



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puiq-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**ISSN: 2007 – 7890.**

**Año: III.                  Número: 3                  Artículo no. 5                  Período: Febrero - Mayo, 2016.**

**TÍTULO:** La configuración de la práctica docente en el marco de la Formación por Competencias: Un estudio en educación primaria.

**AUTORA:**

1. Máster. Minerva Camacho Zambrano.

**RESUMEN:** La Reforma Integral de la Educación Básica en México tiene como propósito: mediar el desarrollo de competencias de índole múltiple: intelectual, afectivo, ético, motriz, etc., aspectos de enseñanza y aprendizaje, ejes que la práctica docente inserta en diversos modelos educativos que los profesores deben integrar y desarrollar. El objetivo de esta investigación es comprender la configuración de la práctica docente. Diferentes principios teóricos la sustentan: el Constructivismo, las Inteligencias-múltiples, la Complejidad, el Conectivismo, y la Acción comunicativa. La metodología empleada fue la etnografía, y las técnicas: la observación, y la entrevista semiestructurada y en profundidad. Los resultados evidencian que los profesores no poseen una comprensión de los modelos actuales. Se concluye que estos actores son reproductores de conocimiento; la configuración subjetiva de la práctica docente corresponde al modelo tradicional.

**PALABRAS CLAVES:** competencias, configuración, práctica docente.

**TITLE:** Configuration of teaching practice in the context of competencies model: A study on primary education.

**AUTHOR:**

1. Máster. Minerva Camacho Zambrano.

**ABSTRACT:** The reform of basic education in Mexico aims to mediate the development of multiple kinds of competencies: intellectual, emotional, ethical , motor; teaching and learning aspects of teaching practice axes inserted into different educational models that teachers should integrate and develop. The objective of this research is to understand the configuration of teaching practice. Different theoretical principles support them: Constructivism, Multiple-intelligences, Complexity, Connectivism, and the Communicative action. The methodology is ethnographic, and techniques as: the observation, and the semi-structured and in-depth interview. The results showed that teachers do not have an understanding of the current models. It is concluded that teachers are knowledge reproducers and the configuration opinion of the teaching practice corresponds to the traditional model.

**KEY WORDS:** competencies, configuration, teaching practice.

**INTRODUCCIÓN.**

En la actualidad, la práctica docente es un proceso de mayor observancia para el sistema educativo nacional y las reformas educativas de nuestro país. Sin embargo, constituye un problema no resuelto, puesto que no responde a las necesidades actuales de preparar jóvenes para enfrentar y desarrollar los retos que demanda este siglo. Cabe destacar que su impacto no es el esperado para el avance de la educación en México. En el desarrollo de dicha práctica se

presentan múltiples situaciones endógenas y exógenas que complejizan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Factores sociales, individuales, culturales, ambientales, tecnológicos y educativos intervienen en cierta forma en los logros alcanzados; por tanto, esta diversidad de elementos influye para que la configuración de la práctica que realizan los profesores sea irrepetible y no corresponda a un modelo personal único, centrada en temas y contenidos de corte multimetodológico; por la variedad de metodologías que utilizan, establecen relaciones entre el desarrollo de su docencia y su sentido subjetivo.

En diversos países las reformas educativas tienen la inquietud por mejorar la práctica docente. Continuamente se están buscando nuevos métodos para acercarse a los maestros, porque se reconoce su importancia central en el proceso educativo y porque son ellos finalmente los que le dan forma y contenido a las propuestas educativas (Fierro, et. al., 1999).

Las investigaciones realizadas en torno a la práctica docente abordan, desde distintas perspectivas, las dificultades y resistencias que los profesores enfrentan con relación a sus conocimientos, creencias, doxas y formas de concebir y realizar el trabajo docente, en contraste o no con la exigencia social y educativa que les impone implementar distintos enfoques (tradicional, constructivista, crítico, complejo, conectivo, por competencias) (Aguerrondo, 2004).

## **DESARROLLO.**

En México, la innovación educativa se ha interpretado de distintas formas y muchas veces como el resultado de la incorporación de las novedades del momento. Actualmente se han seleccionado modelos para innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas, entre los que destacan: el currículo flexible, la formación por competencias, el currículo centrado en el aprendizaje -sustentado en el constructivismo y cognitivismo-, la tutoría académica, el

aprendizaje situado y por medio de la formación; el aprendizaje por proyectos, problemas y casos, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y los Ejes o temas transversales (Díaz Barriga, 2006).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (México, 2007) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), se expresa la intención de una transformación educativa en nuestro país, que propicie la formación de un ciudadano íntegro y con capacidad para desarrollar todo su potencial. En este sentido es imprescindible retomar modelos educativos en correspondencia con este tipo de políticas educativas, que además se adapten y respondan a las exigencias sociales actuales en el marco de las tendencias educativas internacionales en Educación.

La crisis educativa que viven en la actualidad las instituciones escolares de los diferentes niveles educativos es consecuencia de que los sistemas todavía están basados en modelos de conocimiento obsoletos. Esta razón fundamenta el hecho de que la práctica docente es aún un ejercicio de escaso impacto en la sociedad, porque las actualizaciones al currículo, la modificación estructural y la nueva formación docente, se asientan sobre un supuesto no cuestionado referido al modelo de conocimiento que se trasmite.

Estudios sobre las conceptualizaciones de los maestros en relación a la práctica docente, sobre los modelos didácticos, las teorías del aprendizaje o el diseño del currículo muestran que están alejados de la epistemología profesional deseable (Porlán et. al., 1998).

Con relación a la importancia de implementar el modelo de Educación basado en Competencias, es necesario considerarlo en primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque (Tobón, 2006). En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de

Educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar los currículos, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, al brindar principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo (Alonso, 2013). Sin embargo, debe hacerse desde una perspectiva integral, que tome en cuenta la calidad humana y no sólo empresarial (Moreno, 2010).

La práctica docente en el nivel de educación primaria carece de fundamentación teórica y contextual en relación al enfoque educativo por competencias porque no se planea, aplica y evalúa como se especifica en las orientaciones teóricas que sustentan la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); tampoco se alcanzan los resultados educativos y aprendizajes de los alumnos ni las competencias humanas para la vida.

La problemática central reside en la forma de desarrollar el trabajo docente, sustentado en una práctica donde no se vislumbra una metodología específica, una planeación y evaluación holísticas y flexibles, tampoco una atención humana a la diversidad y al trato diferenciado de los alumnos. Esta forma de desarrollar el trabajo docente se inserta en un modelo en el que prevalece la mecanización y se produce una disociación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. La persistencia de una visión educativa fragmentaria, parcial, unidimensional y monocromática, derivada de la globalización y el modelo educativo tradicional, ha provocado un profundo vacío psicosocial y la carencia de un sentido significativo existencial en el sistema educativo (Moreno, 2010).

Otra de las dimensiones consideradas en esta problemática es la relacionada con la forma en que el profesor conceptualiza la práctica docente. Necesariamente tiene que resignificarla, porque de ello depende la transformación de la misma y el tránsito hacia una visión más humanista, reflexiva y hologramática. Resignificar metodológicamente las prácticas educativas es un

proceso que se manifiesta a través de la puesta en escena de operaciones y relaciones alternativas a los constitutivos de la práctica que producen y resultan en la construcción de los significados esperados (Minakata, 2006), donde se tenga un mayor impacto en la educación de los alumnos. En tal sentido, el enfoque por competencias puede convertirse en una oportunidad de reflexión sobre el papel social mismo de la educación formal, el reconocimiento de sus principales problemas y el análisis cuidadoso de sus posibles salidas a la crisis escolar; esta última aceptada en mayor o menor grado universalmente (Rueda, 2010).

En México, como en países a nivel mundial, en este siglo XXI, se da prioridad a la Educación, de acuerdo a transformaciones derivadas de las tendencias internacionales. Dentro de estas prioridades está la práctica docente que desarrollan los profesores. En este sentido, la docencia es un objeto de estudio, considerando que la escuela, la sociedad y la cultura están en constante cambio, con demandas diversas, exigiendo a profesionales que respondan a contextos.

En la actualidad, la escasez de prácticas y políticas educativas que orienten de manera reflexiva y eficaz la práctica docente en la formación de profesionales, ha suscitado que en el interior de las aulas de clases, prevalezcan métodos educativos tradicionales caracterizados por la memorización de contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (Tovar y García, 2012).

Las consideraciones sobre la práctica docente y su configuración permiten reorientar y redefinir la acción educativa como proceso que puede iniciar con la crítica del profesor hacia su mismo quehacer, a través de la reflexión sobre su intervención pedagógica, el debate sobre las teorías que orientan su acción, y la experiencia áulica. Esta autocrítica fundamentada en la metacognición reconoce fortalezas y debilidades para replantearla. Contempla sus ideas imaginarias, la base teórica en la que fundamenta su hacer, y elementos externos que fortalecen

la forma de enseñanza y la metodología, que examina los recursos, organización de su trabajo, técnicas y costumbres a mejorar, así como el ámbito sociocultural en la que se inserta.

En nuestro país hasta hace algunas décadas, existía desarticulación curricular en los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; dicha desvinculación se caracterizaba porque no había continuidad en los planes y programas de estudio de un nivel a otro. Para el sexenio actual con la implementación de la RIEB, se pretende que exista una vinculación, para lo cual se reformularon los planes de estudio (Moreno, 2010).

Para Preescolar, la reforma se implementó en el 2004, Secundaria en el 2006 y Primaria en el año 2009; en todos los niveles se instauró el enfoque de la educación por competencias. Díaz Marchant (2010) afirma que el requerimiento para el nuevo siglo apunta a que se generen las condiciones que permitan una articulación efectiva entre la educación preescolar y primaria, estableciendo cauces de comunicación, intercambio y coordinación entre ambos niveles.

Las conceptualizaciones de sentido común, que se manifiestan en los docentes de educación primaria en relación a la Reforma Integral de Educación Básica, tienen diferentes causas, entre otras, el escaso interés por actualizarse y la creencia de que la forma en que efectúan su práctica docente les permite obtener buenos resultados. La influencia de estas situaciones es elevada, porque responde a experiencias reiteradas y se adquiere sin apenas reflexión, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un obstáculo para una correcta formación y actividad profesional (Gil, 1994).

Son diversos los factores que inciden en el escaso impacto de la práctica docente, y por tanto, en que no se logren los propósitos educativos. Si bien es cierto que se investiga sobre el quehacer docente y se prescribe cómo podría realizarse, aún no se tienen buenos resultados. En ocasiones se afirma, que es la metodología que se maneja la que no coadyuva al logro de aprendizajes

significativos de los alumnos, otras veces, que estos son los culpables de tal hecho, porque no muestran interés por aprender y son los propios docentes quienes modifican su hacer.

De lo expuesto, se establece la premisa de que el docente realiza una configuración de su práctica en el marco del Modelo basado en Competencias de acuerdo a su profesionalización, contexto personal, escolar y cultural, y las relaciones que con ellos puede sostener un “actor social”; para Habermas (2006) son los siguientes:(1) el mundo objetivo, como conjunto de todas las entidades sobre las que son posible enunciados verdaderos; (2) el mundo social, como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas; y (3) el mundo subjetivo, como totalidad de las vivencias del hablante a las que éste tiene un acceso privilegiado (...) (p.144); es decir, la teoría de la acción comunicativa nos permite una categorización del plexo de la vida social, con la cual se puede dar razón de las paradojas de la modernidad.

El presente trabajo de investigación se propuso como objetivo comprender la configuración de la práctica docente de los profesores en el nivel de educación primaria, para interpretar sus significados a partir de su profesionalización y “mundo sociocultural”. Se parte de la idea de que los docentes no sólo integran conocimientos, sino que deben asumir una postura reflexiva, subjetiva, objetiva y contextual, que les permita repensar sobre sus sistemas de acción, sobre la misma, y encontrar las formas pertinentes para abordarla.

A partir de lo expresado, la investigación se planteó la siguiente pregunta de investigación:  
*¿Cómo se configura la práctica docente de los profesores de nivel primaria de la zona escolar 147 del municipio de Teloloapan, Guerrero, en el marco de la RIEB?*

### **Fundamentación teórica.**

El sustento teórico que fundamenta la investigación contempla una diversificación de enfoques teóricos generales y relativos al proceso enseñanza-aprendizaje. El surgimiento de la teoría crítica aporta elementos sustanciales al concepto de práctica docente.

La obra teórica de Habermas posee presupuestos conceptuales que son aplicables al ámbito educativo. Entre las categorías que trabaja este autor se encuentra la noción de praxis, que concibe como la acción o práctica fundamental por la cual el ser humano accede o se realiza en el mundo (Habermas, 1976).

Este autor considera que el cambio social no reside en el trabajo, sino en la acción humana en un ámbito comunicativo, de interacción y entendimiento entre los sujetos, en donde es importante analizar la racionalidad de la acción para comprender los patrones estructurales de los sujetos más allá de las subjetividades. En tal sentido, la acción comunicativa la define como la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal (Habermas, 2006).

Este autor concibe dos tipos de racionalidad: la cognitivo-instrumental y la comunicativa. La primera hace referencia a la autoafirmación con éxito en el mundo objetivo, a partir de la capacidad del sujeto de manipular informadamente, y adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno dinámico, y por tanto, circunstancial.

A diferencia de la anterior, la racionalidad comunicativa apunta a la capacidad de las interacciones comunicativas de integrar sin coacciones y de generar consenso, para lo cual los participantes deben superar sus puntos de vista particulares, y en virtud de una comunidad de convicciones comprenden tanto la unidad del mundo objetivo como la intersubjetividad del contexto en que se desenvuelven.

Por otra parte, la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento se caracteriza por considerar que entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la relación proveniente del entorno. Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno; el proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el que todo conocimiento nuevo se genera a

partir de los otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende; el sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce (Gómez & Coll, 1994).

Por su parte, el enfoque de las inteligencias múltiples considera que éstas son capacidades cognitivas en sí mismas (Armstrong, 2006), a las que corresponden diferentes maneras de entender y almacenar la información, de lo que se deriva, que todas las personas no tienen las mismas habilidades igualmente desarrolladas, ni aprenden de la misma forma. El sistema educativo y quienes implementan la práctica docente deberían estar diseñando sus acciones sensibles a estas diferencias, para que las personas reciban una educación que maximice su propio potencial. Según Gardner (1995), una educación enfocada desde esta perspectiva ayudaría a la gente a conocerse mejor, a alcanzar su potencial vocacional, y a dirigir su vida en un sentido afín a sus tendencias y posibilidades. Permitiría el logro de un mejor rendimiento profesional y de aficiones más motivadoras para las diferentes personas, llegando a ser, al fin, individuos más felices, competentes y útiles para la sociedad.

Por otra parte, desde la perspectiva del Pensamiento Complejo de Morín, ser maestro en la sociedad de la información y el conocimiento implica desarrollar las competencias para ser competente como mediador pedagógico capaz de desarrollar las potencialidades de los alumnos, para que las utilicen al resolver los problemas a los que cotidianamente se enfrenten ante el impacto creciente de la ciencia y la tecnología. La complejidad parece primero desafiar nuestro conocimiento, y de algún modo, producirle una regresión.

La irrupción de la complejidad, precisamente bajo la forma de incertidumbre, de aleatoriedad, produce resistencia muy fuerte (...), el pensamiento complejo es una invitación a salir de una manera sencilla de ver las realidades a partir de la cual la especialización, y en particular, la

hiperespecialización, hace que cada persona conozca un pequeño fragmento de la realidad y que el objeto del conocimiento sea para su estudio desvinculado de la realidad donde actúa. Así un texto, una frase, requiere saber el contexto en el que está escrito o se pronuncia. Es necesario un pensamiento que articule y religue los diferentes saberes disciplinarios, hoy parcelados, y que además contextualice las migraciones de ideas entre estos compartimentos disciplinarios (Morín, 2002, p.9).

Retomando esta perspectiva, es necesario educar basados en un pensamiento complejo, porque la complejidad del mundo actual requiere de un pensamiento que trate de ser coherente con la realidad. No se pueden pensar fenómenos complejos con principios simples, tampoco pensar problemas nuevos con métodos viejos, es necesario pensar el mundo desde el propio pensamiento, porque el mundo es un todo interrelacionado, no fragmentado. Tal como señala Morín (1999): El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del cognoscente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como principio y necesidad permanente. Debemos comprender que hay condiciones bioantropológicas (las aptitudes del cerebro-mente humana), socioculturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y noológicas (las teorías abiertas) que permiten «verdaderas» interrogantes fundamentales sobre el mundo, hombre y conocimiento mismo (p. 12).

Por tanto, se tiene que poseer la capacidad de generar una reflexión, que contempla todas las relaciones que existen entre los fenómenos o problemas reales. Hablar del todo complejo implica considerar lo biológico, lo cultural, lo social, lo económico, lo educativo, lo psicológico, lo político.

En este todo complejo, el conocimiento es imprescindible para la humanidad, tanto en lo individual como en la colectividad; por ello, la educación no puede centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos o conocimientos, sino que se demanda una mayor comprensión de

cómo funcionan las sociedades y de cómo quienes la conforman pueden participar activamente en su transformación, a partir del desarrollo de una cultura científica, tecnológica y humanística.

El profesor tendrá que desarrollar competencias docentes que “son la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente, y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (Garduño & Guerra, 2009). Por último, la investigación se sustenta en las teorías específicas de la Práctica Docente (García-Cabrero, Loredó & Carranza, 2008; Fierro, Fortoul & Rosas, 1999) y el enfoque de las configuraciones y sentidos subjetivos (González Rey, 2010; Litwin, 2000).

La configuración de la práctica es un sistema que posee una estructura compleja, en donde todos los elementos que intervienen, interactúan entre sí, influyéndose mutuamente. Se considera que se inserta en lo objetivo, lo social y lo subjetivo como aspectos nodales de donde emana dicho proceso. Dentro de estos elementos tenemos al currículo, la profesionalización y actualización docente, la capacitación, el conocimiento, el pensamiento, la cultura, la sociedad, las ideas, la subjetividad, la creatividad, el sentido, y las diferentes formas de racionalización.

De acuerdo con De Lella (citado por García Cabrero et. al., 2008), la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, referente al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional y de la práctica social del docente. Definida así, se refiere a la acción específica del profesor en el aula, pero si consideramos los factores externos en los que se incluyen la escuela y el contexto externo se estará hablando de una práctica educativa, que es parte de la configuración de la misma.

Siguiendo a García Cabrero et. al. (2008), la práctica docente se concibe como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden

directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.4). Adicionalmente, es un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales, y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que adquiere la práctica docente son el producto de las diversas interacciones que los actores efectúan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican (Aguilar, 1985). Es así que esta actividad desarrollada por los docentes es ininteligible a simple vista y requiere de diversos aspectos para configurarse.

Se precisa, además, como una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque “afectadas por el presente, las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad” (Ferreiro, 2005, p.2). De acuerdo con lo expresado, la práctica docente se modifica y configura a partir las interacciones que se presentan en determinado centro escolar y al contexto en el que se desarrolla y que regularmente transforman la norma establecida y se impone la que se acuerda por mayoría.

En la actividad propiamente áulica, los profesores disponen de una serie de recursos tanto cognitivos como metodológicos y culturales que permiten dar un sentido personal de su hacer docente que contempla el cambio de paradigmas, de modelos educativos, de metodologías, de intervención, de formas de enseñanza en las que se transita de un modelo educativo tradicional hacia un modelo educativo con características constructivistas o de competencias.

### **Metodología.**

Para abordar el problema planteado, se utilizó una metodología cualitativa de tipo interpretativo que conjuga el uso de diversas técnicas e instrumentos para recolectar y procesar la información con el propósito de facilitar la comparación que nos permita aproximarnos con una mayor confiabilidad y validez. Dicha metodología utiliza un diseño de *Estudio de caso*, desarrollado con diez profesores de educación primaria con diversas características (estudios, experiencia, conceptualizaciones, doxas, etc.).

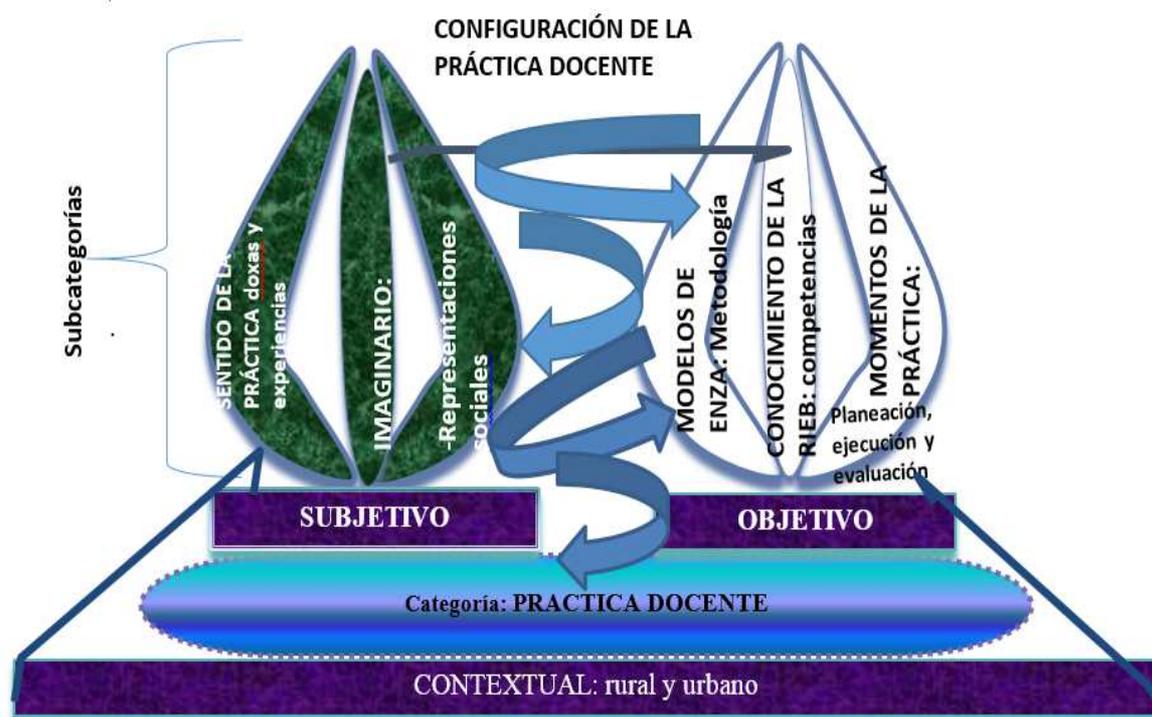
Se seleccionaron diez profesores que se desempeñan en el nivel de educación primaria, procedentes de diversas instituciones educativas del Estado de Guerrero: dos escuelas unitarias, una bidocente, una tridocente y seis profesores pertenecientes a dos escuelas de organización completa. Se consideraron características de formación y contexto de trabajo análogos.

En relación a los instrumentos, es preciso comentar que para efectos de esta investigación se esgrimió la observación participante como una de las principales técnicas, de las que se derivó el uso de las notas o diario de campo. Mediante la observación participante se analizaron las acciones y las razones de los profesores relacionadas con la práctica docente. Posteriormente se aplicó una entrevista no estructurada y otra en profundidad para ahondar en los argumentos de los docentes en torno a sus acciones.

Se utilizó el muestreo teórico, eligiendo a 10 profesores de seis entidades escolares de Oxtotitlán, municipio de Teloloapan, Estado de Guerrero. El Diseño empleado fue el Estudio de Casos múltiple, inclusivo, y descriptivo. Para realizar el análisis e interpretación de resultados en esta investigación fue esencial considerar la herramienta de triangulación, específicamente entre técnicas, y entre datos y marco teórico.

La construcción de las subcategorías consideradas en esta investigación busca representarlas como una integración de la categoría **práctica docente**. (Figura1). Con ello se manifiesta cómo

cada uno de los docentes que son sujetos de investigación conforman sus acciones docentes, en cuya configuración se expresan las siguientes dimensiones: conocimientos (objetivo), doxas (subjetivo) y sociocultural (contextual).



**Fig. 1. Red de subcategorías de la Configuración de la Práctica docente.**

**Elaboración propia.**

Se analizó la categoría principal: práctica docente y las subcategorías: sentido de la práctica, en la que se contemplan las doxas y experiencias de los docentes; imaginarios, en el que corresponden las representaciones sociales de los profesores; esto desde el plano subjetivo de la misma; a la vez se analizan las subcategorías: modelos de enseñanza, considerando la metodología, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra subcategoría es: momentos de la práctica docente, retomando la planeación didáctica, ejecución y evaluación; por último se

considera la subcategoría: conocimiento de la Reforma Integral de la Educación Básica, basándose en el análisis del enfoque por competencias.

### **Análisis e interpretación de resultados.**

Los docentes presentan diversas conceptualizaciones con relación a la práctica docente, derivado del sentido subjetivo de la práctica y de las representaciones sociales que les imponen el sistema y la sociedad, incluidos los padres de familia y el mismo grupo colegiado de la escuela.

La **formación profesional continua** es uno de los factores mediadores del sentido de la práctica de los profesores, la cuales parte de su profesionalización. En referencia a ésta, los profesores expresan:

1. *“Pocas veces asisto a los cursos que se ofertan, no voy porque las personas que los imparten son compañeros de la misma zona”* (EN-LOURDES-OC<sup>1</sup>).

2. *“Voy a los cursos de actualización porque es un requisito para obtener puntos para carrera magisterial, pero casi no hay novedades, siempre es lo mismo, lo que nos enseñan regularmente no lo aplico en mi aula”* (EN-RUBICELIA-UN).

3. *“Los cursos regularmente son lo mismo, cambia la temática, pero lo que se hace es lo mismo, se pierde tiempo, a veces tenemos otros quehaceres en casa y los descuidamos por asistir”* (EN-ESTELA-OC).

4. *“La verdad, tengo deseos de aprender... pero he ido solo a un curso porque apenas entré al servicio y veo que a los compañeros les hace falta experiencia para conducir, no aprendo aspectos importantes para mejorar mi práctica, no puedo hacer comparaciones de conducción pero si falta compromiso”* (EN-GERARDO-OC).

---

<sup>1</sup>Para sintetizar los resultados de las diferentes técnicas, los datos se codifican y exponen de la siguiente forma: Técnica a partir de la cual se obtiene el dato: EN: Entrevista; OB: Observación etnográfica- Nombre del Docente analizado y Tipo de Organización institucional: OC: Escuela de Organización completa; UN: Escuela Unitaria; BI: Bidocente, TRI: Tridocente).

5. *“En los cursos siempre es lo mismo, vamos y las personas que los imparten son las mismas, he visto que no se preparan, improvisan y nos exigen a entregar los productos, entonces, si asistimos, sabemos qué tenemos que hacer para pasarlo, pero no aplico lo que me enseñan”* (EN-MACRINA-TRI).

La participación de los profesores en cursos o talleres de actualización representa una oportunidad de modificar su práctica o ajustarla a las exigencias que conlleva la sociedad del conocimiento y las nuevas políticas educativas. Pero esa **vinculación entre lo teórico y práctico**, no se manifiesta en el desarrollo de la práctica, se fragmenta ante situaciones que hacen darle otro sentido subjetivo a lo pretendido. En las siguientes afirmaciones se observa la tendencia referida:

1. *“En ocasiones, la planeación que realizo no la desarrollo como tal, porque los padres de familia inciden en la misma, no colaboran con material que se les pide lleven sus hijos para trabajar”* (EN-DARCEDALIA-OC).

2. *“Cuando voy a desarrollar mi trabajo con los alumnos existen factores que me cambian todo... por ejemplo, planeo trabajar en equipos y resulta que los niños no vienen porque sus padres se los llevaron a trabajar en labores del campo, ante esto tengo que darle otro giro a lo que voy a hacer”* (EN-ANTONIO-OC).

Otros factores que le dan sentido a la práctica tienen que ver con la preparación del tema. No se observó en los profesores que atienden un solo grado, el dominio del mismo en cuanto a conocimiento, tampoco en la metodología; esto se incrementa porque el plan y programas de estudio actuales exigen el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Los docentes que atienden más de un grupo, presentan mayor dificultad para preparar la clase, porque desarrollan diversos contenidos por el número de grupos que atienden. Un sujeto investigado

expresa: *“cuando no entienden una actividad y no hay buenos resultados, reviso mi planeación y modifico mi actuar con el diseño de otras acciones”*.

El uso de las tecnologías en la educación representa una dificultad que genera para el docente un sentido distinto a su práctica. La planeación que realizan no contempla el uso de las TIC, por lo que retornan a un desarrollo de actividades con un enfoque teórico conductista emanado de su formación como docentes, en las que la exposición como forma de transmisión de conocimientos induce con frecuencia a la memorización de conceptos y procedimientos como forma de aprender. Para argumentar lo anterior exponen argumentos como los siguientes:

1. *“No utilizo la computadora para dar clases, porque no tengo y en la escuela tampoco hay, mucho menos los alumnos”* (EN-GERARDO-OC).
2. *“En la escuela no hay luz, por tanto no puedo desarrollar los temas en los que se solicita el uso de las TIC”* (EN-RUBICELIA-UN).
3. *“En la escuela ninguno de mis compañeros utilizamos la computadora, porque no tenemos internet, cierto es que el programa nos marca el uso de TIC, pero ¿cómo las vamos a utilizar sino tenemos los implementos para hacerlo? A ver: dígame”* (EN-MACRINA-TRI).
4. *“No abordo contenidos con el uso de las TIC, porque una cosa es el discurso y otra la realidad: en la escuela, no tenemos computadoras, tampoco internet, los niños no pueden buscar información ¿en dónde?”* (EN-NAYELI-UNI).

Otro de los factores que inciden en la configuración de la práctica, que los docentes realizan, son las **representaciones sociales**. A partir de las relaciones que establecen con los demás y de los pensamientos y determinaciones del contexto, implementan acciones para desarrollar su práctica desde lo subjetivo. El proceso de aprendizaje está influenciado por la coerción de autoridades educativas en diversas figuras: el director, el asesor técnico pedagógico (ATP), o el supervisor escolar.

La práctica docente es planificada y configurada a partir de la subjetividad; por ejemplo, existe cierta presión por parte del director (escuelas de organización completa) en la elaboración de la planeación didáctica, quienes les exigen planear de acuerdo a las exigencias del actual Enfoque por Competencias. Al respecto aluden los docentes:

1. *“Elaboro la planeación por la exigencia que hace el director, pero solo copio lo que está en el programa... las actividades que plasmo, no sé si sean las correctas de acuerdo al enfoque actual, aunque tengo preocupación porque cuando visita el ATP, las planeaciones me dice que no corresponden al enfoque... entonces le pido que me diga cómo, me ayuda y las modifico para no tener problemas, pero me quedo igual...”* (EN-GERARDO-OC),

2. *“El ATP nos exige una planeación con aspectos que solo conozco, porque he leído, pero no la hago como la solicita, la realizo de acuerdo a lo que pienso y sé, aunque esto genera problemas con la autoridad, o sea el director... porque el ATP le comenta”* (EN-DARCEDALIA-OC).

3. *“Mira... yo planeo como puedo, desde luego que tomo en cuenta algunos elementos como: propósitos, actividades, evaluación, recursos... últimamente agrego aprendizajes esperados y competencias, pero solo para cumplir a la autoridad, porque no tengo un conocimiento sólido sobre el modelo por competencias que apenas nos dijeron que se tiene que trabajar, aunque en los diplomados que hubo asistí, no tengo consolidados los conocimientos sobre ello, finalmente eso no importa, porque al supervisor tampoco le interesa, no sabe...”* (EN-NAYELI-UN).

4. *“Tengo preocupación porque la planeación que hago no me convence, creo que no es lo que piden... aunque están señalados los elementos no veo que sea sistemática, aunque cuando viene la ATP me dice que falta que lo aplique para ver si da resultado, al final eso no importa, porque a mí me da miedo que no esté bien, la directora se enoja y luego nos exhibe con los padres diciendo que no sabemos”* (EN-ESTELA-OC).

Como puede apreciarse, la acción social de los docentes permanece en el ámbito de lo normativo. A los docente solo les interesa ser bien evaluados por las autoridades superiores, quienes tampoco ejercen una práctica de orientación pertinente. Siguiendo la racionalidad de la acción de Habermas (2006), no se aprecia una racionalidad comunicativa que permita la interacción entre los diferentes sujetos (profesor-estudiante; profesor-autoridades), que conduzca a una verdadera reflexión y transformación de las prácticas y modelos educativos.

Otra de las subcategorías de análisis son los modelos de enseñanza, en la que existe una confusión en la reconstrucción de la conceptualización de la misma por parte de los profesores, lo que genera que no exista una armonía de la dialéctica entre la teoría y la práctica que realizan. Se perciben ciertas dudas sobre el conocimiento de métodos para enseñar, algunas de las primeras actitudes de los docentes al preguntárseles sobre qué métodos de enseñanza consideran para desarrollar su práctica, fueron una sorpresa; se notó que tuvieron que hacer un esfuerzo por recordar cuáles conocían, mostraron vacilación, inseguridad, perplejidad y duda. Los docentes expresan comentarios como los siguientes:

1. *“Los métodos que utilizo son: deductivo, inductivo y comparativo”* (EN-GERARDO-OC).
2. *“Cuando desarrollo mi práctica utilizo diversos métodos como el de inducción, conducción, innovador, mediación social y constructivismo”* (EN-ESTELA-OC).
3. *“Para enseñar manejo el método inductivo, el deductivo, el modelo educativo por competencias que propone la RIEB, lo utilizo poco”* (EN-FAUSTINA-UNI).

La generalidad de los docentes se circunscribe a los métodos inductivo y deductivo. A continuación se ejemplifica más detalladamente lo antes enunciado:

1. *“Al realizar mi práctica, por ejemplo en las clases de historia, les pido que lean el tema en el libro de texto, que subrayen lo más importante y hagan un resumen, después les dicto algunas preguntas para que ellos las contesten, y ya que terminaron, las van leyendo una a una y*

*marcando sus aciertos o errores, al final les asigno un número de acuerdo a sus aciertos. Así trabajo historia, porque los alumnos no saben investigar, además no hay otro material y no tenemos internet” (EN-GERARDO-OC).*

2. *“Cuando desarrollo un tema de matemáticas les pregunto qué saben del mismo, por ejemplo la suma... como adolecen de conocimientos previos les explico y realizo varios ejemplos en el pizarrón, posteriormente les pido que copien algunos ejercicios y los resuelvan en su cuaderno, los reviso y pido que resuelvan la lección correspondiente en su libro de texto” (EN-LOURDES-OC).*

3. *“Para desarrollar una clase, realizo las indicaciones para todos y ubico a los alumnos por grado, a cada uno le asigno diferentes tareas, por ejemplo, el contenido de las plantas que dan flores y fruto y las que no dan, lo desarrollo así: a los de primer grado los pongo a leer alguna lectura que habla de las plantas; para los de segundo les indico que en la lectura señalada, destaquen las palabras que no entiendan y las busquen en un diccionario, todo de manera individual; para los de tercero y cuarto con una lectura de su libro de texto les pido que hagan un resumen; y los de quinto y sexto que lean sobre las plantas y que elaboren un escrito con lo leído. Posteriormente les hago preguntas a todos los alumnos sobre el tema de las plantas y les dicto un cuestionario a cada grado para que lo contesten de forma individual, con base en lo que leyeron van aprendiéndolo para que les sirva en su examen que se hace al final del bimestre” (EN-NAYELI-UNI).*

Estas explicaciones de los docentes sobre la forma cómo desarrollan la práctica docente evidencian claramente características representativas del proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, en cuanto a la relación maestro-alumno y a las estrategias empleadas. Predomina una práctica procedimental, orientada a transmitir contenidos que posteriormente serán evaluados.

Por otra parte, se analizó la subcategoría: **Momentos de la práctica**, que representan la forma en que los profesores desarrollan su trabajo docente desde una perspectiva diacrónica. En esta subcategoría se analizan estos momentos desde lo objetivo (perceptible mediante la observación), y desde el discurso de los docentes.

En cuanto a la planeación didáctica, los profesores expresan que la realizan tomando en cuenta el programa de estudio del grado asignado, además de considerar las necesidades educativas de los alumnos, con la finalidad de dar seguimiento al currículo, y con ello abatir los problemas de aprendizaje. Sin embargo, no se observaron estas prácticas mediante la observación participante.

Al respecto expresan: *“reviso los aprendizajes esperados y las competencias, también considero el propósito, las actividades y la evaluación de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes* (EN-GERARDO-OC). Afirman que: *“la planeación es flexible”* (EN-DARCEDALIA-OC), pero al desarrollarla en el espacio áulico se presentan aciertos y errores que consideran están determinados por la metodología que utilizan en su enseñanza, además de tomar en cuenta el aprendizaje de los alumnos.

Se detecta, que sí elaboran la planeación, porque en la observación realizada se observaron los formatos correspondientes; sin embargo, aunque consideran algunos elementos signados en el programa, como aprendizajes esperados, no la ejecutan como tal, sino que improvisan las acciones.

Otro de los profesores expresa: *“yo planeo a partir de un formato comercial, la verdad no tengo tiempo para analizar el programa, es más fácil trabajar bajo lo que ya está hecho, porque imagínese, trabajar con todos los grupos y planear... no es tan fácil”* (EN-FAUSTINA-UNI).

En este sentido, es perceptible que la planeación que realizan pocas veces se ajusta a un seguimiento puntual de la misma, que se derive de una sistematización programática y que posea los fundamentos suscritos en la RIEB. Han desarrollado formas de acción docente en las que no

consideran las dimensiones social, cultural, institucional y la principal, sobre la situación del aula y sus actores, aspectos nodales en una planeación didáctica, además de las competencias, aprendizajes esperados, ámbitos de estudio o ejes temáticos, propósitos, actividades y evaluación. Es evidente que los maestros que realizan su práctica en escuelas unitarias poseen mayores dificultades para la implementación de las exigencias pedagógicas del enfoque por competencias.

Se detecta que no efectúan un seguimiento al desarrollo de su práctica, aunque los contenidos del programa así lo marcan; por el contrario, se basan en sus pensamientos, ideas y sentido de la práctica a la que arribaron de acuerdo a sus experiencias y creencias. Ante la realidad que viven, han construido un quehacer que prevalece durante sus años de trabajo docente, en el que hacen uso de su experiencia y lógica, e implementan acciones en las que predomina la memorización y la capacidad para retener información (contenidos), por parte de los alumnos.

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje, complementado con la planeación y ejecución, es inherente a la práctica docente, por lo que fue fundamental abordarla, puesto que se hace una investigación integral de la práctica docente como categoría única. Los profesores expresaron en la observación realizada y en los instrumentos analizados que presentan debilidades en los conceptos actuales sobre evaluación.

Si bien plantean expresiones como: *“realizo una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y esto me permite focalizar oportunamente las deficiencias de los alumnos”*, en la observación se aprecian deficiencias en las prácticas evaluativas. En este caso, se observa que para efectuar la evaluación diagnóstica el docente de referencia solo aplicó un examen escrito que poco aporta a la valoración integral de las competencias. Otra profesora señala: *“Realizo una evaluación diagnóstica a través de un examen que llevo a mis alumnos, ellos contestan lo que saben y después veo cómo salieron, cuáles son sus debilidades de aprendizaje”* (EN-ELBA-BI).

En las expresiones expuestas, se precisan bajo qué instrumentos realizan una evaluación diagnóstica; se observa que aplican solo un examen, en su mayoría expedido por alguna empresa comercial. Con relación a esta evaluación, la efectúan para conocer las debilidades académicas de los alumnos, y con ello poder intervenir pedagógicamente, pero se considera que mediante la aplicación de un examen no es evidente que logren determinar el nivel académico de sus alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Pese a ello, los docentes se sienten satisfechos por lo que realizan, aunque demuestran cierta inconformidad cuando dichas evaluaciones son solicitadas por las autoridades educativas como el director de escuela y la supervisión escolar, pues:

1. *“El director quiere resultados, pero ¿cómo le voy a dar buenos resultados si los alumnos vienen mal del grado anterior?... no les enseñaron”* (EN-ANTONIO-OC).

2. *“La verdad no entiendo para qué quieren las evaluaciones, sabe que los grupos están mal, mejor nos debiera permitir trabajar un poco más”* (EN-DARCEDALIA-OC).

3. *“realizo la evaluación diagnóstica, pero como soy unitaria observo que los alumnos no avanzan como quisiera, no puedo culpar al maestro del año anterior, porque fui yo, pero los resultados que nos pide el supervisor son bajos y lo sabe porque conoce el medio rural donde laboro, entonces... se necesita mayor apoyo para sacar a los alumnos adelante”* (EN-FAUSTINA-UNI).

En cuanto a la evaluación formativa, los profesores refieren opiniones como: *las evaluaciones bimestrales que realizo, las hago por medio de un examen, participaciones, trabajo en equipo, resolución de tareas, asistencia, puntualidad y valores con los que cuenta el alumno* (EN-DARCEDALIA-OC).

La evaluación del aprendizaje es un proceso mecánico, porque lo realizan mediante un solo instrumento (examen), aunque en ellos existe la noción de que la hacen bien, porque la configuran a partir de su experiencia; han creado una cultura de evaluación con características tradicionalistas, quizás porque las asesorías pedagógicas no han impactado para que los docentes cambien la forma de concebir los nuevos enfoques de este proceso, y por tanto, sus prácticas evaluativas. Diseñan formatos a los que llaman “instrumentos de evaluación”, pero dicho instrumento registra solo números y se centra en contenidos, no en competencias.

El conocimiento de la Reforma Integral de la Educación Básica fue otra de las subcategorías de análisis de este trabajo de investigación, ya que ello conlleva una incidencia directa en la práctica docente de los profesores investigados, por la fundamentación que presenta con relación al enfoque por competencias, de hecho la orientación de la investigación va en ese sentido.

Existen controversias y ambigüedades en el conocimiento de la misma, según se expresa en diversas opiniones de cada uno de los investigados:

1. *“Conozco poco sobre el Enfoque por Competencias que propone la RIEB, y es importante la teoría pedagógica que lo sustenta”* (EN-GERARDO-OC).

2. *“Poseo los conocimientos teóricos relativos al modelo educativo basado en competencias como por ejemplo: competencias metodológicas, genéricas, organizativas y socioemocionales”* (EN-DARCEDALIA-OC).

3. *“Sí lo conozco, además, este modelo me permite hacer reflexión sobre mi práctica educativa y formar a los alumnos con base en las competencias que se expresan en los programas de estudio, de igual forma considero importante saber y conocer la teoría pedagógica que sustenta este modelo porque nos brinda la oportunidad de diseñar estrategias innovadoras y de gestión”* (EN-ANTONIO-OC).

De lo descrito anteriormente, se observa que los profesores aún presentan una visión muy general en torno a la naturaleza pedagógica de la RIEB. Tienen nociones vagas de sus términos, pero carecen de las estrategias necesarias para su implementación. No han recibido orientación, por lo que entre ellos existe preocupación porque afirman que:

1. *“A pesar de que he investigado, aún no entiendo cómo aplicar el modelo por competencias”* (EN-ANTONIO-OC).
2. *“No conozco los fundamentos de la Reforma Integral en Educación Básica”* (EN-FAUSTINA-UNI).

Como evidencian los resultados, los docentes argumentan que las competencias las trabajan desde siempre, evidenciando resistencia al cambio, misma que no les permite entender este modelo, y menos reflexionar su hacer, que en su momento respondió a paradigmas disímiles y a estudiantes diferentes a los actuales. Por lo tanto, la forma de desarrollar su práctica no corresponde a la “acción comunicativa”, que demanda la sociedad compleja actual.

## **CONCLUSIONES.**

La presente investigación representa un acercamiento a la comprensión de la práctica docente de los profesores en el nivel de educación primaria para interpretar sus significados, sus doxas, la reflexión, sentido y configuración de la misma.

La configuración de la práctica docente se efectúa desde dos perspectivas: lo subjetivo y lo objetivo, en las que se inserta lo contextual. Lo subjetivo caracterizado por las doxas, experiencia, imaginarios, representaciones sociales, emociones, sentidos, creencias; lo objetivo desde lo establecido en los planes y programas de estudio, enfoques y modelos teóricos, la visión de la política educativa, la economía del conocimiento, y la reforma integral que determinan el saber y el saber hacer, quedando limitado el saber ser.

El desarrollo de la práctica docente presenta una visión simplista en los actores educativos, cuando la sociedad del conocimiento es compleja. Los docentes ante el cambio de paradigmas y la emergencia de nuevos enfoques como la complejidad, el socioconstructivismo y el conectivismo que subyacen a los nuevos modelos educativos y a los planes y programas de estudio, muestran diferentes sentimientos: preocupación, desinterés e inclusive miedo e incertidumbre, y no transitan a ese cambio esperado, se mantienen en la zona de seguridad que les ha dado resultado.

El sentido de la práctica docente se caracteriza por las doxas y creencias de los profesores, la desarrollan considerando implícitamente una teoría conductista, validando la enseñanza y el aprendizaje con acciones que se contraponen a lo dispuesto en el Enfoque por Competencias propuesto en la Reforma Integral de la Educación Básica. Prescribe el sentido de su acción, la coerción de autoridades educativas, al exigirles realizar planeaciones, ejecuciones y evaluaciones desde el Enfoque por Competencias cuando no han sido capacitados para ello o cuando enfrentan problemáticas educativas sumamente complejas, como enseñar en escuelas multigrado, donde los estudiantes no cuentan con el perfil de ingreso requerido.

Ante la indiferencia, forman alumnos carentes de valores, se descuidan al intentar solo que aprendan conocimientos y procedimientos que la política educativa persigue; la práctica docente se orienta hacia los resultados exigidos relegándose totalmente el proceso enseñanza-aprendizaje. Las conceptualizaciones de los docentes están fuertemente marcadas por los modelos de formación que han tenido en su historia académica (formación inicial y permanente); la mayoría manifiestan conocer teórica y conceptualmente modelos, paradigmas, enfoques o teorías pedagógicas, pero en su práctica, dichos conocimientos no se observan, por el contrario asumen la profesión como un proceso asistido por la responsabilidad y el compromiso, aunque también con desinterés y falta de conocimientos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos sólidos,

en la que ellos son los que marcan las normas de conducta; deciden, a pesar de establecer aprendizajes esperados signados en el programa de estudio, lo que el alumno tiene que aprender. Esto lleva a pensar, que la vivencia experiencial, las concepciones y creencias predominan sobre las teorías y enfoques disciplinares, a los cuales no hacen referencia. Igualmente importante es la educación continua, cuando se practica en forma sistemática con el propósito de llenar vacíos conceptuales sobre los contenidos y la práctica docente; sin embargo, la capacitación que reciben permanece a un nivel teórico, no les permite la implementación de nuevos modelos en la práctica docente.

En correspondencia con lo anterior, puede señalarse que los nuevos enfoques y propuestas de aprendizaje invaden el sistema educativo, lo que desconcierta a los profesores, porque no cuentan con suficientes elementos teóricos para distinguir los supuestos de cada uno de ellos o experimentan incertidumbre ante el cambio y desconocen las herramientas para su implementación.

La constitución o emergencia de un nuevo concepto de grupo no se percibe en el trabajo docente, porque no se fomenta la colaboración. Se realiza una pseudopráctica: en apariencia se fomentan los valores, pero el proceso educativo está orientado a conocimientos más que a la formación humana de los estudiantes.

Se confirma que la práctica docente es una configuración compleja de significaciones y comportamientos, en los que predomina una acción instrumental y normativa, mediante la cual los docentes persiguen ser bien evaluados por las autoridades superiores, pero no logran una práctica capaz de considerar, informadamente, los elementos del entorno contingente, para reflexionar y transformar su acción social en un ámbito comunicativo, de interacción y entendimiento entre los sujetos, lo que impide el tránsito a nuevos enfoques y modelos capaces de propiciar el cambio educativo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Aguerro, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
2. Aguilar, C. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros, en: E. Rockwell, E. (comp.): *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, SEP: México.
3. Alonso, A. María Margarita: Presentación. En: ALONSO, María Margarita & RUIZ, Martha Nélida (2013). *Educación por Competencias. Crítica y Perspectivas*. México: Fronter Abierta, pp. 9-19.
4. Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
5. Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, tercera época, (XXVIII) 111, 7-36. Recuperado de: [www.angeldiazbarriga.com/.../pdf.../2006\\_enfoque\\_de\\_competencias.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/.../pdf.../2006_enfoque_de_competencias.pdf).
6. Díaz Marchant, Carlos (2010). *A refundar la escuela*. México: Pelícanos.
7. Ferreiro Pérez, Alejandra (2005). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
8. Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha; & Rosas, Lesvia (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

9. Fullán, Michael (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
10. García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
11. García-Cabrero, B. & Loredó, E. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3 Núm. 1. Recuperado de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art19.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf)
12. Garduño, Tere y Guerra, María Elena (2009). *Una educación basada en competencias* (segunda edición). México: Ediciones SM.
13. Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
14. Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
15. Gil Pérez, D. (1994). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación, *Enseñanza de las Ciencias*, nro. 11 (2), pp. 197/212. Recuperado de: <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Gil%20Perez.pdf>
16. Gómez Granel, Carmen y César Coll (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 221, 8-10, Enero de 1994.

17. González Rey, Fernando Luis (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad, *Universitas Psychologica*, Vol. 9. Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156019>
18. Habermas, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus, Madrid
19. Habermas, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
20. Litwin, Edith (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
21. México. Poder ejecutivo federal (2007). Plan Nacional de desarrollo.2007-2012. Recuperado de: [http://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd\\_2007\\_2012.pdf](http://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd_2007_2012.pdf)
22. Minakata, Arceo Alberto (2006). “La resignificación metodológica de la práctica docente en las prácticas educativas”, en PERALES Ponce, Ruth (coord.) *La significación de la práctica docente*. México: Paidós.
23. Moreno, Prudenciano (2010). *La política educativa de la globalización*. México: Horizontes Educativos.
24. Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: UNESCO. Comunidad de Pensamiento Complejo. Recuperado de:  
[http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin\\_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf)
25. Morín, Edgar (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. En: Comunidad de Pensamiento Complejo. Recuperado de:  
[http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf)

26. Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II. Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2).
27. Rueda Beltrán, Mario (2010). El enfoque por competencias: ¿Salida a la crisis educativa? *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, 2010, pp. 3-6. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13211845001.pdf>
28. SEP (2007). Programa Sectorial de educación 2007-2012. Recuperado de:  
[http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)
29. SEP (2011). Plan de Estudios de Educación Básica. Recuperado de:  
[basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio)
30. Tobón, Sergio (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en competencias. Talca. Disponible en:  
<http://es.scribd.com/doc/46527787/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias-Sergio-Tobon>
31. Tovar Gálvez, Julio César y García Contreras, Germán Antonio (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29824610004.pdf>

#### **DATOS DE LA AUTORA:**

**1. Minerva Camacho Zambrano.** Estudiante del Posdoctorado en Investigación Educativa y Candidata a Doctora en Educación por el Instituto Universitario Internacional de Toluca. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, Iguala, Guerrero. Licenciada en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal, Iguala, Guerrero y Licenciada en Español por el Centro de Actualización del Magisterio, Iguala,

Gro. Actualmente, docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 123, Iguala, Estado de Guerrero. Correo Electrónico: [minecz155@hotmail.com](mailto:minecz155@hotmail.com)

**RECIBIDO:** 02 de marzo del 2016.

**APROBADO:** 25 de marzo del 2016.