SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

La implementación del enfoque por competencias en la práctica docente en escuelas de educación primaria

José Luis Alfonzo Cahuich Chulin

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

La implementación del enfoque por competencias en la práctica docente en escuelas de educación primaria

José Luis Alfonzo Cahuich Chulin

Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Gestión Educativa

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016

Agradecimientos

Gracias: Leydi por el amor, cariño y comprensión que me has dado; además por el apoyo para seguir con este propósito.

Agradezco al Doc. Atahualpa Sosa López, por el apoyo y la orientación que me dio para terminar con este proyecto.

¡Gracias a ti Dios! Por permitir que se me haga realidad este grado de estudio.

Dedicatoria

¡A ti, Papá! (+), porque siempre me apoyaste y orientaste para tomar las mejores decisiones y a ti mamá tu que siempre confiaste en mí, gracias.

Con cariño y amor para mis hijos: Bere y José Luis quienes han sido los motores que me impulsan para seguir adelante.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 16 de noviembre de 2016.

C. JOSÉ LUIS ALFONZO CAHUICH CHULIN
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado **"La implementación del enfoque por competencias en la práctica docente en escuelas de educación primaria"**, asesorado por el Dr. Atahualpa Sosa López manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Gestión Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE 04DUP0003C

Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación

RESUMEN

En la siguiente investigación se propusieron como objetivos conocer los resultados de la aplicación de la labor por la competencia de los profesores y su innovadora disposición antes de hacer frente a una nueva forma de trabajar en el aula; reconocer la estrategia directiva para la observancia del enfoque por competencias en el desarrollo de prácticas docentes, así como establecer la relación entre la enseñanza basada en la innovación y el aprendizaje por competencias obtenidas por los alumnos.

Para tal caso se aplicó un cuestionario entre 6 directores, 24 docentes y 50 alumnos de sexto grado en escuelas de educación primaria en Campeche, México. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la aplicación de medios y estrategias innovadoras en la docencia primaria procesan un cambio en la enseñanza de los educandos a diferencia de los que no aplican o desarrollan modificaciones en su instrucción.

El trabajo concluye con la importancia de ampliar y profundizar la formación personal y profesional de los docentes, a partir de su formación inicial y continua, ya que podrían promover una mayor motivación y un comportamiento innovador de los educadores para el beneficio del aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la oferta educativa de las escuelas.

ABSTRACT

The objectives which focused on this research were to know the results of the implementation of the work by competence of teachers and their innovative provision before the need to confront a new way of working in the classroom; recognize the strategy directive that is still to achieve the compliance of the approach by competitions in the development of teaching practice and establish the relationship between the teaching based on the innovation by competencies and learning obtained by the students.

For such a case a questionnaire was administered between 6 directors, 24 teachers and 50 students from sixth grade 3 of primary school education in Campeche, Mexico. The results reveal that the implementation of media strategies and innovative teaching in the primary process a change in the education of learners as opposed to those that do not apply or develop changes in their instruction.

The work concludes with the importance of expanding and deepening the professional and personal training of teachers, from its initial and continuing training, since it could encourage greater motivation and an innovative behavior of educators for the benefit of student learning and the improvement of the educational programs offered in the schools.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS……………………..……………………...…………………… i

DEDICATORIA……………………….…………………...……………………… ii

DICTAMEN……………………………………………..………………..….…. iii

RESUMEN…………………………………………................................ iv

ABSTRACT……………………………………….....…………………………. v

TABLA DE CONTENIDO………………………………..…………………………. vi

RELACIÓN DE FIGURAS ……………………………..……………………… vii

RELACIÓN DE TABLAS….……………………………...………………………. viii

INTRODUCCIÓN……………………………………………………………….…1

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA………..………………….…………..... 3

1.1 Descripción de la situación problema…………..……………………….. 3

1.2 Preguntas de Investigación ………………………....……………………… 10

1.3 Objetivos ……………………………………....………………………… 11

1.4 Justificación o importancia del estudio ………....……………………… 12

1.5 Delimitación del problema ……………………..……………………… 13

2. MARCO TEÓRICO …………………………….....……………………… 15

2.1 Marco Conceptual.……………………………....……………………… 15

2.2 Marco Referencial....…………………………...……………………… 28

2.3 Marco Contextual... …….....…… 35

3. METODOLOGÍA.....…… 46

3.1 Tipo de estudio…….…….. 46

3.2 Ubicación y tiempo de estudio ……..……..…….. 46

3.3 Sujetos o participantes (población)…….....……. 47

3.4 Muestra.……..……... 47

3.5 Instrumentos para acopio de información ……..…….. 47

3.6 Procedimientos …… 48

4. RESULTADOS 50

4.1 La implementación de enfoques de innovación por competencias en la educación primaria ……..……..……..... 50

4.2 Estrategias directivas para lograr la implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente ……..……..... 65

4.3 La enseñanza basada en la innovación por competencias en el aprendizaje obtenido por los alumnos ……..……..... 70

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....……..... 73

5.1 Encauces de innovación por competencias en la educación primaria….: 73

5.2 Enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente …..... 75

5.3 La innovación por competencias en el aprendizaje obtenido por los alumnos…….....……..... 77

5.4 Conclusiones…….....……..... 78

6. REFERENCIAS .....……..... 82

ANEXOS .....……..... 84

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1: Proporción de hombres y mujeres que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente……... 51

Figura 2: Proporción del grado de estudio de docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente……... 52

Figura 3: Proporción de la antigüedad de los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente……... 54

Figura 4: Proporción al turno en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente…….. 55

Figura 5: Proporción del nivel de marginación de la institución en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente…… 57

Figura 6: Proporción del nivel de carrera magisterial en que se encuentran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente…… 58

Figura 7: Proporción de la antigüedad de los directores que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente…….. 66

Figura 8: Proporción del nivel de carrera magisterial en que se encuentran los directores que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente……... 67

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1: Resultados de la innovación con respecto al alumnado…..…… 60

Tabla 2: Resultados de la innovación con respecto a la organización de la práctica docente ……..61

Tabla 3: Resultados con respecto a los recursos para la docencia…..……..62

Tabla 4: Resultados de los cambios realizados en mi labor docente ……...63

Tabla 5: Resultados de las modificaciones en el programa docente de acuerdo

RIEB …… 64

Tablas 6: Resultados de la innovación educativa dirigida a la mejora de la

práctica docente…… 65

Tablas 7: Valoración del director sobre las dimensiones de la experiencia para ser considerada innovación…….. 68

Tablas 8: Valorar los aspectos, de acuerdo a la significatividad……... 70

Tablas 9: Puntajes Promedio Español, Matemáticas, Ciencias y Total, para

cada nivel de aplicación de técnicas de innovación docente……. 71

Tablas 10: Resultado del análisis de varianza no-paramétrico (Kruskal Wallis).

…….. 72

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como propósito valorar la influencia que tiene el enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente en escuelas de educación primaria.

El objetivo que se pretende alcanzar es determinar la relación entre los enfoques de innovación por competencias y el nivel de aprendizaje significativo en la educación primaria. Y contrastar el resultado en la enseñanza de un profesor resistente al cambio con el profesor que incorpora medios innovadores de enseñanza en la educación primaria, para el desarrollo de competencias y así mejorar su práctica.

En mi experiencia como docente he observado que los profesores que han estado por largo tiempo en la docencia su metodología de enseñanza son de corte tradicionalista, donde el estudiante, como es sabido, desempeña un papel de receptor. A diferencia de los profesores con menor experiencia les es más fácil refugiarse en teorías actuales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que les permitan facilitar su desempeño docente.

Es importante hacer mención que los profesores que tienen larga experiencia docente continúan aplicando el modelo tradicionalista, probablemente ha sido por que con ese modelo fueron formados en su preparación profesional y consideran que pueden tener con sus estudiantes, resultados satisfactorios, con base en su experiencia personal.

Aunque en el desarrollo docente también es importante manejar estrategias de aprendizaje que motiven a los estudiantes a adquirir de manera grata e interesante los conocimientos, como se aplica en el modelo constructivista, el cuál puede llegar a parecer un poco incómodo y difícil de aplicarse en el aula con los estudiantes según los profesores que práctica el modelo anterior (tradicional), ya que consideran que no es tan efectivo dejar a los estudiantes solos en su aprendizaje, quizá esa actitud de los profesores es causada por el poco o vago conocimiento y experiencia que se tiene sobre este modelo, el cual permite que los estudiantes desarrollen una memoria a largo plazo, además les permite ser más analíticos, motivados en la adquisición de los conocimientos y lograr la adquisición de aprendizajes significativos.

Está organizado de la siguiente manera: una introducción al tema; en el primer apartado presenta el problema de estudio partiendo de la enseñanza tradicional, propósitos y pregunta, para continuar con los objetivos que darán respuesta a la interrogante en cuestión. Continuando con el segundo apartado con el marco teórico analizando diferentes autores y sus propuestas sobre la resistencia de los docentes a la innovación en la escuela primaria propuesta por la RIEB 2009 así como los documentos normativos para México; seguidamente el tercer apartado de la metodología y la presentación de las herramientas que servirán de apoyo para recolectar la información del tema, posteriormente los resultados y conclusiones; y en la final la referencias y el anexo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problema

El proceso de enseñanza de los docentes todavía se basa en el enfoque tradicionalista y conductista, es un problema de enseñanza-aprendizaje que impacta a un gran número de alumnos en la construcción y apropiación de conocimientos significativos y duraderos en escuelas de educación primaria en Campeche, México.

La forma actual en que se expresa la docencia en el salón de clase es la rutina y la repetición de los mismo esquemas didácticos, lo cual propician el aprendizaje mecánico y descontextuado de los saberes que el alumno construye en la escuela, y que cada vez están más alejados de su vida, ello obliga a reflexionar y a revisar lo que sucede en las escuelas de educación primaria en Campeche, México.

El panorama observado en las instituciones de educación primaria en Campeche, no es diferente a la situación presentada en el párrafo anterior; la RIEB es un hecho en estas escuelas, pero el docente aplica la reforma con los mismos esquemas anteriores de los modelos educativos pasados, de esta forma solo sustituye formatos y establece falsas analogías, ejemplo; cree que los objetivos de la corriente conductistas, son lo mismo que los propósitos de las corrientes constructivistas y éstos son similares a las competencias. Este hecho erróneo, indica con claridad que el docente de primaria quiere resolver los nuevos problemas de la reforma con sus viejos esquemas, situación que conlleva a la falta de eficiencia en la

aplicación de los nuevos planes y programas de educación básica. Es evidente que el enfoque de la nueva propuesta para orientar la educación primaria, es mucho más que el conductismo y que el constructivismo, es una postura cognitivo-conductual. Que toma las mejores experiencias o los resultados exitosos de las dos reformas anteriores, para plantear un nuevo enfoque para desarrollar las tareas docentes, el cual se fundamenta en el desarrollo de competencias, las cuales se basan desde la perspectiva de este sustentante en tres aspectos:

- La innovación docente.
- El aprendizaje situado.
- La evaluación formativa

La aplicación de la RIEB en las escuelas de educación primaria en Campeche confronta de hecho una problemática seria, los docentes no cubren los fundamentos básicos de la reforma como enfoque pedagógico, porque no innovan su práctica docente y no es porque no quieran, sino porque muchas veces no saben cómo, no evalúan de manera continua porque no consideran a la evaluación como un proceso paralelo al de enseñanza y aprendizaje, la ven como una actividad cíclica y terminal.

Es obvio que ante estas evidencias surgidas y revisadas durante más de veinte años como docente y directivo de educación primaria, es posible afirmar que el problema de mayor envergadura que enfrentan los docentes de las instituciones citadas para implantar esta reforma y cualquier innovación que implique la mejora de la educación, es la resistencia al cambio.

Una cantidad considerable de docentes con resistencias al cambio de nuevas formas de enseñar favorecen comportamientos pasivos. Esta comprobación ha sido corroborada por (Ortega y Gasset, 1940), si queremos que las ideas que manejamos puedan modificar la práctica docente, tenemos que lograr que interactúen, que se relacionen con sus creencias, que les hagan repensar los modelos implícitos que tienen sobre lo que es aprender y enseñar y que de alguna manera les ayuden a reconstruirlos o a modificarlos.

La necesidad de repensar sobre el proceso educativo, orienta la tarea pedagógica, hacia nuevos modelos de docencia que se sustentan en planteamientos que consideran al alumno como sujeto de aprendizaje, en esos términos se concibe la educación actual; por ello los nuevos planes y programas de educación básica, le dan gran importancia a la construcción de saberes, desarrollo de competencias y a la vinculación de la escuela con la vida. En el modelo tradicional el alumno es un mero receptor de información o conocimiento, solamente participaba en un proceso de aprendizaje repetitivo, al igual que el docente.

Esto nos lleva a la idea de que en la enseñanza tradicional, la estrategia o la actividad docente va más allá de lo que podríamos llamar ejercicios, es decir, es una situación en la que lo que hay que aprender ya está previamente establecido y las actividades se hacen únicamente para reforzar el aprendizaje de esos saberes. Las dificultades que tienen los profesores para cambiar sus prácticas, aun cuando cuenten con herramientas teóricas y prácticas para hacerlo, constituyen el centro de interés de este apartado. Tal apoyo no es de extrañarse a pesar de la cantidad de

recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante (Cano y Revuelta, 1999).

Revisando la literatura científica de los últimos años sobre los motivos que explicarían esa resistencia a cambiar o, más apropiadamente, las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas, encontramos tres grandes bloques de variables.

Un conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal relativas al *costo apasionado* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad. Lansky (2005) subraya que esa vulnerabilidad no se refiere solamente al hecho de exponerse a un posible fracaso o a las quejas o críticas de estudiantes que no desean abandonar la comodidad de unos papeles pasivos. También concierne al hecho de ponerse en el campo, de exhibir un protagonismo que puede ser censurado por los propios compañeros, cuando en realidad lo que se requeriría es el apoyo y la cobertura emocional de toda la comunidad educativa.

Esta situación de vulnerabilidad se combina con la comprensible falta de seguridad que conlleva desarrollar una nueva competencia. Autores como Atherton (1999, 2008) o Darby (2008) se han hecho eco de la sensación de pérdida de aprendizaje que supone abandonar la confianza que ofrecen unas prácticas

rutinizadas y pasar a la incertidumbre que acompaña a nuevas formas de actuación, en un escenario público como es el salón de clase.

Un segundo bloque de inconvenientes se centra en factores de carácter profesional y más concretamente en lo que denominaríamos en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente que englobaría al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión (Monereo y Pozo, 2007).

Otro aspecto crucial en el desarrollo de toda innovación parece ser el grado de competencia que se atribuye a los profesores y que desencadena un mayor o menor *compromiso profesional*, según Day, Elliot & Kington (2005), el término que con más frecuencia surge en las entrevistas con profesores cuando se les pregunta por los condimentos más relevantes de su profesión.

Estos autores encuentran en su estudio que los factores que en mayor medida merman ese compromiso con, por ejemplo, las reformas educativas, son la poca capacidad de participación y decisión que se permite a los docentes y una especie de desesperación, aprendida a través de los años, sobre la brevedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo.

Esta auto-representación negativa de los docentes en calidad de posibles agentes de cambio, entronca claramente con el tercer y último grupo de variables que se han identificado como parcialmente responsables de su resistencia al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional.*

El profesor, lejos de ser un actor aislado e independiente, se halla inmerso en un contexto que, recíprocamente, influye sobre él, pero sobre el que puede también ejercer su influencia. También subraya determinadas actitudes de la comunidad educativa tendentes a desvalorizar el conocimiento profesional de los profesores y a reducir su función a la de un técnico transmisor de lecciones, lo que contribuye a dificultar la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir fines y objetivos parecidos (Rosenholtz, 1989; Day, Elliot & Kington, 2005; Schmidt & Datnow, 2005).

Cómo se ha citado inicialmente, el proceso de enseñanza de los docentes todavía se basa en el enfoque tradicionalista y conductista, es un problema del docente que impacta a un gran número de alumnos en la construcción y apropiación de conocimientos significativos y duraderos en escuelas de educación primaria en Campeche, México. Se podría suponer que el desarrollo de un modelo constructivista efectivo en los docentes manifestará un acercamiento a enseñanzas más significativas y duraderas en los infantes de educación primaria.

La incorporación de medios innovadores de enseñanza en la educación primaria, para el desarrollo de competencias como el gran ejemplo a seguir, establece en los docentes con resistencia al cambio muchos parámetros, que influye o mueve las formas de enseñar y aprender, las formas de gestionar el conocimiento en las aulas educativas. Pretende igualmente, al desarrollo, adopción y, sobre todo, la aplicación de este comportamiento. Además, esta adquisición, por sí sola, puede

frenar la pasividad, lo tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y modificar la labor del mentor.

Ante la forma de enseñanza tradicional y conductual, y de sus consecuencias más bien pasivas o reproductivas y con proceso de aprendizaje repetitivo en los estudiantes, es importante poner de manifiesto la utilización del modelo constructivista de enseñanza aprendizaje por parte de los maestros de estas escuelas y de identificar con la ayuda de ésta, los medios capaces de influir sobre la utilización de metodologías innovadoras.

Por otro lado, es incumbencia del director de la escuela detectar a los profesores con este tipo de modelo transmisivo. A partir de esa visión, el rol que suma el directivo durante el proceso de innovación aplazará según la perspectiva de observación en la que se sitúe. En efecto se manifiesta que él si guía sus pasos a través de una imagen innovadora de la escuela, promoverá actuaciones en las que prevalecerá la racionalidad, las informaciones y directrices claras y la búsqueda del aumento de la eficacia.

A pesar de la utilización del modelo de aprendizaje constructivo en este siglo XXI y en la Reforma Integral Educación Básica (RIEB) actual, encaja resaltar su escasa aplicación en los docentes de las instituciones de educación primaria de Campeche, México.

Si se considera que los profesores con esta resistencia de cambio se exponen a quedar rezagados, necesitados y apáticos, y que la utilización del modelo constructivista en enseñanza aprendizaje se muestra como la teoría que puede influir

sobre la utilización de metodologías innovadoras. Por consiguiente, la utilización del modelo constructivista parece totalmente indicado como el gran paradigma a seguir, ya que tiene por finalidad en los docentes manifestar un acercamiento a enseñanzas más significativas y duraderas en los infantes de educación primaria, además generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares actuales.

El desarrollo de un enfoque constructivista e innovador pasa por conquistar a las y los docentes de educación primaria que si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo y asumir que este enfoque debe ser dinámico y estar abierto a matizaciones, correcciones y ampliaciones. Esta será la propuesta que se desarrollará para nuestra problemática.

1.2 Pregunta de Investigación.

En este sentido (Vandenberghe, 1986; Escudero, 1989) quienes manifiestan que la mayoría de los procesos de innovación se establecen partiendo de un modelo razonado según el cual las decisiones se toman en unos niveles de la administración y al docente le corresponde el papel de mero ejecutor. Realmente se está lejos de entender que los docentes deben definir e implantar los procesos de cambio dentro del sistema educativo. Mientras su participación siga siendo valorada como la de un estricto ejecutor difícilmente una innovación puede generar actitudes favorables hacia el desarrollo profesional.

Por lo tanto con este trabajo se pretende contestar a las siguientes preguntas:

¿En qué medida el nuevo el enfoque por competencias ha sido desarrollado por los docentes de educación primaria en su práctica?

¿Cuáles son las condiciones del docente que no han permitido la adecuada implementación del nuevo enfoque por competencias?

1.3 Objetivos.

Objetivo General:

Evaluar el proceso de implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente en escuelas de educación primaria.

Objetivos Específicos:

- Describir los resultados de la implementación de enfoques de innovación por competencias en la educación primaria.

- Conocer la estrategia directiva que se sigue para lograr la implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente.

- Determinar la relación entre la enseñanza basada en la innovación por competencias y el aprendizaje obtenido por los alumnos.

1.4 Justificación o importancia del estudio.

Existe una conciencia generalizada de que es necesario adecuar el sistema educativo a las demandas y exigencias sociales, para lo cual resulta inevitable introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativa.

La enseñanza transmisiva tradicional, aún hoy es mayoritaria en el panorama educativo de nuestro país, constituye una herencia cultural de los siglos XIX y XX; resulta, sin duda, un modelo educativo que no puede satisfacer los requerimientos de la sociedad actual. Las sociedades actuales, caracterizadas por los procesos de globalización, flexibilidad e interculturalidad, parecen requerir otro tipo de enfoques educativos que generen nuevas capacidades y conocimientos para afrontar la incertidumbre y para promover la comprensión y el tratamiento de problemas (Morín, 2002; Castell, 2003; Esteve, 2004; García Pérez, 2005).

El cambio de orientación educativa que se está intentando realizar en los últimos años en nuestro país parece basarse, prioritariamente, en una masiva introducción de las innovaciones en las aulas escolares. Sin embargo, las sucesivas experiencias de reforma educativa y la investigación didáctica han mostrado que los recursos, por muy importantes que sean, no modifican por sí mismos la práctica docente. Por tal motivo el presente trabajo va dirigido docentes, directivos y supervisores que son renuentes a la innovación educativa y se resisten al cambio, con el propósito de considerar la influencia que poseen los modelos innovadores durante desarrollo de aprendizajes favorables y significativos en la instrucción primaria.

Los efectos de este trabajo trataran de centralizar la atención en aquellos educadores que son reacios a los cambios innovadores actuales que requiere en las sociedades del momento, para hallar opciones y estrategias en próximas indagaciones; artículos que aporten mejoras en estas situaciones.

1.5 Delimitación del problema.

Introducir innovaciones en las instituciones y programas de educación ya establecidos y corte más clásico suelen traer consigo dificultades que pueden provenir de la acción en contra de individuos, sabemos que hay resistencia a los cambios.

Para nosotros la innovación la entenderíamos como la acción deliberada de introducir algún cambio que transforme la estructura, los componentes o procesos de la citada institución o programa o de la propia práctica docente, con el fin de mejorarlos o de ofrecer otras alternativas educativas igualmente eficaces (García Aretio, 1994).

En contraposición, aparece la resistencia al cambio, que son las dificultades que tienen los profesores para cambiar sus prácticas, aun cuando cuenten con herramientas teóricas y prácticas para hacerlo, constituyen el centro de interés de este artículo. Tal interés no es de delimitar. A pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante (Cano y Revuelta, 1999).

En la actualidad una de las características centrales de la organización moderna de los sistemas de gestión educativa es su capacidad de responder al mejoramiento de la calidad de la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Ese mejoramiento de la calidad de educación debe ir acompañado de elementos de transformación tanto de los determinantes del rendimiento escolar, como de los aspectos de la tecnología apropiada al mejoramiento de los sistemas educativos (Namo de Mello, 1998).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Conceptual

Como se mencionó en el objetivo general, el trabajo se dirige Valorar la influencia que tiene el enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente.

Para desarrollar nuestro estudio, en primer lugar, deberemos acordar qué entendemos por innovación. Apenas se comienza a investigar sobre la innovación aparecen otros conceptos anexos que, en muchas ocasiones, son utilizados como sinónimos; tales son: cambio, renovación, reforma, modernización y mejora escolar. En un primer nivel de análisis (Miles, 1967) señala que toda innovación implica un cambio, un cambio intencional, ya que un cambio a secas, puede darse más allá de la voluntad de los agentes. A su vez el cambio que origina una innovación reviste un carácter positivo de mejora.

Esto sucede especialmente en el campo de la educación, en el que los objetivos suelen ser difusos y estar en mutuo conflicto; los objetivos de corto plazo no están necesariamente de acuerdo con los de largo alcance. Es por esto que es tan difícil descubrir (y prácticamente imposible de medir) los efectos no deseados de las innovaciones educativas (Dalin, 1998).

Varios autores han aportado con definiciones de innovación educativa. Entre ellos está Jaume Carbonell (CAÑAL DE LEÓN, 2002: 11-12), quien entiende la innovación educativa como:

"(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo."

Por su parte, Francisco Imbernón (1996: 64) afirma que:

"la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación".

De otro lado, Juan Escudero (PASCUAL, 1988: 86) señala que:

"Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone,

pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (…) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar."

Como decía, Cuando hablo de innovación estamos refiriéndonos a un proceso orientado hacia la mejora. Pero lo que está lejos de quedar claro es que vaya a ser una mejora que beneficie a todos. ¿Para quiénes es una mejora? Por lo que es tan necesario entender quién se ha beneficiado de una determinada mejora, como definir de manera precisa en qué consiste esa mejora (Dalin, 1998).

En este sentido, se entiende que sea problemático distinguir entre cambio y renovación, y que una utilización acrítica de los términos innovación, renovación y mejora, pueden llevar a legitimar un proceso de desarrollo que esté basado en premisas falsas (Dalin, 1998).

De acuerdo con Cuban (1988), cuando se hace la pregunta esencial, y que ha despertado el interés de muchos investigadores, es: "¿Cómo puede ser, entonces, que después de tantas reformas escolares que han tenido lugar en el último siglo, la escuela permanezca prácticamente igual a como siempre fue?"

Un supervisor en cada zona escolar, un director en cada escuela, y un docente en cada clase, eran figuras familiares al comenzar el nuevo siglo. La

confianza de los profesores en los libros de texto, los cuadernos y las tareas para el hogar, eran prácticas estandarizadas en el transcurso del siglo XX. Por lo que dice que más allá de la retórica de las reformas, la forma fundamental de escolarizar a los niños, ha sido especialmente durable en los últimos 100 años (Cuban, 1988).

Carbonell (2001) sostiene que la principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar; y que las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba.

Stephen Ball (1989) dice que con frecuencia también la presión en favor del cambio – presión que a menudo encuentra resistencia – surge entre las filas de los "participantes inferiores" de la organización. En particular, la juventud, los profesores y profesoras recientemente graduados, pueden ser una fuente de agitación o malestar, aunque no tengan un acceso inmediato a los canales de la influencia política.

El concepto de competencia, en educación, se presenta como una conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)… 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… (Documento de Buenos Aires; 2005, citado en Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar; 2007: 36).

En el marco del debate académico, se reconoce que existen diferentes acepciones del término competencia, en función de los supuestos y paradigmas educativos en que descansan. La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella.

El concepto de competencias y su evolución en diferentes contextos. La palabra “competencia” procede del latín *competeré*, que significa “aspirar” o “ir al encuentro“. En español, de esa raíz derivan dos sentidos de la palabra: uno en relación con la idea de competitividad y otro con la capacidad o autoridad en un dominio. El que se aplica en el ámbito educativo es el segundo.

El concepto *competencias* aparece en el diccionario de la Real Academia Española (2001) definido como:

- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

Por lo tanto, debemos mirar que el adjetivo *competente* significa lo siguiente: define a aquella persona que tiene una “aptitud de pericia”, que es “idónea” para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

En la mayor parte de las definiciones consultadas, el concepto *competencia*, lo mismo que el vocablo español *competente* y los ingleses *competent* y *competency* expresan tres dimensiones, a saber:

- Hacen referencia a las habilidades de las personas y al conocimiento.
- Hacen referencia a la competencia en el terreno legal, para llevar actividades propias de su competencia.
- Y la competencia que crea rivalidad entre las personas, animales u organizaciones que aspiran a tener la misma cosa.

En los años setenta, los especialistas de la tecnología educativa propusieron programas con competencias (Burns, 1973). En esa época, se les trataba desde una perspectiva conductista y se enfocaron en la formulación de los objetivos que constituían a cada una de ellas.

Según Kobinger (1996), “una competencia es un conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea”.

Las competencias individuales son los conjuntos de características personales y conocimientos que confieren a las personas la capacidad para desempeñar las funciones correspondientes a su ocupación de manera satisfactoria en relación a los objetivos y estrategias de la organización en que se encuentre (Llopart, 1997).

Otras definiciones son:

Conocimientos, habilidades, capacidades o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunos definiciones de competencias pueden incluir motivos creencias y valores (Mirabile, 1997).

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos.

“La competencia se refiere a algunos aspectos de conocimientos y habilidades; aquellas que son necesarias para llegar a ciertos resultados y exigencias en una circunstancia determinada es la capacidad real para lograr un

objetivo o resultado en un contexto dado según la Organización Internacional del Trabajo” (Chomsky, 2000).

Según Le Boterf (2000), una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, combinando y movilizando un equipamiento doble de recursos personales (conocimiento, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada).

Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar en condiciones operativas y conforme al nivel requerido las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación de la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines (Guerrero, C. 2005).

Según la UNESCO: Competencia es "El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea."

Según Cesar Coll, una competencia es un conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en determinado ámbito.

Actualmente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2013).

Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE).

Por lo anterior, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Se rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.

Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia.

Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos.

Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.

Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.

Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Derivado de lo anterior, en este plan de estudios (planes y programa de estudios 2011) se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

En todos los casos el concepto de competencia pondera tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es

capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno.

Tras el cambio terminológico y el uso del vocablo “competencia” se plantea un enfoque evolucionado del currículum académico en el que se ha primado la transmisión y el aprendizaje de los saberes declarativos y procedimentales que se han ido incorporando al desarrollo de las diferentes ciencias. Por la propia finalidad tradicional de la escuela, los sistemas educativos tienden a dar prioridad a la adquisición de hechos y conceptos como formas básicas de aprendizaje. El planteamiento de un currículum por competencias va más allá del currículum tradicional y académico, ya que partiendo de la lógica del “saber” desemboca en la lógica del “saber hacer”. Desde este enfoque, lo importante no es sólo que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa además usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales.

Es cierto que para “saber hacer” se precisa “saber”, pero el “saber” deja de ser suficiente y se conecta intencionalmente con su uso. De esta forma se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción. El término de “competencias básicas” añade un matiz importante al de “competencia”. Se trata de que los alumnos que terminan la Educación Básica no sólo sean competentes, sino que adquieran las competencias que se consideran básicas, es decir, esenciales e imprescindibles para toda la vida. Esa perspectiva que da un nuevo sentido a la Educación Básica trata de encontrar una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad. Como consecuencia de los cambios en la sociedad, la situación y el contexto educativo han cambiado:

- Por una parte, se han ampliado las funciones que tradicionalmente se han atribuido a la Educación Básica. La función tradicional de la escuela ha sido la función instructiva de alfabetización y transmisión de los conocimientos elementales organizados en áreas disciplinares. Actualmente las funciones son más numerosas y complejas ya que, además de las anteriores, se espera que la escuela contribuya a la función educativa de desarrollo total de la persona en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva y que asimismo contribuya a su formación para el empleo y a que sea un ciudadano activo y responsable.
- Por otra parte, la explosión del cúmulo de conocimientos se incrementa y se especializa con tanta rapidez que provoca, en los entornos profesionales, la

caducidad de buena parte de los mismos y dificulta enormemente la selección de los contenidos que puedan ser considerados relevantes y estables.

- Además, la concepción de la educación permanente a lo largo de toda la vida, hace que la urgencia de la adquisición de los conocimientos académicos de carácter enciclopédico pueda relativizarse y se valoren dentro de un marco temporal más amplio.
- Hay otra razón, ésta de carácter ético, que justifica el planteamiento de las competencias básicas como medio para lograr una escuela inclusiva que funcione con criterios de equidad e igualdad para asegurar que todos los alumnos/as alcancen las competencias básicas necesarias para la vida y tengan unas referencias básicas comunes que faciliten la convivencia.

Estos cambios exigen que las personas sean formadas en competencias básicas que contemplen todas las dimensiones del desarrollo de la persona (perspectiva educativa integral) y den prioridad a las competencias para saber transferir, actualizar, ampliar y renovar continuamente los conocimientos, así como en habilidades para hacer frente a las cambiantes tecnologías de la información, de la comunicación y de otros campos profesionales. En definitiva, que sean capaces de movilizar recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

2.2 Marco Referencial

La relación existente entre la práctica innovadora y el nivel de desarrollo profesional resulta evidente. Las características de las experiencias docentes basadas en la innovación o, en el caso que nos ocupa, en la enseñanza constructivista, dependen en gran medida del grado de desarrollo profesional del profesorado. Así, los profesores innovadores suelen valorar positivamente las aportaciones de la enseñanza constructiva, mientras que los docentes con menor desarrollo profesional, en mayor medida dependiente del libro de texto, expresan opiniones contrarias. Veamos con mayor detenimiento ambas posiciones.

La aparición de diferentes modelos educativos es la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos. Se defiende el trabajo en equipo entre los estudiantes como medio para fomentar la sociabilización y la cooperación, para poder atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, para resolver problemas de dinámica grupal, para hacer posible el aprendizaje entre iguales, etc. Es decir, para el aprendizaje de las competencias para la vida, más allá de las tradicionales disciplinas académicas.

En la actualidad se habla de que el aprendizaje debe ser significativo y que para lograrlo, es necesario que el conocimiento parta del planteamiento de un problema o de situaciones que el alumno haya o esté viviendo en su vida cotidiana a fin de ubicarlo en un ambiente propicio de aprendizaje.

Esta propuesta de cambio en el proceso enseñanza aprendizaje se encuentra en el marco de la política educativa propuesta por el gobierno federal en 1992, donde se establecen una estructura de planes y programas con nuevos enfoques y visiones acerca de la labor docente con el propósito de mejorar la calidad de la educación de los jóvenes mexicanos que se enfrentarán a una sociedad más compleja y diversificada, que la actual. (SEP., 1993)

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (Plan de estudios 2011, SEP., 2011)

El enfoque por competencias en educación, aparece en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga Arceo y Rigo; 2000:78).

Sin embargo, la noción de competencia toma una vertiente distinta, cuando pasa del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo, para promover el desarrollo de competencias educativas -intelectuales- en donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 1, "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional", bajo el rubro de Educación Básica, estrategia 1.1, señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, y que esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades.

La reforma integral de la educación básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, como:

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011).

Toma como antecedentes las reformas curriculares de la educación preescolar de 2004, de la educación primaria de 1993 y de la educación secundaria de 2006, y tiende hacia un rediseño curricular congruente con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica. Su finalidad es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional y "que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, 2007).

El enfoque educativo por competencias no es un término nuevo, surge a partir de una necesidad en Europa con los estudiantes del nivel superior con el proyecto Tuning creado en 1998. El proyecto fue llevado a América Latina con el nombre Alfa Tuning y luego en México, en dónde México frente a este reto reconoce su responsabilidad con estos nuevos proyectos surgidos en la década de los noventa y los expresa en sus planes y programas de estudio, y en la alianza por la educación.

La UNESCO señala “que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro” para ser aplicados en cualquier parte del mundo haciendo una invitación a trasformar el sistema educativo y globalizar la educación.

Con el antecedente acerca de la transformación de la educación en otros países, para crear un mundo globalizado y porque la sociedad lo demanda, México crea una nueva Reforma Educativa incluyendo las competencias, esta se da de manera paulatina, ya que comienza con la implementación por competencias en el nivel preescolar en el año 2004 en ella se sustenta en la necesidad de tomar en

cuenta los aportes recientes de la investigación sobre el desarrollo y aprendizajes infantiles, de modo que en las escuelas los niños tengan oportunidades para continuar desarrollando las capacidades que ya poseen (de pensamiento de lenguaje, relaciones interpersonales, entre otras). Y las competencias a desarrollar en dicho nivel serán de conocimientos, aptitudes y destrezas con la finalidad de que la persona se manifieste en contextos distintos.

Posteriormente surge la RES (Reforma de Educación Secundaria) la cual se transforma a partir del año 2006 y sugiere que los docentes modifiquen sus planes programáticos y empleen como estrategias de enseñanza los Proyectos didácticos (PD) y hagan uso de la tecnología, con la finalidad de desarrollar competencias; en el nivel primaria, durante el ciclo escolar 2008 – 2009, se comenzó la primer etapa con 1° y 6° grado de la nueva reforma educativa, en el ciclo 2009-2010 con 2° y 5° y para el ciclo 2010 – 2011 3° y 4°, logrando con ello la articulación de los tres niveles de educación básica, que es uno de los propósitos de la Reforma Integral de la educación Básica (RIEB), donde se pretende desarrollar competencias en los alumnos, entendiendo por competencia “La implicación de un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” SEP 2009.

La finalidad es tener una “educación de calidad” para ello México establece un Acuerdo de cooperación México – OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para

ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual. El acuerdo de mejorar la calidad de la educación tiene como objetivo: “Ayudar a las autoridades educativas en México, y de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer sus sistemas educativos”

La sociedad hoy en día demanda seres pensantes, sensibles, creativos, perceptivos e imaginativos, puesto que al mundo al que nos enfrentamos se vive una carencia de valores, el reconocimiento de su identidad personal dando respuesta al padecimiento de la nueva generación de niños y jóvenes del siglo XXI motivos por el cual la UNESCO destaca “que la educación debe ser integral con el propósito de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender hacer), valores humanos (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir)”. (SEP 2009).

El nuevo rol del profesor; ser innovador, facilitar en los estudiantes “el aprender a aprender” vinculando los diferentes saberes, no fraccionando los conocimientos ni los problemas, sino dando la oportunidad de que los alumnos desarrollen las cinco competencias básicas para la vida (para el aprendizaje, para el manejo de la información, para el manejo de las situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad) SEP Plan de Estudios (2009).

La Sociedad Académica podrá enfrentar los retos del Sistema Educativo Nacional, planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, como resultado de un cambio en la organización que transforme a la institución en una

escuela que aprende, al tiempo que propicia que el personal docente se convierta en agente de cambio, porque impulsa la innovación educativa en el ambiente de aprendizaje, de manera cotidiana.

Por lo tanto se requiere diseñar actividades para el aula inspiradas en una visión compleja que permitan una educación integral; estas actividades deberán estar orientadas al desarrollo de la comprensión, incluir estrategias de pensamiento que amplíen nuestra visión de mundo.

Diseñar actividades que involucre al alumno a la resolución de conflictos, trabajo en equipo, para la convivencia, de aprendizajes permanentes, para el manejo de la información y para la vida en sociedad. Elaborar planes de clase (Métodos de enseñanza indirectos) que involucre actividades de naturaleza informativa, donde el alumno participe, investigue, resuelva problemas. El docente es facilitador, propone una participación activa del grupo.

Para generar un cambio, el docente es quien debe asumir el papel de disposición al cambio, actualizarse en los conocimientos, ser innovador, creativo, para ser facilitador, crear ambientes de aprendizaje, ser mediador, propositivo y en constante actualización. Conocer, analizar y reflexionar los planes de estudio. Diseñar actividades que propongan el aprendizaje por medio de la socialización, es decir colaborativo. Diseñar ambientes de aprendizaje que involucre cambios del mobiliario, hacer uso de las TICS, etc.

2.3 Marco contextual

La escuela del tipo actual llegó a nuestro país con la conquista, aunque es bien conocido que desde la época prehispánica la educación era un pilar importante y poseía una estructura muy bien definida. Durante los tres siglos de la época colonial se consolidó a través de las órdenes religiosas encargadas de la evangelización y castellanización de los indígenas. En los años posteriores se dio el movimiento de independencia, situación por la cual la intención educativa pasó a segundo plano de manera oficial. Después se retomó el tema en los años de Reforma, separando los asuntos eclesiásticos de los gubernamentales, aunque se mantuvo prácticamente igual en el Porfiriato. El gran cambio educativo, como en la mayoría de los aspectos de la vida de México, se dio en la época posterior a la Revolución Mexicana, con la proclamación de la Constitución en 1917, y más tarde, en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la dirección de José Vasconcelos, empezando aquí la historia de la educación formal mexicana a cargo del gobierno federal (Latapí, 1998).

La presente investigación se dirige a develar la importancia que se tiene en desarrollar enfoques cognitivos de organización de la información en los alumnos para que estos presenten un mejor rendimiento en sus actividades didácticas, por eso es necesario partir del conocimiento de la estructura curricular, sabiendo de antemano que los planes de estudio que la conforman son el fundamento pedagógico, legalizado por el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación, en donde todo el capitulado de la iniciativa se sustenta en los principios

de que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Esta ley confirma el papel central que desempeña el maestro en la educación, reconoce al docente como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, de igual forma contribuye a consolidar la estrategia de modernización de los servicios educativos que requiere el desarrollo de México.

La educación primaria está comprendida en la Educación Básica y por lo tanto los términos y las acciones que el Acuerdo establece repercuten directamente en el servicio que el subsistema presta.

El Artículo Tercero Constitucional es el que aborda el aspecto educativo en su totalidad, enmarcando las condiciones filosóficas, organizativas y legales del funcionamiento de las escuelas. Se señala que la educación debe promover el desarrollo armónico de los seres humanos, con el fin de enaltecer sus facultades, fomentando el amor a la patria, para formarlos como ciudadanos críticos, reflexivos y nacionalistas, en un marco de justicia social y equidad. De tal manera, que de acuerdo con la Ley General de Educación (1992), se concibe a la educación como un proceso constructivo y permanente, en el cual se siguen las acciones necesarias para lograr formar personas con las características señaladas anteriormente.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) cuenta con una estructura muy compleja dentro de la cual diversos actores académicos y administrativos se desenvuelven para hacer funcionar tan difícil aparato del estado.

La Educación Básica está integrada por la educación preescolar, la primaria y la secundaria, actualmente de carácter obligatorio y gratuito, siendo la primera la más reciente en adquirir esta característica.

Las escuelas primarias urbanas se organizan con un director y un maestro para cada grupo, se encuentran agrupadas en zonas escolares, siendo éstas las unidades básicas de administración, ya que están a cargo de supervisores a quienes cada escuela debe rendir cuentas (Antúnez, 1997). La educación primaria en México ha mostrado avances hacia la modernización a partir del ANMEB: los planes y programas de estudio fueron modificados, así como los libros de texto, con una visión constructivista del aprendizaje integral, dando prioridad a la lectoescritura y matemáticas.

En nuestro país, con relación al enfoque de competencias aún hay mucho por decir y por investigar, con la finalidad de aclarar posturas y de marcar diferencias en cuanto a las producciones investigativas, además de que es necesario trabajar sobre la construcción teórica-conceptual de las competencias, así como en los aspectos pedagógicos, que como bien lo apunta Ruiz Iglesias (2000), es un elemento débil de dicho enfoque en el cual hay que poner especial atención al momento de llevar a cabo los planes de estudio por competencias, con la finalidad de que los profesores incorporen aspectos metodológicos didácticos para fortalecer el desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país. La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Sin embargo todavía existen serios problemas con los docentes en la resistencia al enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente.

Una formación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implicando la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y la facultad de aprender a aprender y adaptarse (véase Delors, 1996).

En definitiva, estaríamos hablando que este nuevo enfoque de enseñanza se caracterizaría por:

Los alumnos aprenden y se implican en su propio aprendizaje (procesos activos).

Las actividades se orientan a contextos reales (tareas auténticas).

Se prioriza la calidad sobre la cantidad. El enfoque de interés se traslada de los saberes enciclopédicos (superficiales) al dominio de métodos de análisis.

Se da importancia a las vivencias del alumno.

La diversidad metodológica, con mayor relación en la interrelación, participación y cooperación.

Los alumnos deben de aprender a auto-conocerse, autoestimarse y autorregularse.

Los contextos de aprendizaje deben ser flexibles y diversificados.

Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las conceptuaciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales. Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina esta organización, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. Nuestros planes de estudio con sus diferentes enfoques continúan centrados en un ordenamiento relativamente jerárquico de temas que deben ser abordados. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a

delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

El enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Los temas presentados en este ensayo indudablemente merecen un análisis mucho más detallado con la finalidad de determinar sus posibilidades. En particular, los términos competencias transversales y competencias disciplinarias, con los riesgos que existen para ser abordados en perspectivas reductivas, pueden ofrecer aspectos interesantes que coadyuven a crear condiciones distintas para la práctica educativa. Indudablemente, el enfoque es muy joven todavía para mostrar cuáles serán los derroteros que asuma en el terreno educativo.

Los estudiantes aprenden de situaciones reales que se presentan en su contexto, en ellas aplican sus saberes y encuentran el significado de lo aprendido.

El aprendizaje significativo permite a los estudiantes disponer de habilidades y destrezas que le permiten continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Por ejemplo:

En el área de Matemáticas, un aprendizaje previo puede ser la utilidad de la recta numérica y el nuevo aprendizaje, que se relaciona con el anterior, es la aplicación del plano cartesiano en la resolución de desplazamientos dentro de su comunidad.

En relación con las nuevas competencias profesionales del docente, Braslavsky (1998), afirma que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con:

“la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina "pedagógico " didáctico" y "político “institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”.

Igualmente, Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

1. Planificar y conducir movilizando otros actores.

2. Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.

3. Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula.

4. Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

5. Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados.

En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje.

Se observa algunas coincidencias en las opiniones de los expertos, respecto a las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, las mismas pueden sintetizarse en: un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además, debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad. Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten estas capacidades cognitivas y sociales para responder a la sociedad.

Se hace necesario que los docentes conozcan y apliquen dichos estándares para que una vez desarrolladas las competencias, puedan demostrar su desempeño en clase y utilicen así mismo los principios pedagógicos en su planeación.

Los 12 Principios Pedagógicos (SEP, 2011) son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

2. Planificar para potenciar el aprendizaje.

3. Generar ambientes de aprendizaje.

4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

7. Evaluar para aprender

8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

9. Incorporar temas de relevancia social

10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

11. Reorientar el liderazgo

12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

El docente como facilitador se ubica en una posición de no saber respecto de cuál es la mejor manera de aprender para cada alumno y de este modo hace lugar a lo imprevisible, a lo inesperado, a aquello que se produce en el encuentro mismo. No obstante, una de las dificultades más importantes para el docente es reconocer como una prioridad el desarrollo de competencias de aprendizaje primero para él como docente y después en el alumno adaptarse al ritmo individual del alumno respetando

su singularidad implica para el docente mantener en reserva sus propias representaciones respecto de los estudiantes.

“Profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, no sólo se espera que el docente eduque, enseñe y evalúe a los alumnos que tiene bajo su cargo, sino también que demuestre su capacidad de asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio”. SEP (2012)

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

El abordaje de la presente investigación será de carácter descriptivo, porque referirá el proceso de implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente en escuelas de educación primaria.

El enfoque que tendrá será cuantitativo por que buscara medir y considerar en la institución las variables del nivel de perspectiva y grado de innovación en la educación primaria, el nivel de enseñanza con medios innovadores y el valor de participación de los directores y la percepción pedagógica ante la innovación. Evaluar la influencia que tiene el enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El presente trabajo se realizará en escuelas de educación primaria en Campeche, México. Durante el mes de agosto a diciembre de 2013, por lo tanto el diseño del trabajo es transversal porque comprende un intervalo determinado de tiempo.

3.3 Sujetos o participantes (población)

La población está constituida por 6 directores, 24 docentes y 50 alumnos en escuelas de educación primaria en Campeche, México. Los docentes tienen con la siguiente preparación: 2 cuentan con maestría, 20 tienen licenciatura en educación primaria y 2 poseen estudios de Normal Básica (profesores); de los directores 5 tienen estudios de Licenciatura y uno normal básica.

3.4 Muestra

Específicamente se analizará el total de 6 directores, 24 docentes y 50 alumnos de sexto grado de escuelas de educación primaria en Campeche, México debido a la naturaleza del tema de investigación.

3.5 Instrumentos para acopio de información

Se realizará una encuesta para obtener información de tipo diagnóstica sobre la influencia que tiene el enfoque de innovación en el desarrollo de la práctica docente (Según Stanton, Etzel y Walker 2004).

El cuestionario consistirá en una serie de preguntas que se utilizará en relación con determinados temas, que se aplicará a los docentes y directivo en estudio para que con sus respuestas nos puedan ofrecer datos valiosos en relación con el tema de investigación.

3.6.- Procedimientos.

El análisis seguirá la siguiente secuencia que permitirá constatar el objetivo que corresponde a: 1.-) Descripción de los resultados de la implementación de enfoques de innovación por competencias en la educación primaria; 2.-) Conocimiento de la estrategia directiva que se sigue para lograr la implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente; y

3.-) Determinación de la relación entre la enseñanza basada en la innovación por competencias y el aprendizaje obtenido por los alumnos; que se llevaran a cabo en escuelas de educación primaria en Campeche, México.

Dicho análisis se basara en el estudio de las siguientes dimensiones:

(1) El enfoque de innovación por competencias en la educación primaria,

(2) El valor de participación de los directores y la percepción pedagógica ante la innovación y

(3) el nivel de relación entre la enseñanza basada en la innovación por competencias y el aprendizaje obtenido por los alumnos (detallado en los instrumentos descritos en el 3.5).

Dichas variables serán evaluadas a partir de una escala de estimación, en este caso tipo Likert, que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” Hernández et. al. (2006). Los instrumentos necesarios para el análisis de las variables antes mencionadas, estarán basados en la observación de campo,

cuestionario y encuesta propuestos por Buendía et.al., (1998), López, (1998) y Likert (1976).

Para la aplicación de la observación de campo, el cuestionario y encuesta se tomará como referencia la población comprendida por los profesores, directores y alumnos de 3 escuelas primarias en Campeche, México (por 6 directores, 24 docentes y 50 alumnos). La muestra estuvo basada en los sujetos de estudio asociados a los grados escolares entre 1º a 6º, debido a que se detectó previamente que son dichos grados en donde ocurre la problemática de innovación como lo proyecta el plan de estudio (2011) en los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

El reporte de los estudios estadísticos se dará a conocer de carácter descriptivo mediante el análisis de correlación de las variables.

4. RESULTADOS

4.1 La implementación de enfoques de innovación por competencias en la educación primaria.

El enfoque por competencias representa un planteamiento innovador que pretende propiciar la formación de profesionales capaces de hacer un uso crítico del conocimiento.

Con respecto al análisis de los resultados derivados de la aplicación de la encuesta para obtener información sobre la influencia que tiene el enfoque de innovación en el desarrollo de la práctica docente, han sido los siguientes:

El 80 por ciento de los docentes que utilizan estrategias de innovación educativa en su práctica docente son hombres con *alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras (Ver Figura A). En contraste los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 60 por ciento de la mayoría son mujeres (Ver Figura B). Y los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 71.43 por ciento de la mayoría son mujeres (Ver Figura c).

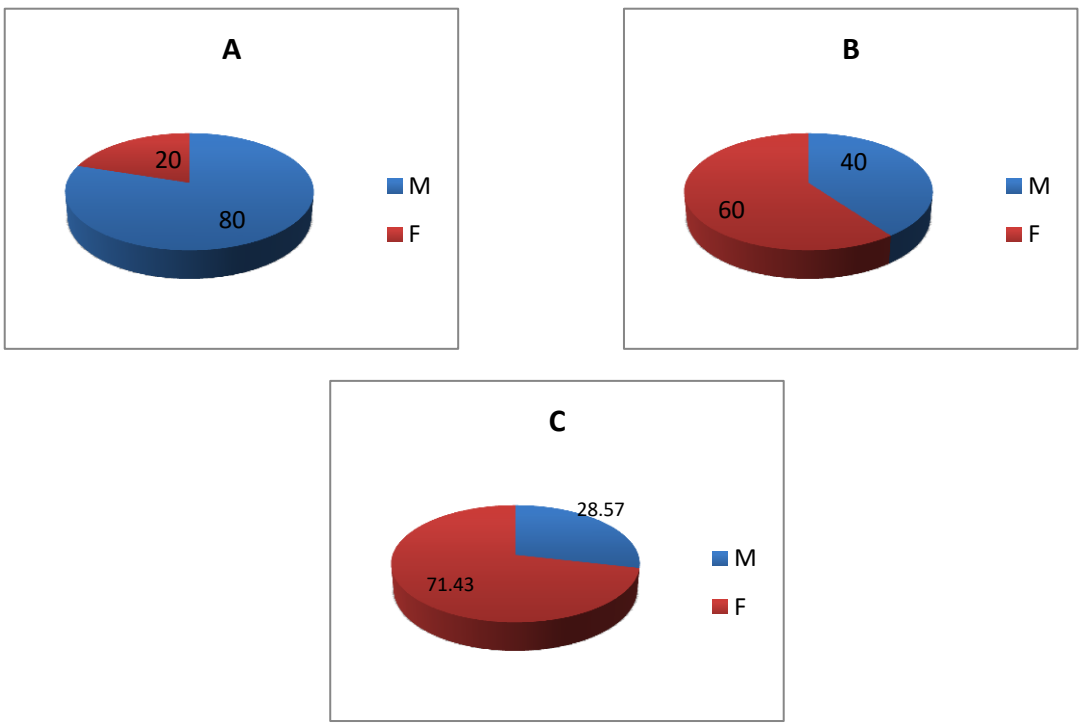


Figura 1.

Figura 1. Proporción de hombres (M) y mujeres (F) que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A=Profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras; B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

Proporción del grado de estudio de docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente, el 40 por ciento de los docentes que utilizan métodos de innovación con *alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras

en su práctica docente tienen estudios de maestría y licenciatura y solamente el 20 por ciento tienen estudios de profesor de educación normal (Ver Figura A).

En cuanto a los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 100 por ciento cuentan con licenciatura en educación (Ver Figura B). Y con lo que respecta los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 92.86 por ciento cuentan con licenciatura en educación y solamente el 7.14 por ciento tienen estudios de profesor de educación normal (Ver Figura c).

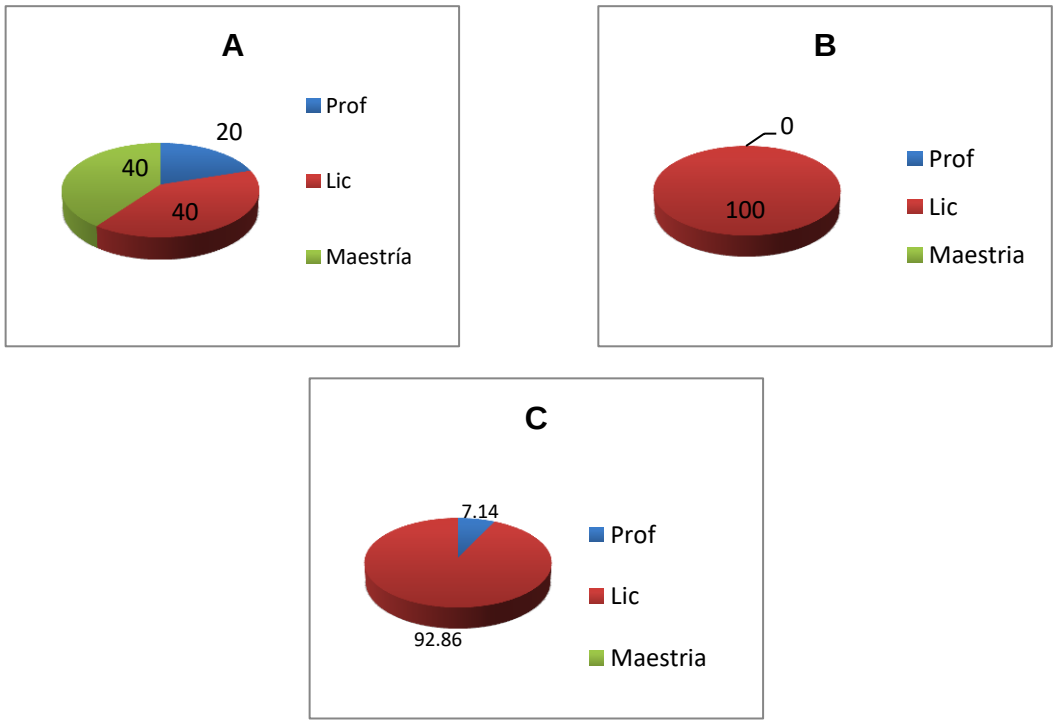


Figura 2.

Figura 2. Proporción del grado de estudio de docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A=Docentes con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras; B= Docentes con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Docentes con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

En lo que concierne a la proporción de la antigüedad de los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente el 100 por ciento de los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente con *alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras cuenta más de 20 años de servicio docente (Ver Figura A). La situación de los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 60 por ciento cuenta más de 20 años de trabajo y 40 por ciento están entre 10 y 20 años de servicio educativo (Ver Figura B). La misma proporción tiene los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 60 por ciento cuenta más de 20 años y 40 por ciento están entre 10 y 20 años de servicio educativo (Ver Figura c).

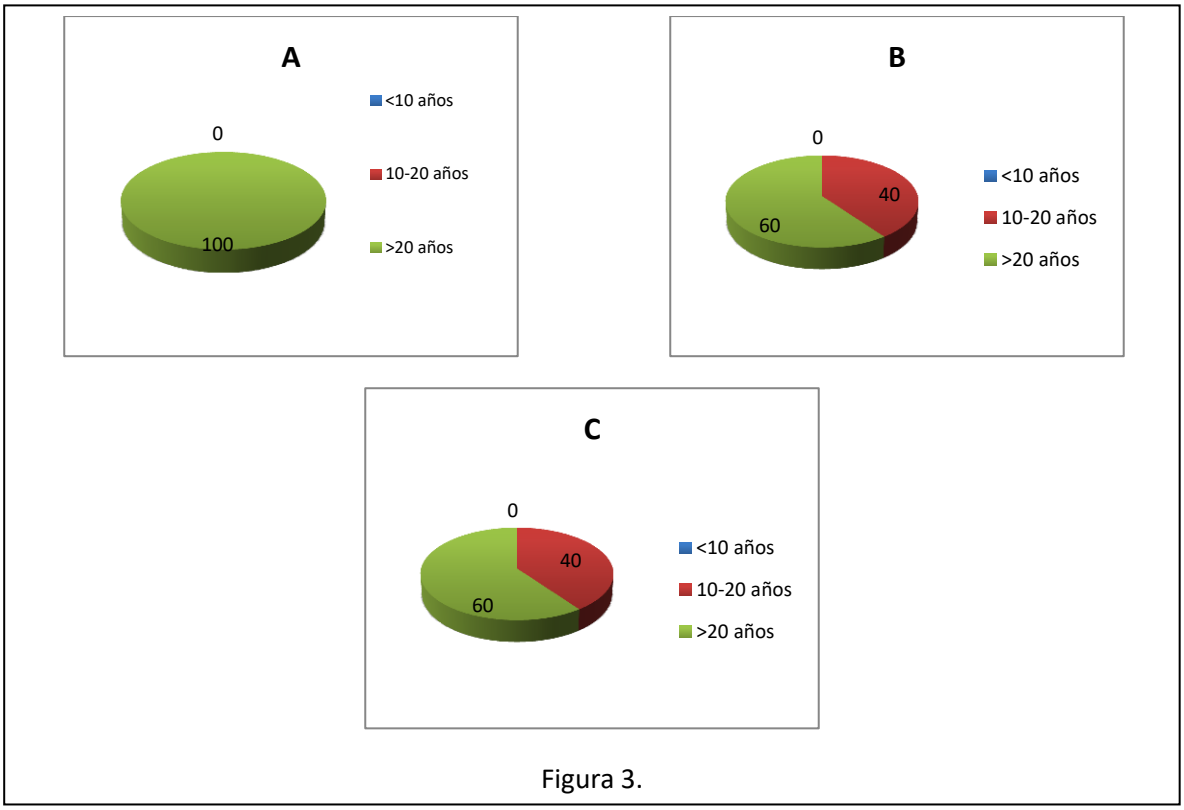


Figura 3.

Figura 3. Proporción de la antigüedad de los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A=Profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras; B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Profesores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

Proporción del turno en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente con *alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 80 por ciento labora en el turno matutino y el 20 por ciento en el turno

vespertino (Ver Figura A). La situación de los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 80 por ciento labora en el turno matutino y el 20 por ciento en el turno vespertino (Ver Figura B). Las condiciones de los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 57 por ciento laboran en el turno matutino y el 43 por ciento en el turno vespertino (Ver Figura C).

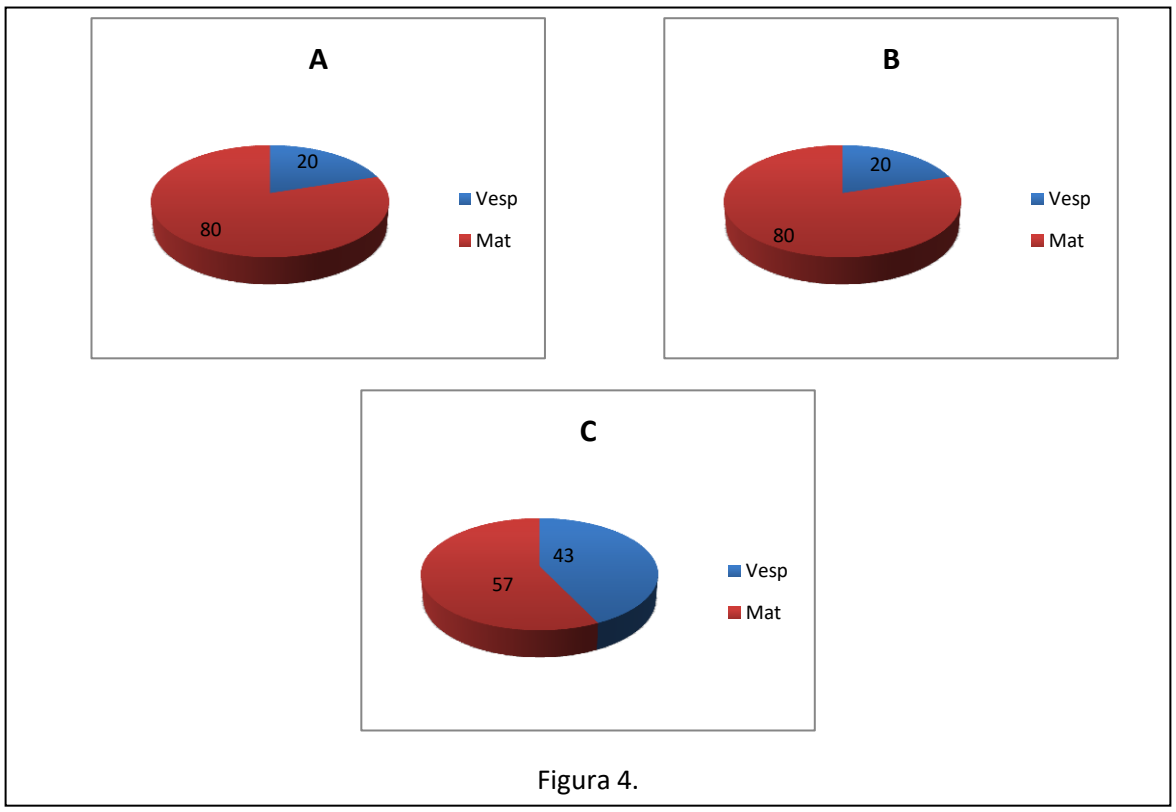


Figura 4.

Figura 4. Proporción al turno en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A=Profesores con alto nivel

de aplicación de técnicas innovadoras; B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Profesores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

Razón del nivel de marginación de la institución en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente con *alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 80 por ciento trabaja en el nivel de marginación bajo y el 20 por ciento en nivel de marginación muy alto (Ver Figura A). La situación de los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 60 por ciento labora en el nivel de marginación bajo, el 20 por ciento en nivel de marginación alto y el otro 20 por ciento en nivel de marginación muy alto (Ver Figura B). Las condiciones de los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 35.72 por ciento labora en el nivel de marginación bajo, el 14.28 por ciento en nivel de marginación alto y el 50 por ciento en nivel de marginación muy alto (Ver Figura C).

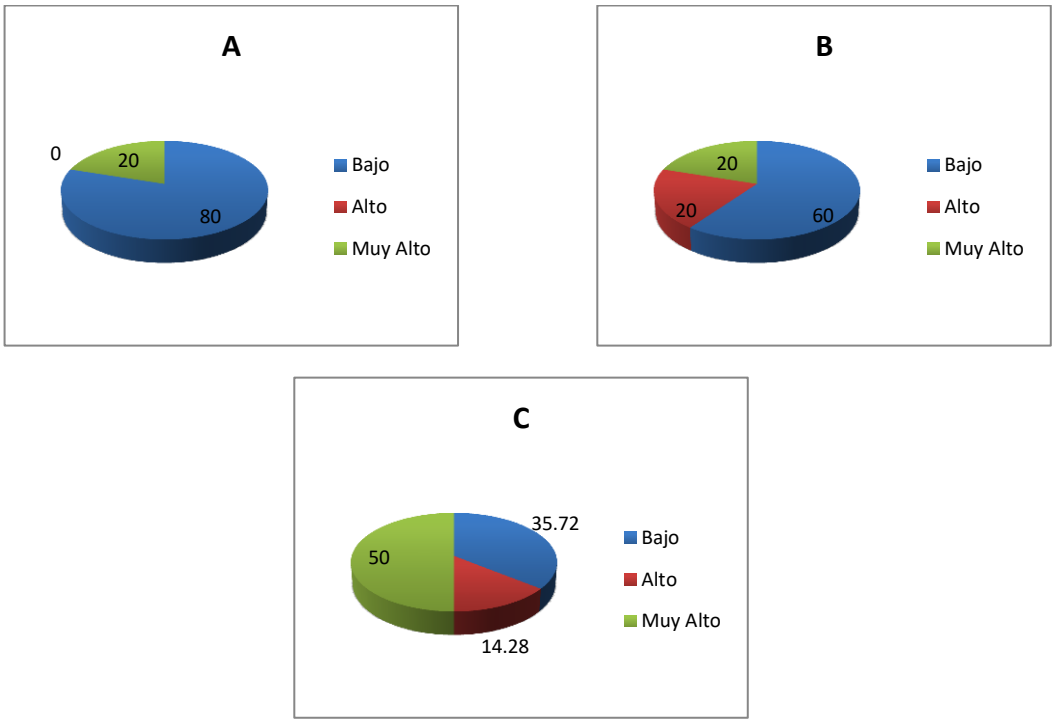


Figura 5.

Figura 5. Proporción del nivel de marginación de la institución en que laboran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente.

Donde A=Profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras; B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Profesores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

Disposición del nivel de carrera magisterial en que se encuentran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica de los docentes *con alto nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 40 por ciento se hallan en el nivel E

de carrera magisterial, el 40 por ciento cuentan en el nivel D de carrera magisterial y el 20 por ciento se encuentran en el nivel B de carrera magisterial (Ver Figura A). La situación de los docentes con *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras el 80 por ciento se encuentran en el nivel A de carrera magisterial y el 20 por ciento están en el nivel B de carrera magisterial (Ver Figura B). Las condiciones de los docentes con *bajo nivel* de aplicación de técnicas innovadoras el 50 por ciento no tienen carrera magisterial, el 28.57 por ciento se encuentran en el nivel A de carrera magisterial, el 14.29 por ciento disponen del nivel BC de carrera magisterial y el 7.14 por ciento se encuentran en el nivel D de carrera magisterial (Ver Figura C).

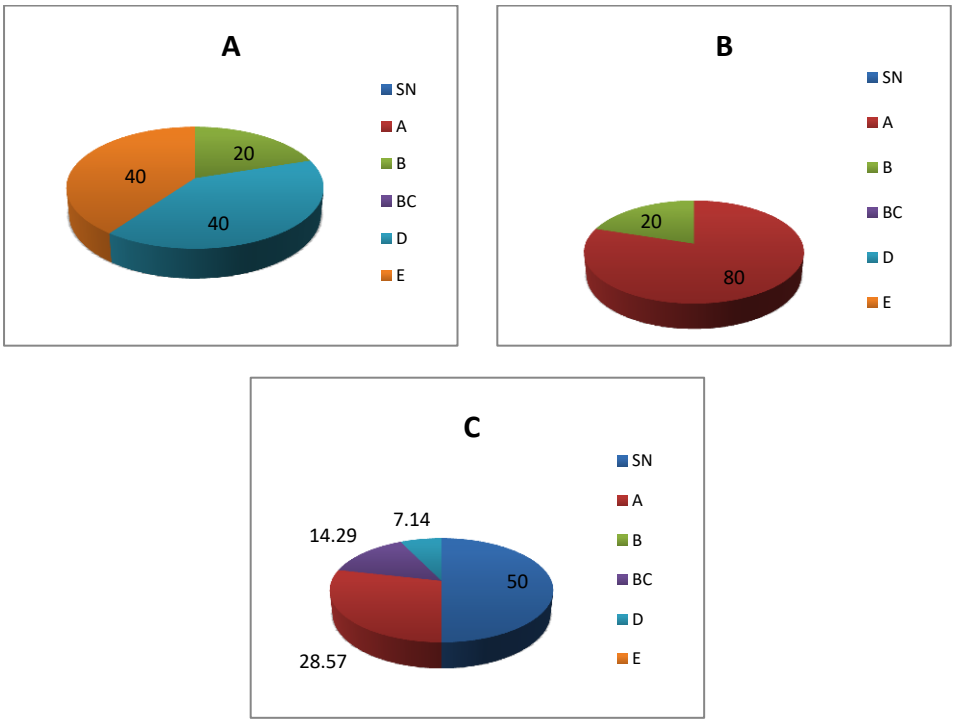


Figura 6.

Figura 6. Proporción del nivel de carrera magisterial en que se encuentran los docentes que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A=Profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras; B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; C= Profesores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

El estudio de las dimensiones de innovación con respecto al alumnado a partir de la información que aportan los docentes con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras indicó que han cambiado su comunicación, participación, mayor asistencia en clases han mejorado; sus relaciones interpersonales con los alumnos y en la evaluación de enseñanza-aprendizaje a dado muy buenos resultados; a comparación con los profesores de rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los educadores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen rendimiento pero por debajo de los mentores que aplican un rendimiento medio en la innovación. (Tabla 1). Los promedios observado corresponde a la escala Likert.

TABLA 1. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) DE LA INNOVACIÓN CON RESPECTO AL ALUMNADO

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Alto	4.4(0.54)	4.8(0.44)	4.4(0.89)	3.8(0.83)	4.6(0.54)	4.8(0.44)
Medio	3.8(0.44)	3.8(0.44)	3.8(0.44)	4.2(0.44)	4(0)	4.4(0.54)
Bajo	3.85(0.86)	3.85(0.66)	3.92(0.73)	3.6(0.63)	3.85(0.53)	4.35(0.74)

Ítem No. 1. Con la innovación ha cambiado a mejor mi comunicación en clase., 2. Con la innovación participan más en mis clases, 3. Con la innovación tengo mayor asistencia en clase, 4. Con la innovación asisten con más asiduidad a las tutorías, 5. Con la innovación he mejorado mi relación interpersonal con ellos y 6. En la evaluación final tengo en cuenta el proceso de Enseñanza- aprendizaje.

El resultado de las dimensiones de innovación con respecto al profesorado a partir de la información que proporcionan los docentes con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras indicó que han desarrollo más tareas en colaboración con sus compañeros, poseen mejor relación interpersonal, elaboran conjuntamente las planeaciones y realizan la evaluación del alumnado coordinado con sus colegas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que disfrutan de muy buenos resultados; en balance con los profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen un rendimiento pero atravesando a regular. (Tabla 2).

TABLA 2. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) DE LA INNOVACIÓN CON RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
Alto	4.4(0.54)	4.6(0.54)	4.2(0.83)	4(1)	2.8(0.83)
Medio	4(0.70)	4.2(0.83)	3.8(0.83)	3.8(0.44)	2.4(1.51)
Bajo	3.85(0.53)	3.78(0.57)	3.78(0.97)	3.57(0.64)	2.42(1.08)

1. Desarrollo más tareas en colaboración con mis colegas.
2. Ha mejorado mi relación interpersonal.
3. Realizo la evaluación del alumnado coordinada con mis colegas.
4. Elaboro conjuntamente las programaciones de las asignaturas (planeación).
5. Imparto con otro docente alguna asignatura en el grupo.

El resultado de las generalizaciones con respecto a los recursos para la docencia a partir de la información que proporcionan los profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras indicaron estar informados de los recursos que posee su centro educativo con fines docentes, conocer el funcionamiento de la biblioteca escolar además de utilizar los recursos como el proyector, el video, las TICS durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que disfrutan de muy buenos resultados; en balance con los docentes con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras han tenido un rendimiento regular por debajo de los mentores que aplican rendimiento medio en innovación (Tabla 3).

TABLA 3. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) CON RESPECTO A LOS RECURSOS PARA LA DOCENCIA

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Alto	4.2(0.83)	4.4(0.54)	4(0)	3(1.41)	3.6(0.89)	3(1.41)
Medio	4.4(0.89)	4.6(0.54)	4.4(0.54)	2.6(1.51)	2.4(0.89)	3(0.70)
Bajo	4.1(0.53)	4.3(0.63)	3.85(0.66)	1.78(0.97)	2.1(0.94)	2.2(1.20)

1. Estoy informado de los recursos de mi centro.
2. Conozco el funcionamiento de la Biblioteca de mi escuela.
3. Utilizo los recursos que posee mi centro con fines docentes.
4. Utilizo el proyector en mis clases fines docentes.
5. Utilizo el video que posee mi centro con fines docentes.
6. Utilizo las TICS en mi labor con fines educativos.

De acuerdo con la información que aportan los docentes con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras indican que el resultado de los cambios realizados en mi labor docente se deben a la participación en proyectos de innovación, a la colaboración en el aula con el desarrollo del proyecto de innovación, a iniciativa propia y por curso, talleres, seminarios de formación recibidos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dando muy buenos resultados; a comparación con los profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen rendimiento pero por debajo de los mentores que aplican rendimiento medio de técnicas innovación (Tabla 4).

TABLA 4. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) DE LOS CAMBIOS REALIZADOS EN MI LABOR DOCENTE

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Alto	4.4(0.89)	4.4(0.89)	4.8(0.44)	4.6(0.54)	4.2(0.83)	4.8(0.44)
Medio	4(0)	4.4(0.54)	4(0)	4.2(0.44)	4(0)	4.4(0.54)
Bajo	3.5(1.01)	3.57(1.15)	3.85(0.77)	4.07(0.61)	3.85(0.66)	4.(1.10)

1. Participación en proyectos de innovación.
2. Colaboración en el aula con el desarrollo del proyecto.
3. Iniciativa propia.
4. Experiencia en la docencia.
5. Por requerimiento del alumnado.
6. Curso, talleres, seminarios de formación recibidos

El resultado de las modificaciones en el programa docente de acuerdo RIEB 2011 con respecto al profesorado con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras a partir de la información facilitan los docentes indicó que hacen modificaciones en las planeaciones, que han mejorado el sistema de evaluación de los alumnos de acuerdo a la RIEB, gestionan mejor el tiempo dedicado a cada tema o unidad temática, han cambiado su metodología docente de acuerdo a la reforma y actualizaron la bibliografía con publicaciones de los últimos años dándoles muy buenos resultados; a comparación con los profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los Profesores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen rendimiento pero por debajo de los mentores que aplican un rendimiento medio innovación (Tabla 5).

TABLA 5. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) DE LAS MODIFICACIONES EN EL PROGRAMA DOCENTE DE ACUERDO RIEB

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
Alto	4.2(0.83)	4.8(0.44)	4.2(0.83)	4.6(0.54)	4.4(0.89)
Medio	4(0)	4.4(0.54)	4.2(0.44)	4.4(0.54)	3.8(0.83)
Bajo	3.71(1.06)	4.07(0.73)	3.78(0.69)	3.92(0.82)	3.64(0.84)

1. Hago modificaciones en los programas de mis asignaturas.
2. He mejorado el sistema de evaluación de los alumnos de acuerdo a la RIEB 2009.
3. Gestiono mejor el tiempo dedicado a cada tema o unidad temática.
4. He cambiado mi metodología docente de acuerdo a la RIEB 2009.
5. Actualizo la bibliografía con publicaciones de los últimos años.

De acuerdo con el resultado de la innovación educativa dirigida a la mejora de la práctica docente a partir de la información que suministraron los docentes con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras demostró que no han tenido dificultades para adaptarse a la innovación propuesta, que la innovación ha servido para motivar a los alumnos, han mejorado sus rendimientos gracias a la innovación, que aceptaron con agrado los cambios introducidos con la RIEB, se sienten satisfecho con la puesta en practica de la innovacion mejorando su interés por el trabajo docente y a raíz de la innovación se sienten más autónomos en su labor aportándoles muy buenos resultados; a comparación con los profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno y los profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen rendimiento pero por abajo de estos últimos mentores que aplican rendimiento medio de innovación (Tabla 6).

TABLA 6. RESULTADOS (PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR) DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LA MEJORA DE LA PRACTICA DOCENTE.

Nivel de innovación del profesor	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
Alto	2.4(1.67)	5(0)	4.6(0.54)	4.6(0.89)	5(0)	4.8(0.44)	5(0)	4.8(0.44)
Medio	2.6(0.89)	4.2(0.44)	4(0)	4.2(0.44)	4.2(0.44)	4.2(0.44)	4.6(0.54)	4.2(0.44)
Bajo	2.8(0.66)	4(0.78)	4.0(0.73)	3.8(0.86)	3.92(0.91)	3.92(0.82)	4.2(0.69)	4.0(0.82)

1. Dificultades para adaptarse a la innovación propuesta.
2. La innovación ha servido para motivarlos a los alumnos.
3. He mejorado mi rendimiento gracias a la innovación.
4. He aceptado con agrado los cambios introducidos con la RIEB.
5. Estoy valorando nuestra labor innovadora.
6. Se ha sentido satisfecho con la puesta en practica de la innovacion.
7. Ha mejorado su interés por mejorar la practica docente.
8. A raíz de la innovación me siento más autónomo en labor docente.

4.2 Estrategias directivas para lograr la implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente

En lo que corresponde a la proporción de la antigüedad de los directores que utilizan métodos de innovación educativa el 75 por ciento que es la mayor parte de los directores de *rendimiento medio* en la aplicación de técnicas innovadoras cuentan con más de veinte años de servicio y el 25 por ciento cuenta entre 10 a 20 años (Ver Figura A). En contraste los directores con rendimiento *bajo en la aplicación* de técnicas innovadoras el 50 por ciento cuentan con más de veinte años de servicio y el otro 50 por ciento cuenta entre 10 a 20 años de servicio (Figura B).

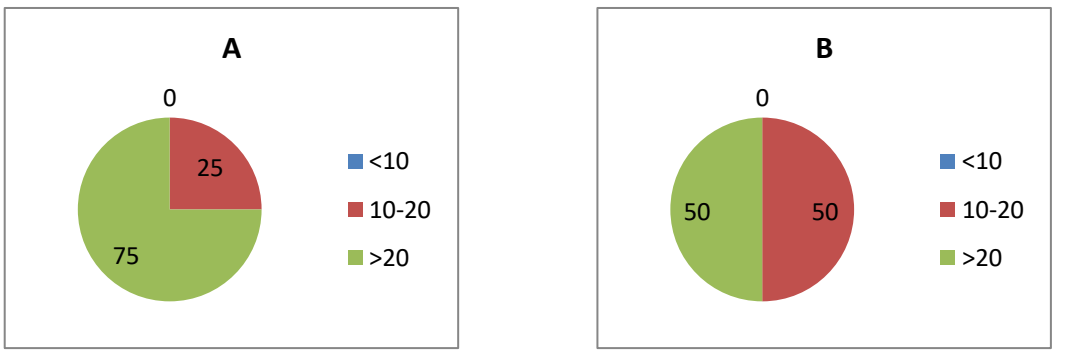


Figura 7.

Figura 7. Proporción de la antigüedad de los directores que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A= Directores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; B= Directores con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

En lo que incumbe al nivel de carrera magisterial en que se encuentran los directores que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica, los directores con rendimiento *medio en la aplicación* de técnicas innovadoras el 25 por ciento tienen el nivel A, B, C y D de carrera magisterial (Ver Figura A). En contraste con los directores con *rendimiento bajo* en la aplicación de técnicas innovadoras el 50 por ciento no cuentan carrera magisterial y el otro 50 por ciento se encuentran en el nivel A de carrera magisterial (Figura B).

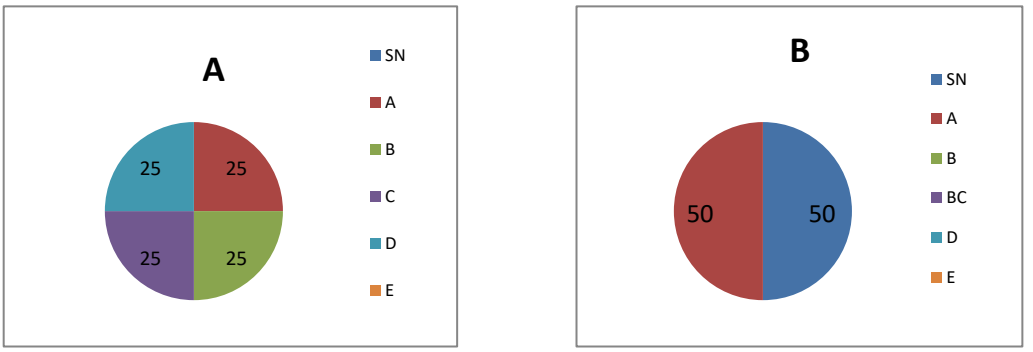


Figura 8.

Figura 8. Proporción del nivel de carrera magisterial en que se encuentran los directores que utilizan métodos de innovación educativa en su práctica docente. Donde A= Directores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras; B= Directores s con Bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

El análisis de las dimensiones de la experiencia docente a partir de la información proporcionada por los directores indicó que el directivo con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras proponen innovaciones en la práctica pedagógica de la escuela, programan la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica de los docentes, que en el centro escolar utilizan información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de las prácticas pedagógicas, que la escuela utiliza información relevante y las nuevas tecnologías para mejorar sus servicios, reconocen a la innovación y uso de tecnologías en el trabajo que permiten mejorar el desempeño del

personal, que registran y dan seguimiento a la planeación, desarrollo y evaluación de los docentes, que como director supervisan periódicamente la práctica académica para proponer estrategias de mejora, en Consejo Técnico Escolar proponen estrategias innovadoras para la práctica pedagógica, gestiona programas de capacitación y actualización de innovación pedagógica, escuchan y reciben para su discusión y transformación en propuestas de acción las iniciativas innovadoras de los docentes y La Planeación Estratégica del Centro Escolar incorporando innovaciones pedagógicas y tecnológicas tendientes a mejorar la práctica educativa y la mejora de enseñanza-aprendizaje con muy buenos resultados; a comparación con directores con implementación innovador bajo en aplicación de técnicas innovadoras que han tenido un rendimiento bueno (Tabla 7).

TABLA 7.-VALORACION DEL DIRECTOR SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA PARA SER CONSIDERADA INNOVACIÓN

Nivel de innovación del director	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Medio	4 (1.41)	4.5(0.70)	4.5(0.70)	4 (1.41)	5 (0)	4.5(0.70)
Bajo	3.5(0.57)	3 (0)	4(0)	3.25(0.95)	4.25(0.95)	4.5(0.57)

Nivel de innovación del director	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Medio	4.5(0.70)	5 (0)	4.5(0.70)	4.5(0.70)	5 (0)	4.5(0.70)	4.5(0.70)
Bajo	4.25(0.5)	4.5(0.57)	4(0)	3(0.81)	4(0.81)	4.5(0.57)	4(0)

Item
1.-Propongo innovaciones en la práctica pedagógica de la escuela.
2.-Programo la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica de los docentes.
3.-En el centro escolar se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de las prácticas pedagógicas.
4.-La escuela utiliza información relevante y las nuevas tecnologías para mejorar sus servicios.
5.-Reconozco la innovación y uso de tecnologías en el trabajo que permiten mejorar el desempeño del personal.
6.-Registro y doy seguimiento a la planeación, desarrollo y evaluación de los docentes.
7.-Como director superviso periódicamente la práctica pedagógica para proponerme estrategias de mejora.
8.-En el Consejo Técnico Escolar propongo estrategias innovadoras para la práctica pedagógica.
9.-En la escuela se incorporan estrategias innovadoras para su organización y funcionamiento.
10.-Gestiono programas de capacitación y actualización de innovación pedagógica.
11.-En las reuniones de CTE de la zona, los directores de cada escuela presentan y registran las experiencias innovadoras y sus resultados.
12.-Escucho y recibo para su discusión y transformación en propuestas de acción, las iniciativas innovadoras de los docentes.
13.-La Planeación Estratégica del centro escolar incorpora innovaciones pedagógicas y tecnológicas tendentes a mejorar la práctica educativa.

El análisis de las implementación de innovación de la práctica docente a partir de la información proporcionada por los directores indicó que el directivo con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras proponen que las dinámicas de trabajo en la escuela, la valoración de su función directiva, la satisfacción laboral como director, la participación de los padres de familia, la colaboración y participación de los docentes en el CTE, la asesoría pedagógica en su institución, sus expectativas y de promoción profesional, la manera de evaluar el desempeño de la institución, la relación con los docentes y alumnos y los resultados de los proyectos de investigación e innovación han permitido mejorar la organización y funcionamiento de la escuela con muy buenos resultados a comparación con directores con implementación innovador bajo en aplicación de técnicas innovadoras han tenido un rendimiento bueno (Tabla 8).

TABLA 8.- VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS, DE ACUERDO A LA SIGNIFICATIVIDAD QUE TIENEN PARA USTED. A partir de la implementación de innovación en la práctica docente han generado cambios en:

Nivel de innovación del director	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
Medio	5(0)	5(0)	4.5(0.70)	4.5(0.70)	5(0)
Bajo	4(0)	4.5(0.57)	4.5(0.57)	3.5(0.57)	4.75(0.5)

Nivel de innovación del director	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	
Medio	4.5(0.70)	4.5(0.70)	4.5(0.70)	5(0)	5(0)	4.5(0.70)	4.5(0.70)
Bajo	4.25(0.95)	4(0.81)	4.25(0.5)	4.5(0.57)	4.75(0.5)	4.25(0.5)	4.25(0.95)

Ítem
1-Las dinámicas de trabajo en la escuela.
2.-La valoración de mi función directiva.
3.-Mi satisfacción laboral como directivo.
4.-La participación de los padres de familia.
5.-La participación de los docentes en el CTE.
6.-La asesoría pedagógica a mi CT.
7.-Mis expectativas de promoción laboral.
8.-Mis expectativas de desarrollo profesional.
9.-La manera de evaluar el desempeño de la institución.
10.-Mi relación con los docentes y alumnos.
11.-Los resultados de los proyectos de investigación e innovación han permitido mejorar la organización y funcionamiento de la escuela.

4.3 La enseñanza basada en la innovación por competencias en el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Aunque el análisis inferencia no mostró un efecto significativo de la innovación docente en el aprovechamiento escolar, el rendimiento en la evaluación aplicada a los alumnos de nuevo ingreso a la educación secundaria reflejo un resultado *muy bueno* en su promedio en español, matemáticas y ciencias**,** en los estudiantes que

tuvieron profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras. La tendencia de los primeros lugares en aprovechamiento académico en comparación con los alumnos que estudiaron con docentes con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras han tenido un resultado bueno y los infantes que estuvieron con educadores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras también han tenido un buen beneficio pero por debajo de los mentores que aplican alta innovación (Tabla 9).

TABLA 9.- Puntajes Promedio (+/- desvest) Español, Matemáticas, Ciencias y Total, para cada nivel de aplicación de técnicas de innovación docente.

Nivel de innovación del profesor	Español	Matemáticas	Ciencias	Total
A	9.263(2.66)	8.105(3.813)	8.052(2.990)	25.421(7.120)
B	8.142(2.329)	7.761(2.300)	8.428(2.158)	24.333(4.640)
C	8.1(1.728)	8.4(2.065)	6.4(2.319)	22.9(4.201)

A=Profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras;
B=Profesores con rendimiento medio en la aplicación de técnicas innovadoras;
C= Profesores con bajo nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

El análsis de varianza no-paramétrico (Kruskal-Wllis y de la Mediana) no indico que no exiten diferencias significativas ($p<0.05$) al comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos en su primer año de secundaria en relación a los niveles de aplicación de técnicas de enseñanza innovadores de sus maestros de sexto grado de primaria. Sin embargo se observa para el caso de ciencias la comparación entre niveles de innovación estuvo cerca de ser significativo (Krsukal-Wallis, $p=0.07$, tabla 1). Al observar el resultado de la prueba de comparación de medianas para el puntaje total se presentó también un valor bajo ($p=0.13$).TABLA 10.

TABLA 10.- Resultado del análisis de varianza no-paramétrico (Kruskal Wallis) y de la mediana se comparan las calificaciones de alumnos (variables dependientes) a través de niveles de innovación ejercidos por sus profesores (variable independiente o factor)

Asignatura	Kruskal Wallis (p)	Mediana (p)
Español	0.47	0.55
Matemáticas	0.67	0.21
Ciencias	0.07	0.23
Total	0.47	0.13

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Encauces de innovación por competencias en la educación primaria.

Cómo se ha destacado la incorporación de medios innovadores de enseñanza en la educación primaria, para el desarrollo de competencias, establecen en los docentes con resistencia al cambio muchos parámetros, que influyen o promueven las formas de enseñar y aprender, las formas de gestionar el conocimiento en las aulas educativas. Además, esta, por sí sola, logra disminuir la pasividad, lo tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y modifican la labor del mentor en la instrucción primaria.

El análisis de los resultados obtenidos pone de manifiesto que la aplicación de medios y estrategias innovadoras en la docencia primaria encausan un cambio en la enseñanza de los educandos a diferencia de los que no aplican o desarrollan modificaciones en su instrucción.

El argumento se desprende al observar que el docente innovador ha experimentado cambios destacables en los últimos años en su labor. Han señalado que han cambiado su comunicación, participación, mayor asistencia de sus alumnos en clases, han mejorado sus relaciones interpersonales con los alumnos y en cuanto a la evaluación de enseñanza-aprendizaje a dado muy buenos resultados.

Desde una visión general, la mejora de los académicos participantes con respecto a la organización de la práctica docente señalan que desarrollan más tareas

en colaboración con sus compañeros, poseen mejor relación interpersonal entre sus colegas, elaboran conjuntamente las planeaciones y realizan la evaluación del alumnado coordinado con sus condiscípulos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro progreso fue que están informados de los recursos que posee su centro educativo con fines docentes, conocen el funcionamiento de la biblioteca escolar, además de que utilizan los recursos como el proyector, el video, las TICS durante el proceso de instrucción educativa.

Destaca que los cambios realizados en los participantes innovadores se deben a la colaboración en proyectos de innovación, a la contribución en el aula con el desarrollo del proyecto de innovación, a iniciativa propia y por cursos, talleres y seminarios de formación que han recibido para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Sumado a esto las modificaciones en el programa docente de acuerdo RIEB 2011 con respecto al profesorado con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras señalan que realizan trasformaciones en las planeaciones, han mejorado el sistema de evaluación de los alumnos de acuerdo a la RIEB, gestionan mejor el tiempo dedicado a cada tema o unidad temática, han cambiado su metodología docente de acuerdo a la reforma y actualizaron la bibliografía con publicaciones de los últimos años dándoles muy buenos resultados.

La práctica docente bajo el enfoque por competencias profesionales solicita que los profesores reflexionen una vez más sobre su quehacer cotidiano. El acto de reflexionar permite evaluar nuestro papel como facilitadores de conocimiento al alumno.

Realizar una autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje permitiría reorientar la práctica educativa, volviéndonos profesionales competentes en el desarrollo de la docencia. Al mismo tiempo, permitirá contribuir al logro de resultados de aprendizaje significativos y de aplicabilidad inmediata en los alumnos.

A la razón la teoría conduce a los profesores a facilitar conocimientos con carácter significativo, lo que involucra en el estudiante establecer relaciones significativas, conceptuales, prácticas y afectivas, así como la organización de elementos educativos del proceso de enseñanza aprendizaje (sentimientos, actitudes y valores). La motivación por aprender incluye tanto las motivaciones específicas hacia la actividad del aprendizaje como el procedimiento de apreciaciones y expectativas positivas hacia el mismo.

Por lo consiguiente que la forma de educar debe tomar un nuevo camino, en el cual profesores, alumnos familia y comunidad educativa se establecen en agentes activos en la formación e integración del alumno a su comunidad, permitiendo que el alumno viva, respire sus valores e ideas constructivas permitiéndole una nueva forma de saber, hacer y ser.

5.2 Enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente

El director debe ser un guía para el equipo de docentes y alumnos de la institución educativa viéndose reflejadas sus acciones en la comunidad escolar, de tal forma que se requiere un tipo de directivo basado en el conocimiento y desarrollo

de competencias, con actualización permanente que conlleve a su ejercicio dejando a un lado la edad, rango, emociones y tradiciones personales.

Con respecto a la estrategia directiva que se sigue para lograr la implementación del enfoque por competencias en el desarrollo de la práctica docente la muestra señala que los directores proponen innovaciones en la práctica pedagógica de la escuela, programan la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica de los docentes, reconocen la innovación y uso de tecnologías en el trabajo que permiten mejorar el desempeño del personal; que como directores supervisan periódicamente la práctica académica para proponer estrategias de mejora y en Consejo Técnico Escolar proponen estrategias creadoras para la práctica pedagógica.

Los directivos que emplean la innovación en su centro escolar y que proponen la manera de evaluar el desempeño de la institución, la relación con los docentes y alumnos han permitido mejorar la organización y funcionamiento de la escuela con muy buenos resultados.

Cabe hacer referencia que es preciso que directivo y docentes elaboren proyectos de trabajo en donde se tome en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos para generar aprendizajes significativos, así como el desarrollo de las habilidades cognitivas indispensables para separar lo fundamental de los textos a los que el alumno accede hacia la mejora del aprendizaje.

5.3 La innovación por competencias en el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Los logros indispensables para los estudiantes del Siglo XXI, hacen referencia a las habilidades, el conocimiento y las competencias que deben dominar los estudiantes para tener éxito tanto en la vida personal como en el trabajo, en el presente Siglo.

El dominio de asignaturas curriculares básicas y de temas del Siglo XXI es esencial para los estudiantes de hoy. Las Instituciones Educativas deben ir más allá de un enfoque por competencias básicas en las áreas fundamentales del currículo y promover cambios innovadores de contenido académico de alto nivel.

Estos cambios innovadores han comprobado la relación entre la enseñanza basada en la innovación por competencias y el aprendizaje obtenido por los alumnos en el aprovechamiento escolar. La tendencia de los primeros lugares en aprovechamiento académico se manifiesta con los alumnos que estudiaron con profesores con alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras.

La efecto del estudio y aplicación de un aprendizaje basado en competencias por parte de los profesores han tenido sobre el trabajo de los estudiantes un resultado de mejora específica evidente para todos. Los educandos perciben y estiman positivamente el aprendizaje realizado en las asignaturas, tanto para el logro de los objetivos académicos, como para la satisfacción de las metas personales

Las cualidades de los estudiantes transcritos en participación, implicación, interés, satisfacción, asistencia se han visto incrementadas con los educadores con

alto nivel de aplicación de técnicas innovadoras. En relación con el aspecto actitudinal aparece cómo la implicación activa en el desarrollo de la aprovechamiento académico, por una parte, requiere gran medida de esfuerzo y trabajo personal del estudiante; sin embargo, por otra parte, genera una gran bienestar cuando el proceso de aprendizaje viene muy reformado por el docente, quien es el quien determina la secuencia de actividad y los procedimientos de enseñanza.

5.4 Conclusiones

Por tal motivo, como conclusión es notorio que estos resultados facilitan líneas de actuación muy satisfactorios, sobre todo en un momento como el actual, en pleno desarrollo de la nueva reforma educativa. Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la "innovación", tema que si bien significa un reto, su puesta en práctica. La innovación no sólo favorece la mejora sino que permiten el avance de la educación en pleno siglo XXI.

Asimismo cabe señalar que para los docentes y directores, sobre todo, la aplicación de técnicas innovadoras y las nuevas tecnologías posibilitan hacer más claro, manejable e interactivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, prueba con el cual cuestionan la actividad de los profesores, de manera implícita, como una actividad encerrada en la rutina y con escasa claridad en la presentación de los contenidos y procesos de la practica laboral en el aula. Se hace notorio que la finalidad de lo que se enseña: no solo es llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, sino

que es formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas en su vida.

Se puede decir que el conocimiento como provisión de saber no es significativo, si dicho mérito no se utiliza usa en la vida cotidiana, por tanto, las escuelas con esta perspectiva deben replantear sus proyectos educativos desde el desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real, a partir de enfoques centrados en el aprendizaje en donde el estudiante participe en su construcción y de esta manera le encuentren sentido a las actividades de aprendizaje, a partir de los métodos didácticos pensados con la finalidad de fortalecer y desarrollar competencias (básicas, genéricas, específicas y transversales).

Definitivamente, y tomando en cuenta los procesos de transformaciones en muchos sistemas educativos, los resultados de la investigación permiten sugerir la importancia de ampliar y profundizar la formación personal y profesional de los profesores, desde su formación inicial y continua, ya que ella puede favorecer una mayor motivación y un comportamiento innovador de los educadores, para beneficio de los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento de la oferta educativa de las escuelas.

Los profesores necesita referentes teórico-metodológicos y prácticos claros que le sirvan a modo de afianzamiento al cual consolidar para no derrumbarse en esta transición de la reforma. No cabe duda que a los educandos del siglo XXI les ha tocado afrontar una educación cada vez más competitiva y desafiante. Por el bien de

las nuevas generaciones, los profesores tienen el compromiso ético de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

De ahí que, se puede decir que el enfoque por competencias, que favorece el rompimiento de las barreras entre disciplinas, facilitando la contextualización del saber no sólo con la realidad social, sino con la vida del alumno, al ser un enfoque flexible e integrador que promueve al aprendizaje significativo del estudiante a través de la consideración de aspectos cognitivos, afectivos, estéticos, éticos, biológicos, sociales y ambientales.

A manera de cierre Se afirma que 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.

Así el enfoque por competencias tiene el potencial para convertirse en una oportunidad efectiva para el mejoramiento de calidad de la formación, en tal sentido, representa un reto que debe ser asumido, aceptado e integrado en la cultura académica de la institución y de todos los actores involucrados en los procesos educativos.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antúnez, S. (1997). Claves para la organización de centros escolares. (3ª ed). España: Horsori.

Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación. SEP. Méx. 1993. p. 27.

Atherton, J. S. (1999). Resistance to Learning: a discussion based on participants in in-serviceprofessional training programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 1, 77-90.

Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* España: McGraw Hill.

Cano, R. y Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1, 55-62.

Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (Madrid, Ediciones Morata, S. L.).

Cuban, L. (1988) A Fundamental Puzzle of School Reform, *Phi Delta Kappan*, 70(5), pp. 341-344.

Dalin, P. (1998)School Development Theories and Strategies (New York, Cassell).

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. Teaching and teacher education, 24, 1160-1172.

Day,C.Elliot,B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment.*Teaching and teacher Education*, 21, 563.

García Pérez, F. F. (2005): "El sentido de la educación como referente básico de la didáctica", en Investigación en la Escuela, 55, pp. 7-27.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed). México: McGrawHill.

Miles, M.B. (1967) *Innovation in Education* (New York, Teachers College Press).

Morín, E. (2002): Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid, Universidad de Valladolid.

Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Lansky, S. (2005). A socio-cultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education,* 21, 899-916.

Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México* (21-41). México: FCE.

Likert, R. (1976). Una técnica para medir actitudes. En G.E Summers (comp.), Medición de actitudes. México, D.E: Ed. Trillas.

Monereo, C. y Pozo, J. I (Coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

Ortega y Gasset, José. Ideas y creencias (1940). Madrid, Revista de Occidente, 1959.

Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Mateos, Mar; y otros. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó. ISBN (13):9788478274321.

SEP. Plan de estudios 2011. Educación Básica, pp. 26

ANEXOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041"MARÍA LAVALLE URBINA"
SAN FRANCISCO DE CAMPECHE, CAMPECHE.

Buenos días o tardes. Soy estudiante de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041"María Lavalle Urbina" Campeche y actualmente participo en un proyecto de investigación.

Le agradecería su colaboración para complementar este cuestionario, confidencial y anónimo, que ha de servir para recoger inquietudes y necesidades sobre la docencia del profesorado de esta primaria, de cara a facilitar el diseño de acciones futuras que puedan redundar en una mejora en la calidad de la enseñanza. Conteste cada una de las partes que lo conforman, de acuerdo a las instrucciones presentadas.

Nombre(s) (Opcional): _____
Escuela al que pertenece: _____
Función en la escuela_____
Localidad: _____

I. DATOS GENERALES

Sexo: ( ) Hombre ( ) Mujer **Edad**_____

Último grado de estudios:
( ) Licenciatura
( ) Maestría
( ) Doctorado
( ) Otro

¿Actualmente se encuentra estudiando algún Posgrado?
( ) Si, ¿En dónde?
_____
( ) No

Antigüedad en la docencia_____ años

Tipo de plaza:
( ) Una plaza Base
( ) Una plaza Interina limitada
( ) Doble plaza docente
( ) Una plaza docente y una directiva

Turno del CT en el que labora:
( ) Matutino
( ) Vespertino
( ) Jornada ampliada

Horario de trabajo:
_____

Grado de marginación del CT en que labora:
( ) Muy bajo ( ) Bajo ( ) Alto ( ) Muy alto

Nivel de carrera magisterial:
( ) A ( ) B ( ) C ( ) D ( ) E

¿Tiene otro empleo adicional a la docencia?
( ) Si,
¿Cuál?_____
( ) No

¿Cursó el Diplomado sobre la RIEB?
( ) Si ( ) No

¿Participará en la Evaluación Universal?
( ) Si ( ) No

¿Ha participado en los últimos tres años en algún curso o taller?
( ) No, en ninguno ( ) Sí, (uno o dos)
( ) Sí, (uno o dos cada año)

¿Cuántos alumnos atienden aproximadamente en cada curso académico?
( ) Menos de 18 ( ) entre 18 y 20
( ) Entre 25 y 30 ( ) Entre 35 y 40

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marca con **una X** el recuadro que corresponda a tu respuesta, toma en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto y positivo y el 1 al valor más bajo y negativo. Marca 0 cuando no sepas o no puedas contestar. Sólo selecciona una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN

1- **N**ada de acuerdo / **N**unca / **N**ada
2- **Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco**
3- **Regular acuerdo / Algunas veces / Regular**
4- **Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho**
5- **Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo**

1.-LA INNOVACIÓN CON RESPECTO AL ALUMNADO

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Con la innovación ha cambiado mejor mi comunicación en clase					
Con la innovación participan más en mis clases					
Con la innovación tengo mayor asistencia en clase					
Con la innovación asisten con más asiduidad a las tutorías					
Con la innovación he mejorado mi relación interpersonal con ellos					
En la evaluación final tengo en cuenta el proceso de Enseñanza- aprendizaje					

2.- LA INNOVACIÓN CON RESPECTO AL PROFESORADO

Ítems	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Desarrollo más tareas en colaboración con mis colegas					
Ha mejorado mi relación interpersonal					
Realizo la evaluación del alumnado coordinada con mis colegas					
Elaboro conjuntamente las programaciones de las asignaturas (planeación).					
Imparto con otro docente alguna asignatura en el grupo					

3.-CON RESPECTO A LOS RECURSOS PARA LA DOCENCIA

Ítems	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Estoy informado de los recurso de mi centro					
Conozco el funcionamiento de la Biblioteca de mi escuela					
Utilizo los recursos que posee mi centro con fines docentes					
Utilizo el proyector en mis clase fines docentes					
Utilizo el video que posee mi centro con fines docentes					
Utilizo las TICS en mi labor con fines educativos.					

4.-LOS CAMBIOS REALIZADOS EN MI LABOR DOCENTE SE DEBEN A

Ítems	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Participación en proyectos de innovación					
Colaboración en el aula con el desarrollo del proyecto					
Iniciativa propia					
Experiencia en la docencia					
Por requerimiento del alumnado					
Curso, talleres, seminarios de formación recibidos					

5.-MODIFICACIONES EN EL PROGRAMA DOCENTE DE ACUERDO CON LA RIEB.

Ítems	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Hago modificaciones en los programas de mis asignaturas.					
He mejorado el sistema de evaluación de los alumnos de acuerdo a la RIEB 2009.					
Gestiono mejor el tiempo dedicado a cada tema o unidad temática.					
He cambiado mi metodología docente de acuerdo a la RIEB 2009.					
Actualizo la bibliografía con publicaciones de los últimos años.					

6.-INNOVACIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Dificultades para adaptarse a la innovación propuesta					
La innovación ha servido para motivarlos a los alumnos					
He mejorado mi rendimiento gracias a la innovación					
He aceptado con agrado los cambios introducidos con la RIEB					
Estoy valorando nuestra labor innovadora					
Se ha sentido satisfecho con la puesta en práctica de la innovación					
Ha mejorado su interés por mejorar la práctica docente					
A raíz de la innovación me siento más autónomo en labor docente					
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN					

ANEXO 2. Cuestionario para el director

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041"MARÍA LAVALLE URBINA"
SAN FRANCISCO DE CAMPECHE, CAMPECHE.

Buenos días o tardes. Soy estudiante de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041"María Lavalle Urbina" Campeche y actualmente participo en un proyecto de investigación.

Le agradecería su colaboración para complementar este cuestionario, confidencial y anónimo, que ha de servir para recoger inquietudes y necesidades sobre la docencia del profesorado de esta primaria, de cara a facilitar el diseño de acciones futuras que puedan redundar en una mejora en la calidad de la enseñanza. Conteste cada una de las partes que lo conforman, de acuerdo a las instrucciones presentadas.

Nombre(s) (Opcional) : _____
Escuela al que pertenece: _____
Función en la escuela_____
Localidad: _____

I.DATOS GENERALES

Sexo: ( ) Hombre ( ) Mujer **Edad**_____

Último grado de estudios:
( ) Licenciatura
( ) Maestría
( ) Doctorado
( ) Otro

¿Actualmente se encuentra estudiando algún
Posgrado?
( ) Si, ¿En dónde?
_____
( ) No

Antigüedad en la docencia_____ años

Tipo de plaza:
( ) Una plaza Base
( ) Una plaza Interina limitada
( ) Doble plaza docente
( ) Una plaza docente y una directiva

Turno del CT en el que labora:
( ) Matutino
( ) Vespertino
( ) Jornada ampliada

Horario de trabajo:
_____

Grado de marginación del CT en que labora:
( ) Muy bajo ( ) Bajo ( ) Alto ( ) Muy alto

Nivel de carrera magisterial:
( ) A ( ) B ( ) C ( ) D ( ) E

¿Tiene otro empleo adicional a la docencia?
( ) Si,
¿Cuál?_____
( ) No

¿Cursó el Diplomado sobre la RIEB?
( ) Si ( ) No

¿Participará en la Evaluación Universal?
( ) Si ( ) No

¿Ha participado en los últimos tres años en algún curso o taller?
( ) No, en ninguno ( ) Sí, (uno o dos)
( ) Sí, (uno o dos cada año)

¿Con cuántos docentes labora aproximadamente en cada curso académico?
( ) Menos de 6 ( ) entre 6 y 10
( ) Entre 10 y más

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marca con **una X** el recuadro que corresponda a tu respuesta, toma en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto y positivo y el 1 al valor más bajo y negativo. Marca 0 cuando no sepas o no puedas contestar. Sólo selecciona una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN

1.-Nada de acuerdo / **N**unca / **N**ada
2.-Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco
3.-Regular acuerdo / Algunas veces / Regular
4.-Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho
5.-Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo

II. VALORE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS QUE DEBERÍA TENER UNA EXPERIENCIA PARA SER CONSIDERADA INNOVACIÓN DOCENTE CUANDO.

Ítems	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Propongo innovaciones en la práctica pedagógica de la escuela.					
Programo la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica de los docentes.					
En el centro escolar se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de las prácticas pedagógicas.					
La escuela utiliza información relevante y las nuevas tecnologías para mejorar sus servicios.					
Reconozco la innovación y uso de tecnologías en el trabajo que permiten mejorar el desempeño del personal.					
Registro y doy seguimiento a la planeación, desarrollo y evaluación de los docentes.					
Como director superviso periódicamente la práctica pedagógica para proponerme estrategias de mejora.					
En el Consejo Técnico Escolar propongo estrategias innovadoras para la práctica pedagógica.					

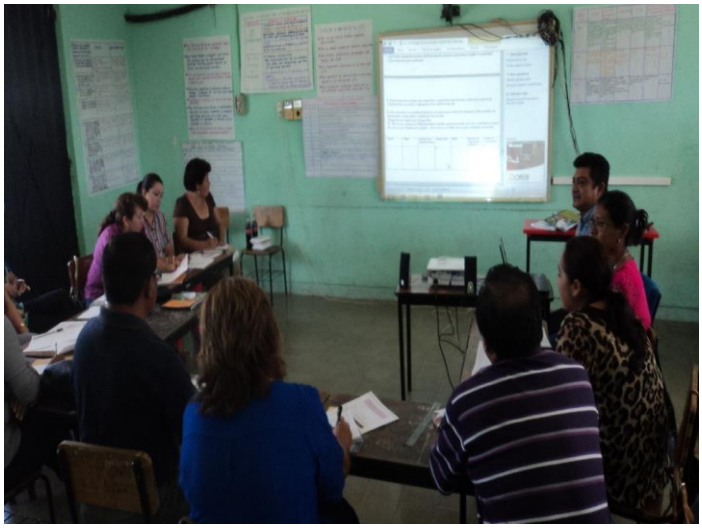
En la escuela se incorporan estrategias innovadoras para su organización y funcionamiento.					
Gestiono programas de capacitación y actualización de innovación pedagógica.					
En las reuniones de CTE de la zona, los directores de cada escuela presentan y registran las experiencias innovadoras y sus resultados.					
Escucho y recibo para su discusión y transformación en propuestas de acción, las iniciativas innovadoras de los docentes.					
La Planeación Estratégica del centro escolar incorpora innovaciones pedagógicas y tecnológicas tendentes a mejorar la práctica educativa.					

III. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS, DE ACUERDO A LA SIGNIFICATIVIDAD QUE TIENEN PARA USTED. A partir de la implementación de innovación en la práctica docente han generado cambios en:

ASEVERACIONES	**Opciones de respuesta**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Las dinámicas de trabajo en la escuela					
La valoración de mi función directiva					
Mi satisfacción laboral como directivo					
La participación de los padres de familia					
La participación de los docentes en el CT E					
La asesoría pedagógica a mi CT					
Mis expectativas de promoción laboral					
Mis expectativas de desarrollo profesional					
La manera de evaluar el desempeño de la institución					
Mi relación con los docentes y alumnos					
Los resultados de los proyectos de investigación e innovación han permitido mejorar la organización y funcionamiento de la escuela.					
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN					

ANEXO 3. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

La participación de los docentes en el CT E



La asesoría pedagógica a mi C.T.

Con la innovación participan más en mis clases

Conozco el funcionamiento de la Biblioteca de mi escuela