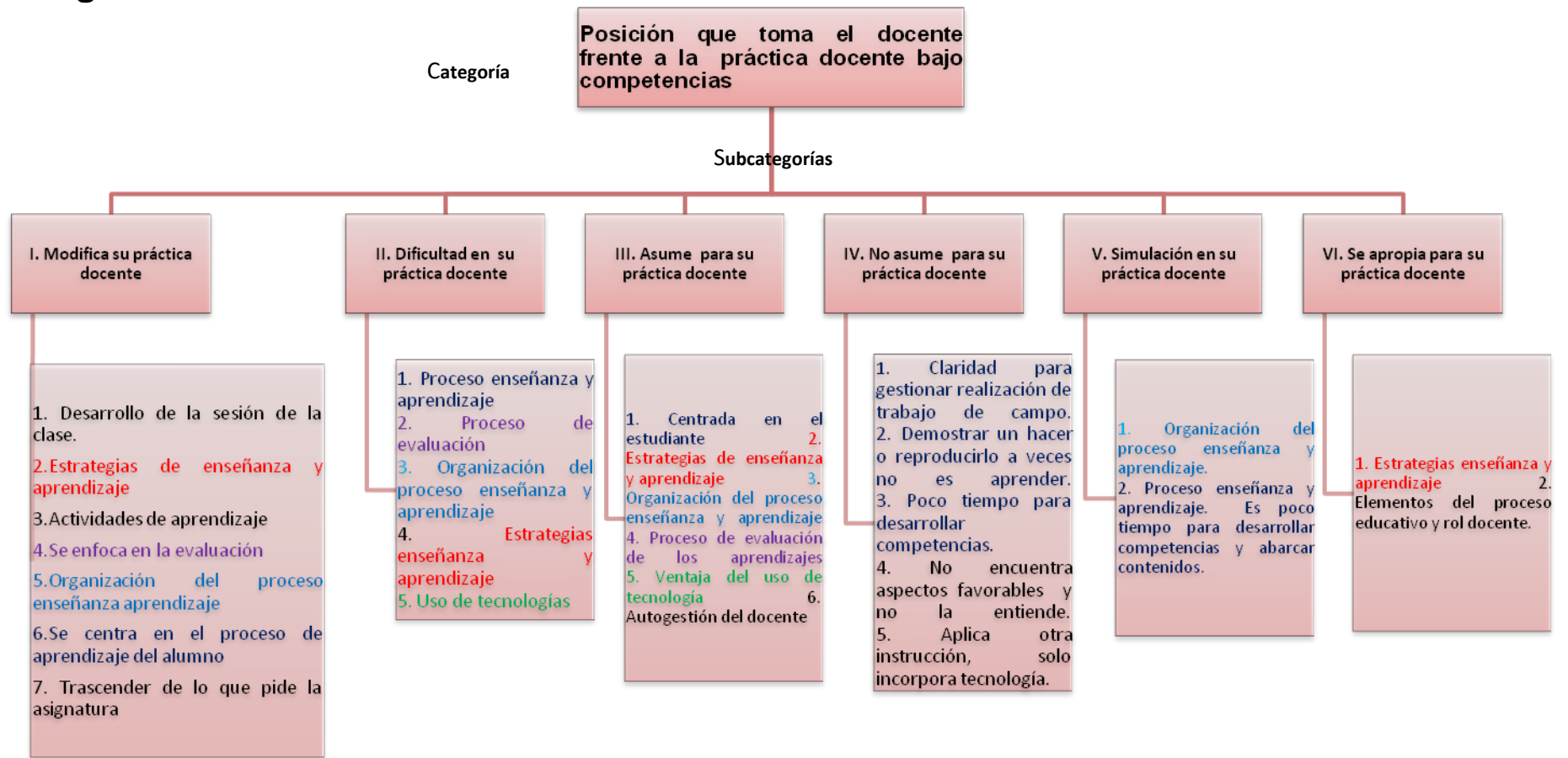
ANEXO 3. Desglose de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías. Ejemplo.

	A	B	C	D	E
	Estudio: Formación y práctica docente: nuevos retos del docente en el curriculum universitario de las UPE				
1	Participantes: DOCENTES				
2	Método de recolección de datos: Entrevista semi- estructurada				
	Dimensión Pedagógica y Categoría: Concepciones y práctica docente				
3	Categoría: Concepción de competencias				
4	Oración	Subcategoría	Campo de aplicación	Términos comunes	Total
5	(...) competencias son las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que tiene que desarrollar el estudiante, para desempeñarse adecuadamente en el ámbito personal y profesional (D1HG)	1) Elementos que la integran	Son las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que tiene que desarrollar el estudiante, para desempeñarse adecuadamente	(3) Competencias son conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrolla el estudiante y su demostración para desempeñarse adecuadamente	3
6	(...) definimos competencias como el conjunto de conocimientos, habilidad, actitud y valores en la formación de los seres humanos, (...) elementos que siempre han estado presentes en los perfiles de egreso aun cuando hablábamos antes de un enfoque más cognoscitivista o constructivista. (D7MS).		conocimientos, habilidad, actitud y valores en la formación de los seres humanos, siempre han estado presentes en los perfiles de egreso aún en otros enfoques.		1
7	Competencia incluye los conocimientos teóricos, las habilidades y la demostración completa de estos, sin embargo en educación no es una competencias, eso es sigue siendo y será una introspección del conocimiento. (DH10EN).		Incluye conocimientos teóricos, las habilidades y la demostración completa de estos. Crítica: en educación no es una competencias, eso es sigue siendo y será una introspección del conocimiento.		2
8	(...) yo le llamaría capacidades integrales, (...) son complejas porque son modos de hacer las cosas y saber por qué se hacen, siempre acompañadas de cierta actitud profesional, ética, personal y social (D2MSM)	2) Capacidades integrales complejas	Capacidades integrales complejas, es hacer las cosas, pero saber por qué se hacen.	(2) Competencias es desarrollar capacidades, pero son complejas porque es hacer las cosas, pero saber por qué se hacen; es decir, que tenga intención y propósito	2
	(...) una competencia es desarrollar una capacidad para realizar		Es desarrollar capacidad para		2

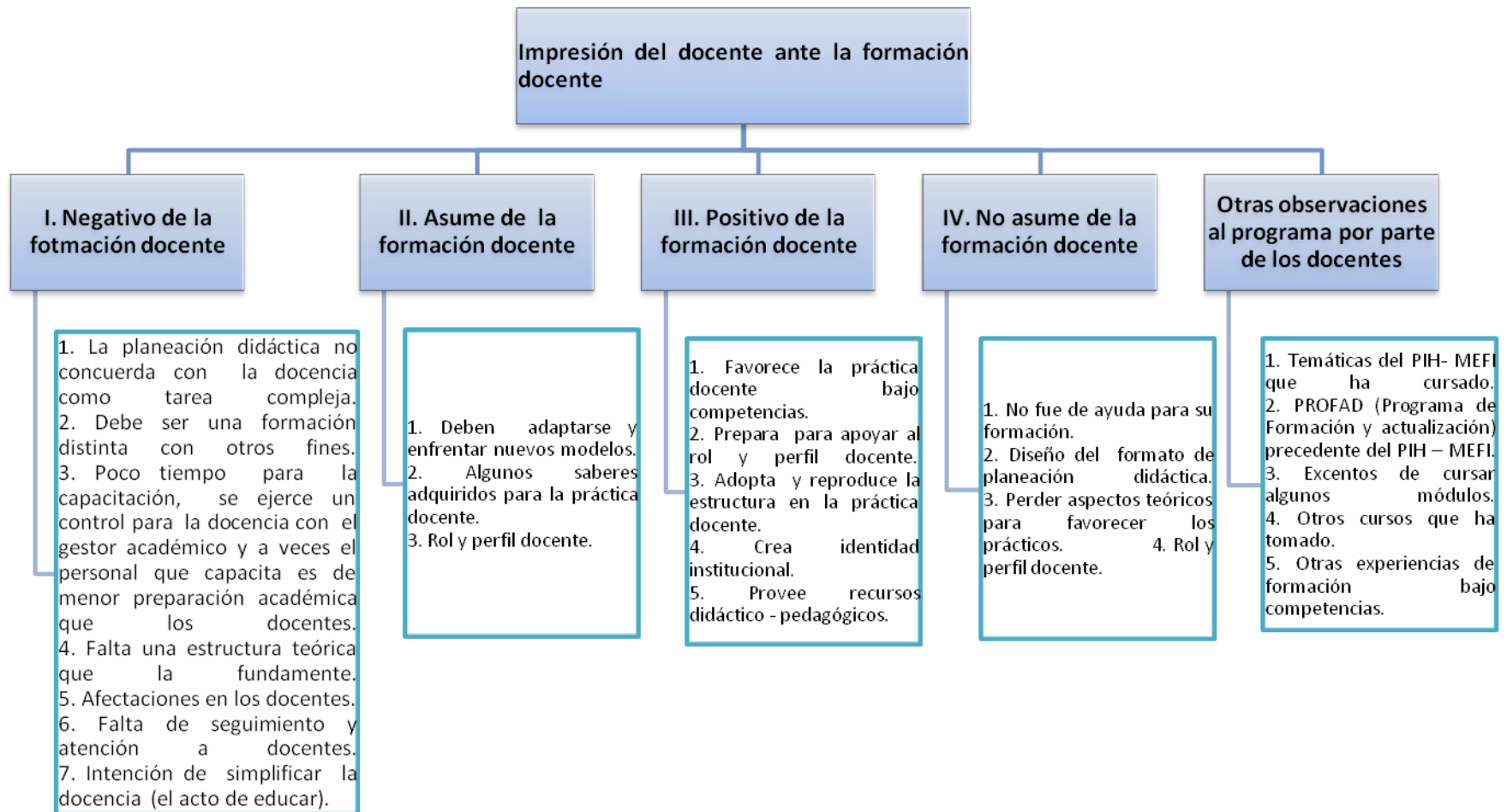
Anexo. 3. Desglose de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías. Ejemplo

	A	B	C	D	E	F	G
1	Estudio: Formación y práctica docente: nuevos retos del docente en el curriculum universitario de las UPE						
	Participantes: DOCENTES						
2	Método de recolección de datos: Entrevista semi-estructurada						
3	Categoría: Concepciones y práctica docente Subcategoría: Posición del docente frente a la práctica docente bajo competencias						
4	Campo de subcategoría: A) Modifica la práctica docente B) Se apropia de la práctica docente C) Dificultad en la práctica docente D) Asume la práctica docente E) No asume la práctica docente F) Simulación de la práctica docente						
5	Campo de subcategoría	Oración	Campo de aplicación	Contenido en que se enfoca	Cuantificación de términos comunes	Total	Pregunta
6	Código: Modifica la práctica docente bajo competencias						
7	Modifica práctica docente	la (...) me enfoco mucho en la evaluación (...) es primordial porque si no, no le damos la retroalimentación adecuada, el alumno pueda saber si lo que hizo es correcto o incorrecto, (...) no solamente la evaluación de mi parte, sino la evaluación de sus compañeros (D1HG)	1. Se enfoca en la evaluación	Formas de la evaluación (la evaluación del docente y de sus compañeros, y la retroalimentación).			6. ¿Podría describir desempeña cotidianamente en el una sesión de clase?, ¿sobre aspectos enfatiza? y ¿por qué (42:42) P:42
8	Modifica práctica docente	la (...) me ha apoyado en el reto de que hay otras herramientas evaluativas, formativas que le ayudan al estudiante a darse cuenta de qué es lo que ha pasado con el mismo (D3HPN)	1. Se enfoca en la evaluación	Le ha apoyado en el reto de la evaluación formativa			9. ¿Cómo piensa usted que identidad docente se ha modifica ¿Le ha apoyado a ser mejor profe ¿ha cambiado? o ¿es la mism ¿por qué? 6:20 (57:57) P:57
	Modifica práctica docente	la (...) tenemos dentro de nuestros criterios de evaluación el portafolio de tareas o de evidencias que lo consideramos como una evaluación de proceso porque el estudiante lo va creando bajo indicaciones muy puntuales de tareas desarrolladas en el periodo de todo el	1. Se enfoca en la evaluación	Evaluación de proceso, productos de aprendizaje como evidencia que reflejen si el alumno aprendió o no y con criterios de evaluación,	(1) Momentos de la evaluación, le ha apoyado reto de la evaluación formativa de proceso. (2) Formas de la evaluación: la evaluación del		5. ¿Cómo determina que el alum aprendió? Evaluación de pro productos de aprendizaje evidencia que reflejen si el al aprendió o no y con criterio

ANEXO 4. Reagrupamiento de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías.



ANEXO 4. Reagrupamiento de datos para entrecruzarlos y generar nuevas categorías.



Anexo 5. Reagrupamiento y condensación de datos

Concepciones y práctica docente bajo competencias				
Categoría: Posición del docente frente a la práctica docente bajo competencias				
Subcategoría		Campo de aplicación	Temas	
I. Modifica la práctica docente	1.	Desarrollo de la sesión de la clase	12	<p>a) Enfatizan en aspectos como: favorecer la vinculación y contraste con la parte teórica y práctica; en la discusión; en la inducción al tema y que tengan secuencia lógica; en desarrollo.</p> <p>b) Procuran actividades de aprendizaje en donde retoman conocimientos previos y ubicar temas actuales; Ven en qué grado se involucran en actividades de aprendizaje, utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje y atiende formas de evaluación.</p> <p>c) Mencionan que para lograr el desarrollo de competencias: la clase pasa por tres momentos: inicio desarrollo y cierre.</p>
	2.	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	6	<p>a) Las más utilizada es la promoción de proyectos de investigación o Proyectos transversales integrales</p> <p>b) Los estudios de caso.</p> <p>c) Otros: portafolios de evidencia, cuadros comparativos, resolver problemas, diario de aprendizaje, mapa conceptual, estudio independiente, leer, etc.</p>
	3.	Actividades de aprendizaje	4	<p>a) Plantan trabajar en pequeños grupos y trabajo individual con diversas estrategias de enseñanza.</p> <p>b) Investigan, ejemplifican, definen, busca discusión y elaboran definición propia para generar conocimiento</p> <p>c) Aprendan con base a lo que van haciendo en sus actividades.</p>
	4.	Se enfoca en la evaluación;	3	<p>a) Formas de la evaluación: la evaluación del docente y de sus compañeros con uso de retroalimentación</p> <p>b) Momentos de la evaluación: la evaluación formativa de proceso.</p> <p>c) Productos de aprendizaje con criterios de evaluación como evidencia que reflejen si el alumno aprendió o no: portafolios de tarea o evidencia, diario reflexivo o diario de aprendizaje.</p>
	5.	Organización del proceso enseñanza aprendizaje	3	<p>a) Han mejorado en las planeaciones didácticas.</p> <p>b) Lleva la unidad de aprendizaje como la ha planteado en la secuencia didáctica</p> <p>c) Enfatiza en el diseño de la planeación didáctica respetando la estructura solicitada, aunque significa forzarla .</p>
	6.	Se centra en el proceso de aprendizaje del alumno	2	<p>a) Que el estudiante se interese en desarrollar capacidades</p> <p>b) Se apoya en la observación y contraste con la teoría y práctica.</p> <p>c) Tratar que el estudiante logre una construcción de conocimientos, habilidades de pensamiento y una interiorización de valores.</p>
	7.	Trascender de lo que pide la asignatura;	1	<p>a) Aprovechan situaciones para ir más allá de lo que realmente pide la asignatura.</p>
II. Dificultad en la práctica docente	1.	Proceso enseñanza y aprendizaje	7	<p>a) Requiere y exige mucho más tiempo (cursos cortos y tiempos de materias breves)</p> <p>b) Implica mucho más trabajo por parte del profesor (elaborar, cumplir, evaluar planeación didáctica, leer, revisar, retroalimentar hasta fuera de horario de clases)</p> <p>c) Aprender en escenario real (a veces no se puede ir a otros escenarios y para experiencias están limitados al aula.</p>

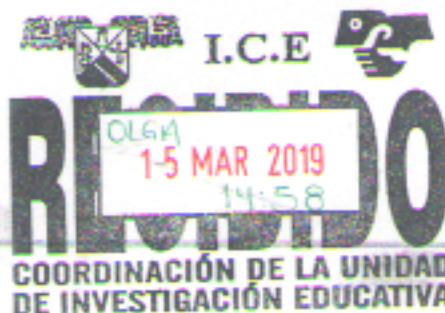
Formación docente bajo competencias

Categoría: Programa Institucional de Formación docente PIFD

Subcategoría	Campo de aplicación	Temas
I. Fines del programa de formación docente (continuación..)	2. Enfocada en aspectos técnicos y prácticos	11 a) <i>La mayoría considera brinda formación limitada en aspectos técnicos, fue un programa de instrucción para desarrollar y hacer actividades muy técnicas y precisas en el aula.</i> El PIH- MEFI tiene vacío teórico y conceptual, sin conocimiento a profundidad de elementos, porque no va más allá de lo operacional. (Cuestiones pragmáticas, hacia aspectos técnicos, con una visión muy técnica de la enseñanza, no va más allá de lo operacional, centrada en lo instrumental y herramental), enfocada en la habilitación del modelo educativo y elaborar la malla curricular. b) <i>Para diseñar, desarrollar y escribir formularios como la planeación didáctica</i> (redactar competencia, desagregarla en saberes, por unidad, actividades de aprendizaje, enseñanza y criterios evaluación). Fue una capacitación para la planeación didáctica con una visión muy técnica de la enseñanza, encajonada, cuadrada, tipo manual instruccional y no realista. Por eso entonces tratan de operarlo o implemento como lo que saben y como dicta el manual (redactar competencia, desagregarla en saberes, por unidad, actividades de aprendizaje, enseñanza y criterios evaluación). ***Solo un docente cuestiona que la planeación didáctica implica una secuencia didáctica a lo largo de la formación que cuide lo longitudinal y transversal de los ejes curriculares, no debe limitarse a un módulo.
	3. Considera no es formación docente	5 La mayoría coincide que no la pueden considerar formación docente, expresan diversas posturas entre ellas: a) <i>No corresponde a formación docente porque la entienden como algo distinto, como el desarrollo de saberes más profundos</i> (al realizar su tesis Doctoral). Mencionan que las bases de la formación docente se basa: en administración dentro del salón de clase, gestión de ambientes escolares, manejo de aditamentos de instrucción como tecnologías, perfiles básicos de evaluación, es otro tipo de competencias.
	4. El docente debe ser formado	a) El docente necesita formación, no duda la existencia de profesores natos y algunos con grado Doctoral en área de educación pero "el hábito no hace al monje".
II. Apoyo a la función docente	1. Para atender el rol y perfil docente	8 a) <i>Se estableció para dar formación como profesor institucionalizado y así tener las características del profesor UADY y uniformar el tipo de enseñanza para dar clases igual.</i> Uno de ellos opina que fue para que todos pudieran saber enseñar bajo ese enfoque. b) <i>Para algunos, no apoyó su rol y perfil docente, quizás porque no es un programa que puedan considerar de formación docente y porque existe confusión entre instrucción con enseñanza, y en la instrucción universitaria no se pueden tener competencias integrales.</i> c) <i>Para otro, si fue apoyado un poco el rol y perfil docente,</i>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: Formación y práctica docente basada en competencias en una Universidad Pública Estatal en México. Estudio en caso.

que presenta la candidata a Doctora en Educación: Norma Acevez Alcantara, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la DRA. ELISA LUGO VILLASEÑOR después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:

Aprobatorio

Observaciones: Fortalecer el análisis de los capítulos de resultados con los referentes teóricos. Articular el problema eje con el análisis de resultados. Recuperar la voz de los docentes respecto al cuestionamiento de la EBC. Ampliar información sobre estudio en caso. Revisar estilo de redacción.

Cuernavaca, Morelos, a 15 del mes de Marzo de 2019.

DIRECTOR(A) DE TESIS <u>Dra. Elisa Lugo Villaseñor</u>	
LECTOR(A) <u>Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero</u>	
LECTOR(A) <u>Dra. Viridiana Aydeé León Hernández</u>	
LECTOR(A) <u>Dra. Guadalupe Pajol Galván</u>	
LECTOR(A) <u>Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa</u>	Se anexa voto.
LECTOR(A) <u>Dra. Ma. Guadalupe Medina Márquez</u>	
LECTOR(A) <u>Dr. José Francisco Alanís Jiménez</u>	



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA ACADÉMICA

Mérida, Yucatán, a 14 de marzo de 2019

Dr. César Barona Ríos
Coordinador del PE
Presente

El abajo firmante, nombrado integrante del jurado por parte de la Coordinación del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis doctoral registrada bajo el nombre:

"Formación y práctica docente basada en competencias en una Universidad Pública Estatal en México. Estudio en caso"

Presentado por el Maestra NORMA ACEVEZ ALCÁNTARA para obtener el grado de DOCTORA EN EDUCACIÓN, le comunico que el trabajo cumple con los requisitos de contenido, presentación y rigor académico, por lo tanto el dictamen que emito es de:

APROBADO

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación del examen de grado y defensa del mismo.

Atentamente
"Luz, Ciencia y Verdad"


Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa
Integrante del jurado revisor del
borrador de la tesis doctoral

c.c.p. Archivo