

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**“LA CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDER EN FORMA
AUTÓNOMA DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE BACHILLERES: UN
ESTUDIO DE CASO”**

TESIS

Que para obtener el grado de

**MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN**

Presenta
MARÍA TERESA GONZÁLEZ VILLATORO

Directora: Dra. Marisol Silva Laya

Lectores: Dr. José Francisco Alvarado García

Mtro. Miguel Ángel Báez López

México, D.F.

2016

Dedico con cariño esta tesis a mis
padres, a mi esposo y a mis hijos, gracias
por su apoyo para cumplir esta
importante meta, por motivarme con sus
palabras de aliento y siempre estar
dispuestos a ofrecerme su ayuda.

Agradecimientos

Esta investigación se concretó gracias a la acertada dirección de la Dra. Marisol Silva Laya, quien en todo momento buscó la mejor ruta para la definición del problema de estudio y su concreción metodológica. Su generosa invitación para participar en el proyecto de investigación sobre competencias en el Colegio de Bachilleres, significó una oportunidad única de un primer acercamiento a ésta institución. Participar en las etapas de recolección y análisis de evidencias, redacción del informe y presentación final de avances, brindaron una práctica de las estrategias de investigación educativa en un contexto real, que sin duda fundaron las bases para poder llevar a cabo mi propia investigación.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a los docentes del Plantel 17 Huayamilpas-Pedregal del Colegio de Bachilleres cuya voz y experiencia son las que se analizan en este trabajo. Los maestros y maestras quienes se convirtieron en los participantes de este estudio, con paciencia y disposición compartieron sus reflexiones sobre sus experiencias en el aula. El intercambio de ideas profundizó mi aprecio por su comprometida labor y amplia trayectoria. La Lic. Benita Mercedes Gorostieta y el Ing. Felipe Huerta en su capacidad como directora y subdirector del plantel respectivamente fueron un gran apoyo al permitirme el ingreso al plantel para llevar a cabo el trabajo de campo del estudio de caso, así como la utilización del espacio para la realización de las entrevistas con los profesores. Extiendo mi agradecimiento al Mtro. Miguel Ángel Báez López por sus comentarios y por compartir documentos relacionados con el modelo educativo de la institución.

Me es grato señalar mi agradecimiento a los docentes de la Universidad Iberoamericana quienes acompañaron a mi generación a lo largo del recorrido por la Maestría en investigación y desarrollo de la educación. Durante esta etapa ofrecieron sus valiosos comentarios a las diferentes versiones parciales de mi trabajo de investigación. Agradezco la ocasión de contar con su acompañamiento, su interés y seguimiento cercanos ofrecieron perspectivas diferentes sobre el avance de la investigación, lo cual sin duda me impulsó a fortalecer mi trabajo.

Índice

Introducción	6
Capítulo I. Planteamiento del problema	11
1.1. El aprendizaje autónomo y el rendimiento académico	13
1.2. El papel del docente en un modelo por competencias	18
1.3. Las concepciones docentes	20
1.4. Pregunta de investigación	25
Capítulo II. Revisión de literatura	27
2.1. Competencias clave en el diseño curricular	30
2.2. La evaluación de las competencias clave	36
2.3. Perspectivas internacionales de la competencia de aprender a aprender o aprendizaje autónomo	41
2.3.1. La visión desde el aprendizaje autorregulado	47
2.4. El aprendizaje autónomo en México	48
Capítulo III. Marco conceptual	52
3.1. Los modelos por competencias	54
3.2. Clasificación de las competencias	64
3.3. El arribo de las competencias a México	70
3.4. Aprender a aprender o aprendizaje autónomo	74
3.5. Los aportes de la teoría cognoscitiva	77
3.6. El paradigma constructivista	80
3.7. El aprendizaje autónomo en el MCC y su perspectiva teórica	84
Capítulo IV. Metodología	90
4.1. El papel del docente en la investigación educativa	91
4.2. Paradigmas teóricos y definición metodológica	94
4.3. Propuesta metodológica: un estudio de caso	97
4.4. La recolección de evidencias	100
Capítulo V. Marco Contextual	104
5.1. El Colegio de Bachilleres	110
5.2. El plantel 17 del Colegio de Bachilleres	113
5.2.1. El plantel Huayamilpas-Pedregal y la reforma educativa	115
Capítulo VI. Las evidencias del estudio de caso	118
6.1. Metodología para el análisis de datos	123

Capítulo VII. Resultados	Un
acercamiento a las concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo	125
7.1. Los sujetos participantes	127
7.1.1. Los jefes de materia.....	127
7.1.2. Los docentes de matemáticas	127
7.1.3. Los docentes de lenguaje y comunicación	129
7.2. Concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo.....	131
7.2.1. Aprendizaje autónomo como característica o cualidad personal.....	133
7.2.2. Aprendizaje autónomo como trabajo individual	137
7.2.3. Aprendizaje autónomo como utilización de recursos de aprendizaje.....	142
7.3. Atributos del aprendizaje autónomo.....	148
7.3.1. Motivación	150
7.3.2. Seguimiento del trabajo de los alumnos.....	156
7.3.3. Identificar las actividades que resulten de menor y mayor interés y dificultad, reconocer y controlar sus reacciones frente a los retos y obstáculos.	159
7.4. Papel del docente en la promoción del aprendizaje autónomo.....	163
7.4.1. Los alumnos del Colbach	163
7.4.2. El papel de las prácticas institucionales en la planeación docente	167
7.4.3. La promoción de la autonomía: el docente sobreprotector	170
7.4.4. La visión institucional: la asignatura de orientación	172
Conclusiones	177
Referencias.....	188

Introducción

El logro de la cobertura y calidad de la educación media superior (EMS) en México constituye la meta de la reforma educativa propuesta en 2008 (SEMS, 2008). En 2012, el Congreso de la Unión declaró el carácter obligatorio de este nivel educativo y señaló su cobertura universal para el ciclo 2021-2022 (INEE, 2011). En septiembre de este año, las autoridades educativas redefinieron esta meta al indicar que la cobertura para dicho ciclo alcanzará 80% (SEP, 2015). En cuanto a la calidad, los resultados de la prueba Planea 2015¹ muestran que 43.3% de los alumnos evaluados se encontró en el primero de cuatro niveles de desempeño en matemáticas mientras que en comprensión lectora 51.3% de los alumnos se encontraron en este mismo nivel (SEP/INEE, 2015). Al considerar los avances de la educación media superior en esta última década es oportuno recordar la propuesta futurista de Toffler (1973) al apuntar que “los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender” (p.515); y preguntarnos entonces, ¿estará proporcionando a los jóvenes las herramientas para cumplir con el reto propuesto por Toffler², que hoy se ha hecho una realidad ante la sociedad de la información?

Los sistemas educativos se han transformado en los últimos años. México no ha sido la excepción y hoy en día, atraviesa un proceso de profundo cambio. Los modelos por competencias, considerados en algún momento una innovación en el ámbito educativo e incluso una moda, hoy en día son una realidad. El tránsito a un modelo por competencias, es un proceso que involucra a todos los participantes del sistema. La búsqueda de calidad, cobertura y pertinencia del sistema educativo, guía la definición de nuevas formas de la práctica educativa. Todo ello ante la necesidad de adaptarse a las condiciones de una sociedad de la información que ha modificado todas las áreas de nuestra vida.

¹ Prueba diseñada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en coordinación con la SEP con el fin informar a la sociedad el estado que guarda la educación en el país, al aportar información para el monitoreo y la planeación de políticas de mejora educativa.

² Alvin Toffler en su obra *El “Shock” del futuro*, señala los efectos y procesos de adaptación de la sociedad ante los cambios tecnológicos que se encuentran detrás de los cambios económicos descritos por el autor en la década de los años setenta. Destaca la dificultad para hacer frente al cambio ante la abrumadora cantidad de información generada. Por lo cual, destaca el papel de la educación al enseñar al individuo cómo clasificar la información, cómo pasar de lo concreto a lo abstracto, cómo considerar los problemas desde puntos de vista nuevos y enseñarse a sí mismo.

Los retos de mejorar la calidad y cobertura, que hoy enfrenta el sistema educativo son complejos y sus causas no siempre es posible ubicarlas en forma exclusiva a su interior, al formar parte de una compleja realidad social. No obstante, la tarea de acercarse al ámbito educativo, para analizar los procesos que lo distinguen y sus procesos de transformación, permitirá contar con una visión de un aspecto de la realidad que afecta profundamente a la sociedad. Al considerar la educación como una de las experiencias que tienen mayor impacto sobre los individuos de una sociedad y que comprender su funcionamiento acerca la investigación social al individuo mismo.

La educación media superior, como el resto del sistema educativo, se encuentra en un proceso de transformación, resultado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. Este nivel educativo define su objetivo, como el de asegurar que la población en una edad entre 15 y 19 años adquiera competencias comunes para una actividad productiva y ética, además de permitir a los jóvenes comprender la sociedad en la que viven y participar productivamente en su desarrollo (SEMS, 2008). La definición de un modelo por competencias constituye uno de los ejes básicos de esta reforma. Como una parte esencial de la propuesta de este modelo, se encuentran las competencias genéricas definidas como transversales y comunes a todos los egresados. Una de las competencias que funge como sustento de las demás competencias es la de aprender en forma autónoma.

La propuesta de aprendizaje autónomo incluido en el MCC constituye una medida congruente con la perspectiva teórica del aprendizaje a lo largo de la vida. Este concepto está definido como la habilidad para persistir en el aprendizaje, en la búsqueda de desarrollar la competencia de acceder, obtener, procesar y asimilar nuevo conocimiento y habilidades, a partir del control del propio aprendizaje en ambientes escolares y en otros contextos, a partir de la comprensión de las estrategias de aprendizaje, así como de sus fortalezas y debilidades.

La promoción de estrategias de aprendizaje resulta un recurso utilizado como apoyo para el desarrollo de la autonomía. De acuerdo con Monereo (2007) y Woolfolk (2010) una estrategia de aprendizaje es un proceso de toma de decisiones consciente e intencional en el cual el alumno elige y recupera de manera coordinada conocimientos, que necesita para cumplir una demanda u objetivo en diferentes situaciones educativas.

Mi experiencia en el campo educativo en educación media superior, tanto en modalidad presencial como a distancia, me permitió constatar la necesidad de los alumnos de contar con estrategias de aprendizaje para mejorar su desempeño académico. En mi labor como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades tuve la oportunidad de participar en la elaboración de materiales didácticos, que tuvieron como objetivo primordial la promoción de estrategias de aprendizaje para los alumnos. Como parte medular de una propuesta dirigida a mejorar la comprensión de lectura en inglés y su utilización en diferentes contextos.

Durante el tiempo que trabajé en la modalidad de educación a distancia, pude constatar la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje para los alumnos como un elemento de autorregulación del aprendizaje. Por ejemplo, el curso propedéutico de Estrategias de aprendizaje a distancia del Bachillerato a distancia de la UNAM, integra en la propuesta para los alumnos elementos motivacionales y de organización de tiempos de estudio a las estrategias de aprendizaje. Asimismo, pude constatar en mi papel como asesora lo relevante que resulta la incorporación de estrategias metacognitivas a sus procesos de aprendizaje, lo cual representa un esfuerzo conjunto de tutores y asesores con el fin de promover el aprendizaje autónomo.

Es importante considerar que la propuesta de trabajo planteada a los alumnos de incorporar estrategias metacognitivas y de aprendizaje, al inicio de su tránsito por el bachillerato a distancia, requiere un constante seguimiento para lograr que esta metodología constituya una forma de trabajo que los alumnos integren a sus procesos de aprendizaje y logren llevar a otros contextos. Mi interés por entender el papel de la incorporación de estrategias de aprendizaje a procesos de autorregulación del aprendizaje, me condujo a una búsqueda del sustento teórico. La amplia literatura que aborda esta temática desde una perspectiva de la psicología educativa me planteó una disyuntiva en el planteamiento de un problema de investigación. Por un lado, la psicología educativa hace especial hincapié en los elementos motivacionales del proceso de autorregulación; por otro lado, mi experiencia docente me acerca más a la utilización de estrategias de aprendizaje. Por lo anterior, la propuesta de investigación que se consolidó consistía en abordar únicamente la utilización de estrategias de aprendizaje para el logro de la autorregulación de los alumnos.

El acercamiento a un modelo por competencias en educación media superior, al participar en un proyecto de investigación realizado para el Colegio de Bachilleres, me permitió descubrir que las estrategias de aprendizaje se encuentran de manera recurrente en este modelo, no obstante, se presentan en un marco teórico de mayor alcance como parte de la competencia genérica de aprender en forma autónoma. Al profundizar en el marco conceptual de las competencias en el ámbito educativo, fue claro que el concepto de aprendizaje autónomo integra las estrategias de aprendizaje a este modelo, supeditado a procesos más profundos de aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos personales y laborales. La reelaboración del problema de investigación en este nuevo contexto me permite persistir en el interés por la forma en que se dan los procesos de autorregulación del aprendizaje, y en esta investigación se indagará lo concerniente al papel de los docentes en ello, una arista muy importante del fenómeno. Abordado desde una visión de mayor alcance del aprendizaje a lo largo de la vida en una propuesta presente en el Marco Curricular Común (MCC), donde se reconoce su relevancia para el desarrollo integral de los alumnos.

El modelo educativo vigente en EMS propone el papel docente como mediador en el encuentro entre el alumno y el conocimiento, expresada en la forma de ayuda a través del diseño de actividades de aprendizaje, enseñar a aprender y evaluar el proceso. A pesar de que los procesos de aprendizaje y el conocimiento sobre el aprendizaje son considerados distintos están estrechamente relacionados. Aprender a aprender o la promoción de la autonomía del aprendizaje, es considerado en un doble sentido, por una parte, una competencia a desarrollar y por otra un proceso relevante en la construcción del conocimiento. Su desarrollo implica procesos cognitivos, motivacionales, metacognitivos y socio afectivos entrelazados en un contexto intercultural.

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio la concepción de los docentes sobre la competencia genérica de aprender en forma autónoma en la EMS, a través de un estudio de caso. Este recorte del objeto de estudio resulta relevante porque permite profundizar sobre la forma en que las concepciones dan cuenta de las decisiones docentes respecto a su práctica, en la medida en que juegan un papel fundamental en la definición y selección de herramientas cognitivas para interpretar, planificar y tomar decisiones, así como en la organización del conocimiento e información. Por otra parte, la EMS constituye uno de

los niveles educativos con menor presencia en la investigación educativa, además de ser el nivel en el cual el sistema educativo concluye la formación básica de los alumnos, preparando su paso a la educación superior, así como a la vida laboral y la incorporación plena a la participación en la sociedad. Por último, la selección de un estudio de caso es pertinente en la búsqueda de profundidad en el análisis e interpretación de las evidencias a recabar en esta investigación.

En el primer capítulo presento los elementos básicos del planteamiento del problema de investigación, las preguntas de investigación, objetivos y justificación. A continuación, el segundo capítulo contiene la revisión de literatura que permite ubicar el objeto de estudio respecto a las investigaciones previas. En tanto que el capítulo tres incluye un repaso de las definiciones de competencias en educación, comenzando con una definición y clasificación de las competencias genéricas y en específico de la competencia de aprendizaje autónomo, así como su perspectiva teórica.

La metodología se encuentra en el siguiente capítulo a partir de una definición del paradigma socio constructivista desde el cual se propone la realización de un estudio de caso y las estrategias de recolección de evidencias. El marco contextual que permite ubicar el estudio de caso propuesto en el ámbito de la educación media superior y su transformación a un modelo por competencias se presenta en el capítulo cinco. En el capítulo siete se presentan los principales hallazgos de la investigación y el apartado final incluye una discusión de las principales conclusiones del presente estudio.

Capítulo I. Planteamiento del problema

El Marco Curricular Común (MCC) es el documento que expresa el acuerdo común respecto al perfil de egreso, las competencias genéricas y disciplinares del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (Subsecretaría EMS 2007), constituye así, el punto de partida para la transformación del modelo educativo a uno por competencias. La integración de las competencias genéricas resulta un componente central del modelo, como aquellas transversales en la formación de los estudiantes, transferibles a distintos ámbitos y consideradas, además, como las capacidades más relevantes para la vida y componentes básicos del perfil del egresado de este nivel educativo.

Entre las competencias genéricas se encuentra, aprender en forma autónoma. De acuerdo a la definición propuesta por el MCC (Subsecretaría EMS 2007), se trata de la adquisición de conocimientos y habilidades por iniciativa e interés propio, tanto en el contexto de la escuela como a lo largo de la vida. Los atributos de esta competencia, están desglosados en la definición de metas de aprendizaje y el monitoreo de su proceso de dominio del conocimiento. Por otra parte, incluye otros atributos en su desarrollo, tales como, la utilización de estrategias eficaces para adquirir conocimientos y destrezas nuevos, con el objetivo de aplicarlos en forma sistemática y permanente. La adquisición señalada, se describe como: llevarse a cabo según los retos que se presentan en contextos académicos y laborales, así como la identificación del interés en las tareas para controlar sus reacciones ante los retos y las dificultades. Finalmente, la descripción del aprender en forma autónoma por parte del MCC, reconoce que el objetivo final será el logro de la comprensión de realidades complejas.

Una competencia en el ámbito educativo puede definirse como la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizadas eficazmente en situaciones reales (Perrenoud, 2012) (OCDE, 2005). El desarrollo del aprendizaje autónomo como una competencia requiere, por lo tanto, un conjunto de conocimientos, así como una serie de actitudes y valores relacionados con el aprendizaje y finalmente la aplicación en un determinado contexto social, donde se enmarcan los procesos

de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el significado de esta competencia estará negociado en el marco de las relaciones que se establezcan en dicho contexto.

La literatura agrupa los conceptos de aprendizaje autorregulado, aprendizaje autodirigido y aprendizaje autónomo, como procesos similares, cuyas diferencias se derivan del paradigma teórico al que se adhieren (Chisholm, Fennes, Karsten , & Reich, 2009) y, permean en su definición rasgos distintivos. Una propuesta de definición de aprender a aprender, como un proceso de control del aprendizaje, surge del trabajo Stringher (2014) como una disposición profunda de dedicarse al aprendizaje, que confiere a los individuos un creciente dominio y control sobre la forma, tiempo y espacios del propio aprendizaje, constituyéndose así en un proceso que evoluciona en una trayectoria a lo largo de la vida cuyo objetivo último es la de la comprensión de la realidad.

Esta definición es consistente con la propuesta incluida en el MCC, como una propuesta que hace referencia a una competencia dirigida en última instancia a la preparación de los jóvenes para el aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos sociales.

Es posible afirmar que el desarrollo de esta competencia genérica juega un papel trascendental en el aprendizaje, lo cual se aprecia en las investigaciones realizadas en modelos educativos por competencias y que se encuentran estrechamente vinculadas con las investigaciones realizadas desde hace varias décadas en una perspectiva de aprendizaje autorregulado.

1.1. El aprendizaje autónomo y el rendimiento académico

Desde la década de los ochenta se despertó un interés por promover que el control por parte del alumno sobre su proceso de aprendizaje. Como señala Chen (2002), el tránsito en la psicología educativa de una postura conductista hacia una perspectiva cognoscitiva, marcó el inicio del interés por los procesos por medio de los cuáles los alumnos adquieren mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. Las afirmaciones mencionadas son consistentes con la teoría cognoscitiva del aprendizaje, que considera el aprendizaje como un proceso en el que intervienen los procesos mentales activos, a partir de los cuáles se amplía y transforma la comprensión existente (Woolfolk, 2011).

En una perspectiva cognoscitiva de la psicología educativa Zimmerman (2011) propuso un modelo para que los alumnos pudieran adquirir control sobre aprendizaje a partir de un proceso autogestivo basando en desarrollar la auto confianza para dirigir sus procesos cognoscitivos hacia la mejora de su desempeño académico, por el cual un alumno a partir de su propia iniciativa adquiere habilidad para definir metas, seleccionar y utilizar estrategias y dar seguimiento a su propia eficiencia. Además del modelo, Zimmerman en forma conjunta con Pintrich, Martinez, Pons y otros (Pintrich, 2000) desarrollaron instrumentos para evaluar los diferentes aspectos de este proceso. La utilización de este instrumento permitió llevar a cabo múltiples investigaciones aplicadas en diferentes contextos y ambientes educativos (Zimmerman B. , 2011).

En su investigación los autores Zimmerman y Pons (1990) analizaron a través de las percepciones de los alumnos la relación entre la utilización de estrategias de regulación y el mejoramiento del rendimiento académico. Los resultados indicaron que, a pesar de las variaciones encontradas por la edad de los alumnos y sus antecedentes académicos previos, la utilización de las estrategias resultó un factor decisivo en la mejora de resultados. Desde este estudio fundacional se han realizado una gran variedad de investigaciones siguiendo el modelo propuesto que confirman sus resultados.

A pesar de la diversidad de ambientes de aprendizaje, niveles educativos y regiones geográficas, en los que las investigaciones sobre esta temática están dirigidas, los hallazgos reportados confirman la relación directa entre el mejoramiento del rendimiento académico y

los procesos de autorregulación. Es posible agrupar las investigaciones sobre la relación entre los procesos de autorregulación y el rendimiento académico en dos grandes grupos, por un lado aquellas enfocadas a las dimensiones constitutivas del proceso tales como motivación para aprendizaje, definición de metas, control y utilización de estrategias de aprendizaje, ya sea en forma integral o el análisis de alguna en específico (Barnard-Brak, 2010) (Cheng, 2011) (Cobb R. , 2003) (Goda, sf) (Guidry, Cubilo , & Pusecker , 2013) (Pekrum, Goetz , & Titz, Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research , 2002) (Revel Chion & González Galli, 2007). Mientras que un segundo grupo de investigaciones están dirigidas a profundizar en elementos complementarios que promueven el aprendizaje autorregulado como el caso de la evaluación o los estilos de aprendizaje (Alharbi, Paul, Henskens, & Hannaford, 2011), (Cassidy, 2011), (Jin & Peck , 2013), (Vázquez & Daura, 2013), (Wang , Shanon, & Ross, 2013).

Después de las consideraciones y citas anteriores, es posible afirmar que, es innegable la relación entre la promoción de la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. En la propuesta de modelos por competencias que caracterizan las reformas educativas en los últimos años, es posible identificar cómo el modelo de autorregulación encontró continuidad en la propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida. Thoutenhoodf (2015) considera la propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida como la institucionalización de la autorregulación del aprendizaje en una fusión de ambas perspectivas, señala además limitaciones de este modelo al excluir las consideraciones de socialización de la construcción del conocimiento, así como los elementos del contexto, que la propuesta de aprender a aprender en los modelos por competencias integra y convierte en una propuesta de mayor alcance. Otra limitación de este modelo ha sido señalada por Wolters (2010) quien apunta la importancia de las características propias del alumno en el éxito de la propuesta.

La perspectiva socio cultural, tiene un espectro de aplicación más allá del centro escolar, pues dota a las personas de herramientas para el aprendizaje en diferentes contextos, formando individuos capaces de aprender a lo largo de la vida, considerando su adaptación a la vida cotidiana y laboral, así como la vida social. En este sentido el desarrollo de un proyecto personal se convierte en el centro de atención y objetivo último (Stringher, 2014).

El aprendizaje a lo largo de la vida se constituye en un modelo para promover procesos de aprendizaje en los cuáles los alumnos desarrollen la competencia de aprender por cuenta propia en diferentes contextos y a lo largo de la vida. Los modelos por competencias en concordancia con un enfoque constructivista del aprendizaje suponen que el conocimiento es construido por los aprendices por medio de modelos o esquemas mentales que revisan continuamente para dar sentido a las experiencias, por medio de la indagación, la autodeterminación, el pensamiento crítico y la negociación social (Woolfolk, 2011).

A pesar de que ambos modelos comparten la inclusión de motivación, uso de estrategias de aprendizaje y reflexión por parte del alumno para dar seguimiento a su proceso; se distinguen por el alcance de su propuesta y la forma de promoción. Respecto al alcance, en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, se busca que la mejora en los procesos de aprendizaje en la etapa escolar promueva el aprendizaje en diferentes contextos y en etapas posteriores a la edad escolar como solución a la creciente cantidad de información y conocimiento. Por otra parte, la promoción de aprender a aprender en modelos por competencias es considerada como una competencia genérica que en forma transversal se promueve en cada asignatura y además es en sí misma un objetivo de aprendizaje, a diferencia del aprendizaje autorregulado que resulta en una intervención específica, como contenido independiente dirigida a lograr que el alumno lleve a otros contextos de aprendizaje en forma focalizada y limitada a contextos escolares.

Existe evidencia de proyectos encaminados al mejoramiento escolar y del aprendizaje de los alumnos puestos en práctica en diversas partes del mundo, como en China (Rao, Sun, & Zhang, 2014), España (Moreno & Marín, 2014) y Nueva Zelanda (Hipkins & Bronwen, 2014). Un supuesto de estos proyectos es que los procesos de aprendizaje y el conocimiento sobre el aprendizaje a pesar de ser considerados distintos están estrechamente relacionados. Aprender a aprender o la promoción de la autonomía del aprendizaje, es considerado en un doble sentido, por una parte, una competencia a desarrollar y a la vez un proceso relevante en la construcción del conocimiento. Esto implica procesos cognitivos, motivacionales, metacognitivos y socio afectivos entrelazados en un contexto intercultural. La promoción de aprender a aprender constituye el eje de los proyectos

Un ejemplo de la relación que este paradigma establece entre aprender a aprender y la mejora en el desempeño escolar, en una visión más integral y de mayor alcance, son las reformas educativas promovidas en Australia que están enmarcadas en un enfoque centrado en la comprensión del aprendizaje y la capacidad para enseñar a los alumnos a aprender. El sistema educativo del sur de Australia promovió desde 1999 una iniciativa para introducir en una primera fase en 77 escuelas un programa para promover el aprendizaje denominado efectivo, involucró a los alumnos, maestros, autoridades escolares, y personal clave en la definición de políticas educativas. El programa centró sus esfuerzos en mejorar el desempeño de los alumnos promoviendo una mayor comprensión de las teorías de aprendizaje y del aprender a aprender, esta postura pedagógica posteriormente se extendió a nivel estatal. Una de las conclusiones de esta investigación fue precisamente la implicación de que los docentes se ven involucrados en un proceso de “desaprendizaje” sobre todo en lo que tiene que ver con la relación de control o poder con sus alumnos, modificando así la forma en que definen su papel. Es importante destacar que este proyecto además de mejorar el desempeño académico en diferentes áreas, su visión holística promueve un cambio que involucra al conjunto de la comunidad educativa en la búsqueda de una transformación más profunda y a largo plazo, con especial énfasis en la transformación de las concepciones docentes respecto a las teorías de aprendizaje y sobre todo respecto aprender a aprender como pieza fundamental (Golspink & Foster, 2014).

Otro ejemplo de un proyecto de intervención escolar que incluye una propuesta de aprender a aprender como eje central es el desarrollado en el Reino Unido, el cual a través de los testimonios de los estudiantes mismos se reportan los cambios y mejoras en sus aprendizajes. Este proyecto de carácter integral pone en evidencia que el cambio reportado por los participantes no se limita a la mejora de resultados en la evaluación de los aprendizajes. Entre las conclusiones del informe se destacan: el desplazamiento de la responsabilidad individual del docente respecto al aprendizaje hacia una responsabilidad compartida, el desarrollo de diferentes perspectivas de aprendizaje, la promoción de discusiones explícitas sobre las formas de aprender, desarrollo de un sistema de apoyo para alumnos y docentes (Higgins , y otros, 2007).

Los resultados en el aprovechamiento escolar y la mejora en los procesos de construcción de aprendizaje de los alumnos son consistentes, según se ha citado, existe un consenso en plantear la promoción del aprendizaje autónomo como eje central de las reformas educativas analizadas. Aprender a aprender o aprendizaje autónomo juega un papel central en las reformas educativas, a corto plazo como elemento central de la mejora en el rendimiento académico y a largo plazo como detonador del aprendizaje a lo largo de la vida.

1.2. El papel del docente en un modelo por competencias

El docente se postula como el factor que permitirá la concreción de la reforma educativa. La propuesta de la RIEMS describe el papel del docente en el modelo por competencias del MCC (SEP, 2013). El docente como orientador de las experiencias de aprendizaje, es reconocido como el promotor de ambientes de cooperación en la búsqueda de integrar en su práctica docente los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desempeño efectivo de las competencias. En este contexto es responsabilidad del docente planear las situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de las competencias, con el objetivo de generar desempeños observables como expresión de las competencias. Las tareas docentes descritas por la reforma incluyen motivar el aprendizaje empleando problemas y situaciones de la vida real como material de trabajo e iniciar el aprendizaje comunicando instrucciones e información correcta, clara y concisa.

La transformación de la práctica docente propone que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen la formación integral de los alumnos. Un aspecto que se destaca es la propuesta de que el docente debe modificar y alejarse de sus prácticas tradicionales, con énfasis en las competencias docentes que conforman el perfil necesario (DOF, 2008). La reforma educativa propone que el docente desarrolle competencias docentes que a su vez le permitan desarrollar las competencias de los alumnos.

Las competencias docentes descritas en este perfil son: a) organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, b) dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, c) planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, d) llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto internacional, e) evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, f) construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, g) contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, y h) participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (DOF, 2008).

El modelo educativo exige a los docentes la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje (SEMS, 2008), a través de una tarea de acompañamiento en el proceso de aprendizaje y el planteamiento de problemas de complejidad a los estudiantes además implica enfrentar al alumnado a tareas complejas, así como en la selección de recursos para movilizar (SEP, 2013). La descripción del papel docente se presenta en forma general para el desarrollo de todas las competencias descritas en el MCC, por lo cual es difícil identificar la propuesta específica en la promoción de la competencia de aprendizaje autónomo en el modelo educativo.

Entre las conclusiones de la investigación de Tainta (2013) se identifica que la promoción de la autonomía del aprendizaje es favorecida por una docencia explícita inmersa en la propia disciplina o materia curricular. Sin embargo, no parece existir una metodología específica para el desarrollo de esta competencia, sobre todo al considerar la diversidad de concepciones. Por ejemplo, desde una perspectiva socio constructivista del aprendizaje la socialización del aprendizaje es considerada como promotor del aprendizaje, así como del aprendizaje mismo, con una intervención de mediación por parte del docente (Black, McCormick, James, & Pedder, 2006).

Al constatar la variedad de propuestas teóricas metodológicas, en la concepción y promoción del aprendizaje autónomo, el reto para los docentes parece estar en solucionar el conflicto que se presenta entre sus saberes adquiridos y las propuestas de transformación, es decir, entre las prácticas sugeridas en la reforma educativa y aquellas que constituyen la esencia de su perfil profesional. Como señala Perrenoud (2004) es posible identificar un periodo de transición en el cual las propuestas de cambio están expresadas en “formulaciones sintéticas” que se traducen en variadas interpretaciones para su utilización, que en ocasiones pueden hacer referencia tanto a prácticas conservadoras o innovadoras. La falta de consenso en las prácticas docentes resulta una característica de las primeras etapas en la aplicación de la reforma educativa, por lo que resulta pertinente conocer la forma en que los docentes conciben las propuestas integradas en la implementación de un modelo por competencias.

1.3. Las concepciones docentes

La literatura de este tema analiza con gran detalle las características de las creencias docentes, lo cual aporta mayor claridad en la comprensión de la forma en que éstas conforman las concepciones y a su vez la acción docente.

Una primera distinción es la que se establece entre creencias y conocimiento. A diferencia del conocimiento las creencias no son universales, son ideas que se dan por hecho acerca de la realidad física, social y personal. Por lo que son subjetivas, son producto de la experiencia, el azar, una sucesión de eventos, e incluyen las ideas sobre otros y uno mismo. En muchos casos las creencias pueden ser independientes de los conocimientos, están dirigidos por los sentimientos y no requieren consenso de los grupos sociales (Pajares, 1992) (Borg, 2001).

Las creencias en muchos casos dan cuenta en mayor medida de las decisiones de los docentes respecto a su práctica, incluso dejando de lado los conocimientos para dar preferencia a sus creencias o concepciones. En tanto que los conocimientos son responsables del discurso docente fuera del salón de clase, mientras que las creencias conducen su actuación en el aula. El conocimiento declarativo en algunos casos resulta insuficiente por lo que el docente hace uso de sus creencias para guiar su actuación docente.

Una definición básica de una creencia resulta una valoración, producto de una inferencia, que constituyen un sistema complejo interconectado; en tanto que el conocimiento está basado en hechos objetivos. Los docentes como individuos poseen un sistema general de creencias que les permiten dar sentido a su realidad, pero en específico sobre el ámbito educativo construyen creencias sobre su efecto en el desempeño de los alumnos, sobre la naturaleza del conocimiento, concepto sobre sí mismos en términos de eficacia y autoestima, así como su área de conocimiento.

A continuación, considero oportuno presentar una lista de las principales características que se mencionan en la literatura consultada en referencia a las creencias (Borg, 2001) (Da Ponte, 1999) (Konig (Ed), 2012) (Pajares, 1992):

- a) Las creencias se forman en una edad temprana y rara vez se modifican ante las contradicciones generadas por la educación formal o la experiencia.

- b) Los individuos desarrollan un sistema de creencias que alberga todas aquellas generadas por el proceso de transmisión social de la cultura.
- c) El sistema de creencias de un individuo le permite adaptarse a su medio.
- d) Los procesos de pensamiento pueden ser precursores de las creencias, sin embargo, en última instancia éstas juegan un papel de filtro sobre los procesos de procesamiento de información.
- e) Las creencias epistemológicas juegan un papel central en la interpretación y monitoreo de los procesos cognitivos.
- f) Las creencias se priorizan de acuerdo a las conexiones o relaciones entre otras creencias y otras estructuras cognitivas y afectivas, las aparentes inconsistencias pueden ser explicadas y exploradas por el sistema de creencias mismas.
- g) El conjunto de creencias en el ámbito educativo son entendidas en relación con el sistema general de creencias de un individuo.
- h) Por su naturaleza y origen las creencias nuevas son más fáciles de modificar.
- i) Las creencias juegan un papel fundamental en la definición y selección de herramientas cognitivas para interpretar, planificar y tomar decisiones, así como en la organización del conocimiento e información.
- j) Las creencias influyen la percepción.
- k) Las creencias individuales afectan el comportamiento.
- l) Las creencias son inferidas en congruencia con las creencias anteriores.
- m) Las creencias sobre la docencia están fijadas por las experiencias anteriores a la educación superior.

Una definición que agrupa los elementos antes mencionados sería un conjunto de creencias con una carga emocional y normativa acerca de la esencia y naturaleza de los procesos enseñanza y aprendizaje, del contenido del aprendizaje, las identidades y roles de docentes y alumnos, así como el contexto institucional, social y educativo, los cuáles son considerados como ciertos y valiosos y proporciona una estructura, seguridad y orientación a sus propias

ideas y conductas. Así las creencias pueden ser de naturaleza individual o colectiva, implícitas o explícitas, fragmentadas e incluso contradictorias y se encuentran asociadas con teorías prácticas o subjetivas más o menos coherentes, así como sistemas de acción y suposición (Konig (Ed), 2012).

La literatura sobre esta temática hace una distinción sutil entre creencias y concepciones, incluso algunos autores las consideran como conceptos similares (Mellado Jiménez, 1996), y algunos autores consideran que las concepciones agrupan un conjunto de creencias, significados, conceptos, imágenes mentales, preferencias y gustos. No obstante, la discusión semántica, existe un consenso en la investigación educativa, sobre la utilización de concepciones como una forma general de referirse a nociones principales de pensamiento que juegan un papel importante en la acción, proporcionando puntos de vista del mundo como organizadores de conceptos. Así, los autores coinciden respecto a la importancia de considerar las concepciones docentes al aproximarse a la comprensión de las prácticas docentes (Pajares, 1992) (Da Ponte, 1999). Por lo anterior la exploración de las concepciones docentes sobre el aprendizaje autónomo será el objeto de indagación de este trabajo, con base en la definición de concepción como un conjunto de creencias, que permiten a los individuos adaptarse en la difícil tarea de la docencia, considerada una tarea de gran complejidad e incertidumbre, proporcionando puntos de vista del mundo a modo de organizadores de conceptos.

El material estudiado presenta además una clasificación de las concepciones docentes que permite apreciar cómo éstas definen su acción en diferentes ámbitos. Un primer grupo estaría integrado por aquellas referidas a la relación con su profesión, agrupando las expectativas, sobre autoeficacia, es decir sobre su habilidad para hacer frente a los requerimientos y dificultades, propias de su profesión, así como su motivación y las razones personales para convertirse en docentes. Un segundo grupo estaría constituido por su teoría sobre la profesión docente, la función de la educación en la sociedad, sus responsabilidades en el aula y el contenido de sus cursos de preparación. Otro conjunto de concepciones se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje, sus concepciones sobre su disciplina, actitudes y preferencia por los métodos de enseñanza, así como el manejo de clase. Un último conjunto corresponde a las concepciones epistemológicas, referidas a la estructura y origen del

conocimiento, son las ideas que se relacionan con la forma de concebir su propia disciplina, en relación con el proceso de conocimiento estático o dinámico, así como lo que puede ser aprendido de su disciplina (Taibi, 2012).

Las creencias docentes son una línea importante de investigación educativa, al existir fuerte evidencia de la relación de las concepciones docentes con la planeación, y las decisiones de instrucción, así como prácticas en el aula. En el ámbito de la investigación educativa se asume que un enfoque cualitativo será el camino para aproximarse a estas (Erkmen, 2012).

Las investigaciones revisadas en esta temática centran sus esfuerzos en explorar la concepción de los docentes sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo, como competencia genérica. Por ejemplo Tainta (2003), en su estudio en la Universidad de Navarra, concluyó que los profesores promueven a través de su actuación y opción metodológica, el empleo de una serie de procedimientos y habilidades mentales que permiten ganar en autonomía a los alumnos, sin embargo constató que algunos docentes se propusieron trabajar en forma consciente las estrategias de aprendizaje, lo cual muestra que no existe un consenso en la forma en que el profesorado define la integración de los procedimientos y estrategias de aprendizaje en los contenidos curriculares. Por otra parte, en el estudio llevado a cabo, Waeytensa y otros (2002) en escuelas secundarias en Bélgica, encontraron profesores con una visión amplia y otros con una visión limitada sobre aprender a aprender, el análisis de la concepción de los docentes sobre su visión permitió comprender la dificultad para definir esta competencia y la falta de claridad existente lo que podría explicar la falta de presencia de esta competencia en su práctica docente.

Tal como se ha visto, las investigaciones muestran las diferencias que existen en la forma en que los docentes definen el aprendizaje autónomo, a partir de lo cual su práctica docente se orientará en un sentido muy variado y en muchos casos no se logrará el desarrollo de la competencia propuesta. Un acercamiento a la voz de los docentes permitirá conocer la concepción que dirige los procesos y prácticas en el aula.

Los modelos educativos en este enfoque constituyen una respuesta a los retos que enfrenta la educación ante el surgimiento de la sociedad de la información. La formación de alumnos que aprendan en forma autónoma, permitirá preparar a los jóvenes para enfrentar contextos cada vez más inciertos.

Conocer las concepciones docentes será un objetivo de esta investigación, profundizar en la concepción sobre el aprendizaje autónomo y su promoción en el aula, permitirá comprender las concepciones que influyen en las decisiones en el aula para la promoción de esta competencia, integrado a un sistema más general de concepciones sobre la docencia y el contexto educativo particular del Colegio de Bachilleres. El análisis del discurso como resultado de las entrevistas permitirá apreciar la expresión de las disposiciones y actitudes, así como las conductas docentes respecto a la forma en que estas concepciones particulares se incluyen en su práctica. Como concluye Pajares (1992) en su estudio, la investigación de las concepciones docentes es considerada una de los constructos más importantes en la investigación educativa.

Esta investigación centra su atención en la contribución de los docentes en la promoción de la competencia genérica de aprender en forma autónoma, a partir del análisis de su concepción, en la medida en que las investigaciones sobre esta temática reportan una falta de consenso. De manera que conocer la concepción de los docentes del Colegio de Bachilleres permitirá comprender la manera en que conciben la autonomía del aprendizaje como guía de su práctica.

1.4. Pregunta de investigación

La pregunta central que guió mi investigación fue:

¿Cómo conciben los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel 17, la competencia de aprender en forma autónoma y cómo la integran a su práctica docente?

Preguntas secundarias:

- ¿Cómo conciben el aprendizaje autónomo los docentes del Colegio de Bachilleres del Plantel 17?
- ¿Cómo promueven los docentes los atributos del aprendizaje autónomo, en especial la definición de metas y la perseverancia en el aprendizaje?
- ¿Cómo conciben los docentes su papel como promotores del aprendizaje autónomo?

Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar la relación existente entre la concepción de los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel 17, sobre la competencia de aprender en forma autónoma y la forma como la integran a su práctica docente.

Objetivos específicos

- I. Comprender la concepción de los docentes sobre aprendizaje autónomo.
- II. Develar la concepción de los docentes, sobre la forma en que promueven los atributos de aprendizaje autónomo, en especial la definición de metas y la perseverancia en el aprendizaje.
- III. Valorar la perspectiva de los docentes sobre su papel como promotores del aprendizaje autónomo.

Justificación:

- Conocer la concepción de los docentes sobre el aprendizaje autónomo, permitirá utilizar este enfoque metodológico, previamente empleado en otros países, para contar con evidencia empírica sobre la práctica docente en un modelo por competencias en nuestro país y sobre las transformaciones que se vislumbran como desafíos para mejorar su calidad.

- Un acercamiento a la reflexión docente, sobre la relación entre concepto pedagógico e instrumentación didáctica del aprendizaje autónomo, permitirá acercarse a un área de conocimiento poco explorada en la EMS.
- Conocer la forma de integrar el aprendizaje autónomo a la enseñanza de las disciplinas, así como relacionarlo con el aprendizaje a lo largo de la vida, arrojará luces sobre el desarrollo de estos procesos, lo que facilitará la identificación de áreas en las que es prioritario profundizar respecto a esta temática.

Capítulo II. Revisión de literatura

El objetivo de este apartado es presentar el análisis de las investigaciones identificadas resultado de la revisión de literatura. La búsqueda estuvo dirigida a conocer los esfuerzos encauzados a conocer la promoción de las competencias genéricas, para profundizar en la competencia genérica del aprendizaje autónomo en el ámbito de la educación media superior. En esta búsqueda se utilizaron las bases de datos Redalyc y EBSCO, en la biblioteca de la Universidad Iberoamericana, en el buscador Google scholar, así como tesis de la UNAM a través del portal *unamtodoenlinea* y los estados del conocimiento del COMIE, abarcando los estudios realizados a partir del 2000. La ruta que se siguió en la búsqueda fue a través de las siguientes palabras clave: competencias, educación media superior, competencias genéricas, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo y concepción docente.

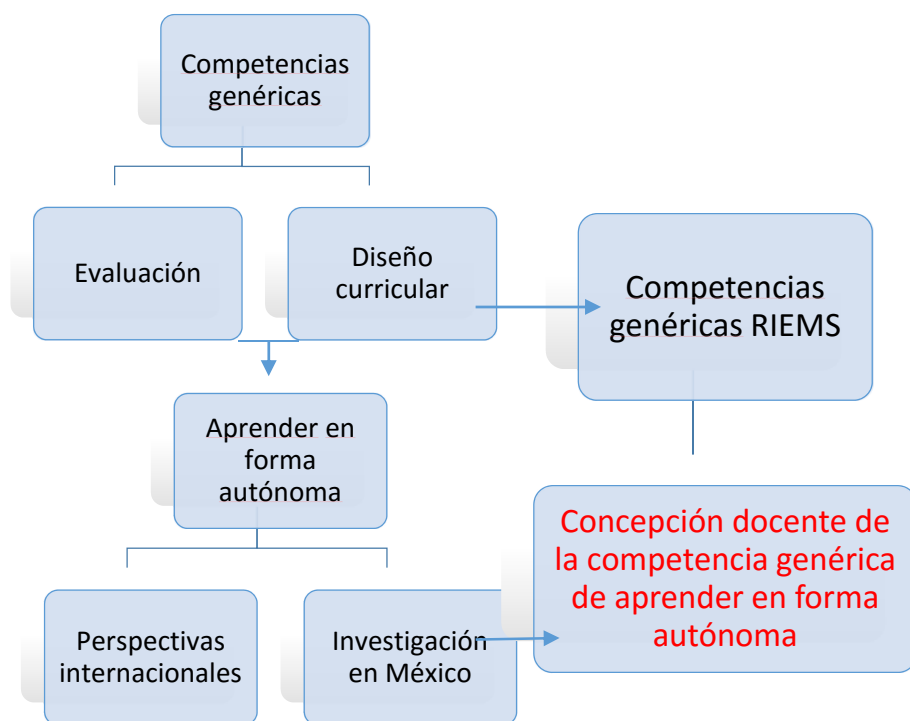
El principal centro de atención fue la literatura que abordara sistemas educativos definidos en modelos por competencias, con especial énfasis en las competencias clave o genéricas. En específico, investigaciones enfocadas hacia la competencia genérica de aprendizaje autónomo en educación media superior. Después de identificar que en otros sistemas educativos esta competencia se denomina como aprender a aprender, la búsqueda se extendió para incluir este concepto.

Entre los resultados de búsqueda se registraron ocho investigaciones que se agrupan en una perspectiva teórica cognoscitiva del aprendizaje autorregulado. Dichas investigaciones aportaron información sobre la forma en que esta perspectiva teórica define y evalúa estos procesos a partir de la utilización de una metodología cuantitativa. Lo cual permitió establecer semejanzas y diferencias de ésta perspectiva con respecto a la definida en el MCC.

Las investigaciones se organizaron de acuerdo a las siguientes temáticas. A continuación, presento una síntesis cuantitativa de los autores y temáticas identificadas:

Tema	Número	Autores
Competencias clave en el diseño curricular	9	Gordon, et al 2009, Moreno y Martin 2007, Eurydice 2002, Eurydice 2012, Bolívar Ruano 2011, Scottish Qualifications Authority 2003, Kearney 2013, Patrick and Sturgis 2013, Weisstein and Gerwin 2012.
Evaluación de competencias genéricas	6	Gordon, et al 2009, Eurydice 2012, Kearney 2013, Black et al 2006, Comisión Europea 2002, OCDE 2010.
Concepción de aprender a aprender de docentes y alumnos	8	Tainta 2003, Deakin 2007, Higgins et al 2007, Hall et al 2006, Waeytens et al 2002, Rozman y Koren 2013, Barahona 2009, Ximenes 2012.
Aprender en forma autónoma en México	10	Cardoso y otros 2013, Caso Niebla y Hernández Guzman 2007, Zuñiga 2007, Roque Espinoza 2002, Contreras Gastelum y Lozano Rodriguez 2011, Ramirez Estrata et al 2011, Jimenez 2009, Melendez et al 2012, Pérez 2012, Kashatani 2005.
La perspectiva cognoscitiva de aprendizaje autorregulado	8	Cassidy (2011), Cheng (2011), Chion y González (2007), Guidry, Cubillos y Pusecker (2013), Pekrum, Goet y Titz (2002), Van der Hurk (2006), Vazquez y Daura (2013), Zimmerman (1990).
Total	41	

Las temáticas presentadas se agrupan en torno a su relación con el tema central de esta investigación, es decir, la competencia genérica de aprender en forma autónoma en educación media superior. El esquema siguiente muestra la organización temática de las investigaciones analizadas en este apartado.



Es importante señalar que la revisión de los estados del conocimiento del COMIE (2013) confirmó la escasa investigación realizada en México sobre la formación por competencias, al reportar 65 documentos relacionados, de los cuáles 16 se ubican en el nivel básico y medio superior. Gran parte de dichos trabajos están centrados en la formación profesional de los docentes mediante el análisis de la experiencia individual, es decir, de la preparación para sustentar la RIEMS. Los resultados de la revisión de literatura que se presentan a continuación refieren las investigaciones identificadas centradas en las competencias clave, su integración al diseño curricular, su evaluación y en específico la integración de aprender en forma autónoma.

2.1. Competencias clave en el diseño curricular

El análisis de la forma en que las competencias genéricas se incluyen en los currículos nacionales agrupa un importante número de las investigaciones identificadas. Esta temática resulta relevante, al considerar que aprender en forma autónoma es una de las competencias genéricas definidas en el MCC. A este respecto resulta interesante analizar si su inclusión es similar o existen diferentes criterios para la forma en que se integran en otros modelos educativos donde se realizaron extensas investigaciones al respecto. Resulta pertinente profundizar en la forma en que la investigación educativa aborda esta temática al considerar el poco tiempo que este modelo ha estado vigente.

Es posible apreciar que la literatura reporta que la mayoría de los países miembros de la UE introdujeron en sus currículos las competencias clave. Los sistemas educativos investigados utilizan diferentes enfoques para su inclusión, en algunos casos incluyen una competencia únicamente, y, en general, por lo menos tres competencias. Los autores identifican los pobres niveles de rendimiento en comprensión lectora, ciencia y matemáticas como las razones para llevar a cabo este cambio curricular (Eurydice, 2002).

El estudio de Eurydice ³ (2012) resultado del seguimiento a la publicación del Marco de Referencia para el aprendizaje a lo largo de la vida, da cuenta del avance en la puesta en práctica de una política de la UE referente a las competencias clave en educación básica. Cabe mencionar que a pesar de que este estudio no integró las competencias de aprender a aprender y expresión cultural en su análisis, aporta información importante de la forma de integrar las competencias genéricas o clave en sistemas educativos por competencias.

Este estudio encontró que los currículos analizados integran las competencias clave en los currículos nacionales de tres maneras en la educación primaria y secundaria: a) como competencias transversales b) integradas en las materias curriculares existentes o c) como materias por sí mismas.

³ Eurydice es una red que proporciona información y análisis de los sistemas educativos europeos. Desde 2014 está constituida por 40 unidades nacionales con base en 36 países participantes. Está coordinada y administrada por las autoridades educativas de la Unión europea.

Por su parte Gordon, Halasz, Krawczyk, Leney, Michel , Pepper , y Wisniewski (2009) en un estudio comparativo de las políticas y puesta en práctica de las competencias clave de 27 miembros de la UE en escuelas primarias y secundarias, confirma que la mayoría de los estados miembros adoptaron una política educativa en la cual incluyen las competencias clave, en un enfoque orientado a actividades interdisciplinarias con actividades de aprendizaje activo y orientado a productos. Se reporta un consenso en el concepto de competencia, entendido como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. A pesar de las diferencias reportadas, las competencias clave se conciben como independientes de las asignaturas curriculares, las cuáles proporcionan una base o fundamento de los conocimientos disciplinares, ayudan en la solución de problemas y tareas complejas en situaciones reales, pueden ser transferidas a nuevas situaciones no contempladas en el currículo y pueden ser caracterizadas como habilidades generales.

El análisis de las políticas educativas en la Unión Europea, indica diferentes percepciones respecto a la importancia que las instituciones nacionales otorgan a esta agenda, expresada en los recursos movilizados y grado de sofisticación en la puesta en práctica de dichas políticas. Esta diferenciación a su vez conduce a una diversidad en la formulación de políticas educativas en torno a las competencias clave, en lo que se refiere a la terminología utilizada, la literatura teórica que las fundamenta, los objetivos definidos y su práctica. La referencia a competencias clave no es común a todos los estados miembros de la UE, en algunos casos utilizan conceptos similares como competencias básicas, habilidades o habilidades centrales. Por otra parte, los países definieron en algunos casos una clasificación separada de competencias clave para cada nivel educativo.

Un elemento analizado por este informe es la forma en la que los países miembros introdujeron cambios en sus sistemas educativos en los últimos veinte años. Algunos países adaptaron estos cambios a sus currículos en tanto que otros modificaron sistemas legislativos nacionales para introducir las competencias clave.

Una de las conclusiones de este estudio es la propuesta de una clasificación de las orientaciones de los sistemas educativos. En este sentido, proponen cuatro categorías: una primera categoría denominada funcional a su vez subdividida en dos grupos, por un lado, un enfoque en el cual las competencias clave constituyen el eje de la definición de objetivos

curriculares en países como Chipre, Alemania, Irlanda, Lituania, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido, y por otro lado, un enfoque determinado por los conocimientos disciplinares como el de Bulgaria, Italia, Malta y Portugal. Una segunda categoría constituida por un enfoque determinado por los temas más relevantes de la sociedad y las cualidades personales, en este grupo se encuentran Dinamarca, Eslovaquia, Austria, la República Checa, Grecia, Hungría y Luxemburgo. Un tercer grupo identificado por un enfoque dirigido por principios y objetivos como serían Finlandia, Lituania, Holanda y Suecia y un último grupo denominado mixto, al combinar un enfoque temático y funcional como el de Bélgica, Estonia y Francia.

Una conclusión importante es sin duda la identificación del papel del docente como el elemento crucial en el logro de las competencias clave. A este respecto, las diferencias encontradas en los diferentes estudios de caso aportan elementos para identificar los modelos que permiten un mayor desarrollo de éstas. Además, los modelos por competencias analizados permiten identificar la importancia de la participación activa de los alumnos, padres de familia, así como la innovación en la organización escolar en un enfoque integral.

Otro estudio comparativo realizado por un centro de investigación en Glasgow (Scottish Qualifications Authority , 2003), respecto a la definición de las competencias clave en los currículos de varios países de Europa con los de Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda, compara sus conclusiones con el estudio de Eurydice en Europa.

De acuerdo con este estudio, es posible concluir que las competencias claves están incluidas en todos los currículos de los países analizados, con algunas diferencias en su amplitud, como se explica a continuación. En el caso de la definición en el currículo de Australia, al ser amplia, deja de lado la parte cognitiva de la adquisición de las competencias, haciendo énfasis en la educación técnica y vocacional. En lo que respecta a la definición de las competencias clave en el currículo de Estados Unidos, el estudio concluye que tiene una definición disgregada que se presta a confusiones en la medida en la que los aspectos actitudinales, laborales y personales en un enfoque empresarial. Por su parte, el currículo de Nueva Zelanda incluye las competencias de acuerdo con la clasificación correspondiente a la OCDE, no obstante, deja de lado la parte pedagógica.

Los esfuerzos constantes de la Unión Europea para dar seguimiento a sus sistemas educativos en la aplicación de las competencias clave, dio lugar a un reporte, el cuál analiza con detalle

las diferentes propuestas de sus países miembros en la puesta en práctica de las competencias clave.

Entre sus conclusiones Kearney (2013) resalta que los esfuerzos en política educativa dirigidos a la inclusión de las competencias clave se concentran en el nivel secundario, e identifica esfuerzos en ámbitos nacionales y regionales, al integrar en el currículo, iniciativas de evaluación y monitoreo con el objetivo de dar seguimiento y apoyo a la docencia.

Un aspecto novedoso presentado por el estudio de Kearney (2013), es el análisis de los procesos que promueven el desarrollo de las competencias genéricas. Tal es el caso del esfuerzo regional de seguimiento del logro de competencias clave es el software desarrollado por las autoridades de Bordeaux. O la propuesta de Austria para que de manera conjunta padres y alumnos puedan evaluar el nivel de logro en competencias. Asimismo, se destacan los proyectos piloto en redes pequeñas de escuelas, así como los proyectos de Suecia e Irlanda en los cuáles las políticas de descentralización permiten una mayor autonomía para llevar a cabo prácticas educativas en las que involucrando a los participantes de la práctica educativa en forma cotidiana.

Algunas iniciativas diseñaron actividades extra escolares para completar el logro del desarrollo de competencias clave. En un esfuerzo por hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida en contextos de educación formal e informal.

En un informe elaborado por un comité consultivo de educación básica en Estados Unidos (Patrick & Sturgis , 2013), los autores analizan las propuestas locales por competencias, surgidas como respuesta a la crisis que enfrenta el sistema educativo norteamericano. En las conclusiones iniciales dan importancia a los resultados obtenidos por estas propuestas locales y destacan sus logros, como el caso de las escuelas del distrito de Chugan en Alaska, en Colorado y en California. Las escuelas analizadas, mejoraron los resultados académicos de los estudiantes a poco tiempo de introducir el enfoque por competencias. Otros casos analizados son los de los estados de Maine, New Hampshire y Oregon donde las reformas enfatizan el dominio de las competencias transversales y hacen un esfuerzo por proporcionar a los alumnos los recursos necesarios para lograr sus metas de aprendizaje. Es importante resaltar que este estudio a diferencia de los presentados en Europa está dirigidos a proyectos de menor escala ya que la adopción del modelo por competencias no es resultado de una

política educativa nacional. Por otro lado, presenta importantes aportaciones en el análisis de la puesta en práctica de modelos por competencias en el rendimiento y aprovechamiento académico.

En otro estudio sobre propuestas por competencias en Estados Unidos (Priest , Rudenstin , Weisstein, & Gerwin, 2012), los autores analizan once proyectos en diferentes ciudades. Este estudio aporta importante información en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje que promueven la adquisición de competencias. Los autores analizan las características básicas de los programas puestos en práctica y concluyen que la flexibilidad de las políticas educativas en ese país, permiten a las escuelas adoptar este enfoque y mejorar los resultados académicos de los alumnos. Los autores destacan en los once casos analizados la personalización de la educación, así como las formas innovadoras desarrolladas para evaluar y medir el dominio de las competencias clave.

Respecto a la inclusión de las competencias genéricas en nuestro país, el estudio de Bolívar Ruano (2011) al hacer una revisión de las propuestas para su integración y el carácter metadisciplinar de éstas, refiere como elemento primordial la problemática que representa su integración. La autora propone que, si bien cada asignatura puede contribuir desde sus contenidos a la adquisición de competencias, la integración debe dirigirse en mayor medida a la forma de trabajar y vivir en lugar de integrarse a los contenidos, modificando fundamentalmente los centros educativos como estrategia para lograr desarrollar integralmente las competencias.

En la temática de la competencia de aprender a aprender Moreno y Martín (2007) hicieron un estudio específico sobre esta competencia en España. Este estudio documental analiza la experiencia en España, en especial su concepción haciendo énfasis en la parte emocional del aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Los autores reconocen la existencia de un gran número de estudios que abordan esta temática. No obstante, que la mayoría de las experiencias analizadas ofrecen una concepción de esta competencia limitada a técnicas de estudio en disciplinas específicas. Además, señalan que a pesar de la importancia teórica de esta competencia no se manifiesta en políticas educativas dirigidas a fomentar su desarrollo. Los autores concluyen que el papel del docente es clave en este proceso, sin embargo recomiendan estrategias de capacitación para unificar el concepto y las estrategias docentes

dirigidas a su desarrollo. A veinte años del inicio de esta transformación en los sistemas educativos, es evidente el interés por llevar a cabo un seguimiento permanente por parte de las instituciones educativas locales y regionales, respecto al desarrollo de las competencias clave.

En tanto que en Europa los estudios indican una diversidad entre los sistemas educativos en cuanto al número, definición y amplitud de las competencias clave incluidas, estas políticas están en procesos de definición y cambio constante. Parece existir coincidencia respecto al papel del docente en este modelo, como promotor de éstas. La literatura reporta dos modelos para la inclusión de estas competencias, a través de las disciplinas y como ejes de la definición de objetivos curriculares. Además, enfatiza la transformación de procesos de enseñanza para su logro y desarrollo integral.

Los estudios permiten observar la existencia de diferencias respecto a la forma de definir, clasificar y abordar las competencias claves. La evidencia muestra una clara política educativa regional europea dirigida al impulso en la mayoría de sus sistemas educativos de modelos por competencia, a diferencia de otras regiones. La política educativa en Estados Unidos es un ejemplo de un sistema educativo que no impulsa en el ámbito nacional la inclusión de un enfoque por competencias, a pesar de contar con algunos modelos en forma de proyectos piloto locales.

Fue posible identificar una investigación dedicada en específico a la competencia de aprender a aprender, en España. Por otra parte, respecto a las investigaciones sobre la inclusión de competencias clave en México se constató una escasa producción académica. El estudio identificado permite conocer que la integración de las competencias con las disciplinas tradicionales representa un reto en el diseño curricular, al tratar de integrar elementos denominados “metadisciplinarios” a las disciplinas mismas.

A manera de conclusión, como resultado del análisis de las investigaciones identificadas sobre la inclusión curricular de las competencias clave, es posible afirmar la dificultad y la diversidad reportada para su integración respecto a las demás disciplinas. Por otra parte, los estudios coinciden en reportar que la presencia de la competencia de aprender a aprender en los diferentes sistemas responde a su consideración como una competencia importante, al apoyar el desarrollo de las demás.

2.2. La evaluación de las competencias clave

La búsqueda de investigaciones en la temática de competencias genéricas o clave también arrojó un segundo grupo de investigaciones que pueden agruparse en torno a su evaluación. Este grupo de investigaciones agrupa fundamentalmente estudios a gran escala por parte de instituciones como la OCDE o Eurydice. Por otro lado, se buscó profundizar en esta temática a partir de los reportes derivados de las evaluaciones de PISA, en relación a la forma en la que esta prueba aborda las competencias clave y en específico la de aprender a aprender. El análisis de las investigaciones de esta temática resulta pertinente al aportar un acercamiento a la importancia que los sistemas educativos otorgan a estas competencias, lo cual se refleja en los esfuerzos por su inclusión en procesos evaluativos. A continuación, presento los resultados más relevantes de estas investigaciones.

Un primer documento revisado, fue el reporte elaborado por un grupo de autores (Gordon , y otros, 2009) sobre el nivel de avance de las competencias clave en ambientes escolares, en países miembros de la Unión Europea (UE). El cual presenta un análisis comparativo de cómo los sistemas educativos nacionales evalúan de manera local el nivel de logro de las competencias clave. Los autores concluyen que la mayoría de los países europeos llevan a cabo evaluaciones nacionales sobre el nivel de logro e identifican algunas diferencias en su instrumentación. Destacan que las evaluaciones son consistentes con la definición de las competencias en los respectivos currículos y de esta forma el estudio distingue cuatro tipologías en las cuáles clasificar las evaluaciones.

Un primer conjunto de países evalúa las competencias de manera explícita, y otro lo hace de manera implícita. Las evaluaciones realizadas para medir el nivel de logro de las competencias clave en la educación básica realizadas en el modelo explícito están caracterizadas por ser de tipo innovador en forma de pruebas piloto. Una aportación importante es que las evaluaciones de tipo implícito, conciben las competencias transversales en forma de objetivos o metas a lograr en las disciplinas curriculares, por lo que su evaluación no es explícita o independiente, pero está incluida en las evaluaciones de las disciplinas.

Es interesante destacar que en lo que respecta a la competencia de aprender a aprender, de acuerdo con los resultados arrojados por este estudio, no está incluida en las evaluaciones

llevadas a cabo por países europeos, no obstante se llevan a cabo algunos esfuerzos para incluir actitudes hacia el aprendizaje en algunas pruebas como es el caso de Finlandia, Alemania y la República Checa, al considerar en el concepto de competencia, las actitudes constituyen un elemento importante que debe ser evaluado.

Eurydice (2012) por su parte, llevó un estudio comparativo sobre la evaluación de competencias clave en los países de la UE. Al respecto concluyó que la evaluación es considerada por los países de la UE como un elemento importante de su proceso educativo, los países europeos llevan a cabo varios tipos de evaluación, una de ellas es la formativa, sumativa, nacional, e internacional, con diferentes métodos y para diferentes fines. Inclusive en algunos casos, los contenidos curriculares están en función de las evaluaciones y destaca el papel que juegan en el desarrollo de las competencias clave.

Eurydice destaca que los países de la UE realizan, como una práctica generalizada evaluaciones nacionales estandarizadas, aunque destaca un conjunto de países que no integran este tipo de evaluación a su práctica educativa, tal es el caso del Reino Unido, Bélgica, la República Checa y Grecia. No obstante, el estudio resalta una tendencia a modificar estas políticas y que estos países se sumen a la tendencia generalizada de llevar a cabo evaluaciones estandarizadas para medir el logro de las competencias.

El proceso de transición a sistemas basados en modelos por competencias lleva a su vez a una modificación en las evaluaciones, al otorgarles un énfasis a las mismas, el estudio destaca en esta tendencia a países como Hungría y España, los cuáles evalúan la aplicación en diferentes contextos de los conocimientos disciplinares. Sin embargo, al hacer un análisis comparativo de las competencias clave incluidas en las evaluaciones nacionales, las competencias que tienen mayor peso son: lengua materna, matemáticas, ciencia, idioma extranjero, competencia tecnológica, competencia cívica y social y en menor grado la de sentido emprendedor. Este estudio coincide con Gordon y otros al no considerar la competencia de aprender a aprender por lo cual no indica si es evaluada por los países de la UE.

Por lo anterior, parece existir una importante coincidencia en la conclusión de Eurydice respecto a que las evaluaciones nacionales no son homogéneas en la inclusión de las competencias clave y que parece observarse una tendencia a favorecer la inclusión de los

contenidos curriculares. No obstante, los países europeos están llevando a cabo esfuerzos por modificar las evaluaciones para incluir un enfoque por competencias, Francia y Austria en especial llevaron a cabo propuestas innovadoras para la evaluación de estas, con el objetivo de certificar su nivel de logro al finalizar los ciclos de educación básica.

Otro estudio identificado en relación con la de evaluación de competencias clave, es el de Kearney (2013) que dedica una sección a esta temática. Al respecto la autora rescata la importancia de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, no obstante, indica que los cambios en los currículos carecen en algunos casos de evaluaciones consistentes.

Uno de los estudios dedicados a la evaluación de la competencia de aprender, es el estudio realizado por Black, Mc Kormic y otros (2006), en el cual hacen una revisión de experiencias empíricas y sus resultados, analizando en forma específica la iniciativa el programa ESRC TLRP How to learn-in Classrooms, Schools and Networks Project, respecto a la forma de evaluar el aprendizaje y cómo se aprende a aprender.⁴ Este artículo destaca las dificultades de los proyectos dirigidos a evaluar esta competencia y menciona el desafío de separar la competencia del aprendizaje en sí, en términos de su evaluación. Y de esta manera evitar obtener falsos positivos en las pruebas por la información dada por los alumnos, así como la importancia de incluir los reactivos de prueba en un contexto adecuado. Por lo que, el estudio concluye que, a pesar de la importancia de llevar a cabo esta evaluación, duda de la validez e instrumentación de estas pruebas.

Los autores también concluyen que una de las formas exitosas para evaluar esta competencia es a través de la selección de buenas prácticas en contextos individuales y colectivos, que promuevan el aprendizaje autónomo.

Otro estudio, dirige su atención a la evaluación del aprendizaje a lo largo de la vida, como parte de la política educativa de la UE, es definido como todo tipo de actividad de aprendizaje dirigido al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades en los ámbitos personal o profesional. Este reporte realizado por la Comisión Europea (2002) utiliza quince

⁴ TLRP (Teaching and Learning Research Programme) y ESRC (Economic and Social Research Council) Cómo se aprende en aulas y escuelas.

indicadores, cualitativos y cuantitativos para evaluar el desarrollo de este objetivo, agrupados en cuatro áreas.

Uno de los indicadores de calidad del objetivo de aprendizaje a lo largo de la vida es aprender a aprender, identificada como una de las principales áreas entre las competencias básicas, dada su importancia para todas las demás. Las herramientas metacognitivas permiten al individuo construir en forma exitosa los propios procesos de aprendizaje, adaptarse a los cambios y hacer uso de la vasta información existente, así como adquirir nuevas habilidades rápidamente.

La Comisión Europea, destaca la evaluación llevada a cabo por el sistema educativo de Finlandia sobre el logro de aprender a aprender, al referirse a la pertinencia de la metodología utilizada en su medición. El documento no presenta los resultados obtenidos por los estudios en ese país, no obstante, sí menciona la falta de mediciones en el nivel de logro de este indicador, a excepción de los resultados que arroja la prueba PISA en las áreas evaluadas en ésta como son matemáticas, lectura y ciencias en un enfoque de aprendizaje autorregulado. A partir de la información disponible el estudio presenta los niveles de logro por país, en los que destacan los alcanzados por Islandia, Finlandia y Dinamarca y concluye la necesidad de reforzar este indicador.

La evaluación internacional PISA⁵, por sus siglas en inglés, es una fuente de estudios comparativos a gran escala. Dos de sus estudios en 2003 y 2009, hacen especial énfasis en la forma de abordar el proceso de aprendizaje.

En 2003, la OCDE elaboró un estudio específico utilizando los datos arrojados por la prueba PISA del 2000, sobre la evaluación del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Este estudio concluye la importancia de la motivación, la auto confianza y estrategias de aprendizaje en la regulación del aprendizaje y el desempeño académico. Los resultados de PISA en diferentes países fueron consistentes al mostrar una relación entre un enfoque positivo del aprendizaje y el logro académico.

En un momento posterior, la prueba PISA de 2009, volvió a centrar su atención en las estrategias para procesar información, haciendo especial énfasis en las habilidades de los

⁵ Program for international student assessment

jóvenes para utilizar su conocimiento y competencias para enfrentar los retos de la vida real. El reporte de la OCDE (2010), que evalúa las estrategias que asisten a la capacidad lectora, concluyó que aquellos alumnos que tenían dominio de estrategias de aprendizaje para procesar información obtuvieron mejores resultados en la prueba de comprensión lectora. Por el contrario, en diversos países evaluados, estudiantes con bajos niveles de conciencia sobre aquellas estrategias que les son más eficientes para recordar, resumir y comprender información mostraron bajos niveles de logro.

Los estudios encontrados en esta temática indican diferencias en la metodología y definición de las competencias clave, al considerar las evaluaciones nacionales e internacionales. Los estudios destacan la necesidad de una homologación entre las evaluaciones nacionales y las del ámbito internacional, además de un consenso en la clasificación en las mismas.

En Europa parece existir un consenso respecto a la importancia de la evaluación de las competencias clave para el seguimiento de los proyectos así como para fortalecer la práctica docente, en un interés porque los resultados de las evaluaciones guíen las prácticas docentes a su mejora, e incluso están incluidas en los currículos nacionales indicando su valor formativo, por lo cual la mayoría de los países de la UE llevan a cabo evaluaciones nacionales y participan en diversas evaluaciones internacionales.

Los estudios proponen varias clasificaciones de los tipos de evaluación por competencias de los países europeos y concluyen que la diversidad de la evaluación corresponde a la diferencia en la concepción teórica de sus modelos por competencia.

En lo que respecta a la competencia específica de aprender a aprender, los estudios coinciden en su importancia para el desempeño académico. No obstante, las diferencias en su definición y metodología de evaluación no permitieron la proliferación de estudios a gran escala para poder comparar su nivel de desarrollo en los diferentes sistemas educativos, limitándose a esfuerzos locales. O en algunos casos están incluidos en las evaluaciones a gran escala, algunos de sus elementos constitutivos como la actitud hacia el aprendizaje.

2.3. Perspectivas internacionales de la competencia de aprender a aprender o aprendizaje autónomo

En la revisión de investigaciones sobre la competencia genérica de aprender a aprender o aprendizaje autónomo, destacan aquellos orientados a conocer la forma de concebir el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Estos estudios incluyen los niveles tanto de educación básica como superior en varios países, son de corte cualitativo y reflejan las voces de los participantes en el proceso de aprendizaje, así como su papel en el desarrollo de esta competencia.

La primera investigación analizada es la de Tainta (2003) quien inicia su trabajo con el presupuesto de que la forma en la que los alumnos adquieren procedimientos para buscar, seleccionar información y transformarla en conocimiento, constituye una competencia básica, además de un reto para la educación formal. Considera el supuesto de que la forma de abordar el aprendizaje autónomo, es a través de los contenidos de cada materia, por lo cual el papel del docente en este proceso es fundamental. A partir de lo cual la autora llevó a cabo entrevistas a 40 docentes de diferentes especialidades en escuelas secundarias de Pamplona.

Una de las aportaciones de esta investigación fue que los resultados apoyan lo indicado por la teoría, referente al papel del docente en la promoción directa o indirecta del uso de procedimientos y habilidades mentales orientadas a generar autonomía. El estudio muestra que los docentes indican a los alumnos la forma de procesar información a través de su presentación de contenidos. Sin embargo, el estudio sugiere que la presentación de estrategias de aprendizaje debe hacerse en forma consciente y deliberada. De estas conclusiones, se desprenden algunas recomendaciones, dirigidas a reforzar el desarrollo de esta competencia a partir de fortalecer la presencia de este contenido en el currículo así como en el trabajo colegiado de los profesores.

Otra investigación que aborda el mismo tema es la de Deakin (2007), propone, a partir de un concepto de autoeficacia que los alumnos adquieren un poder de aprendizaje, el cual a su vez puede ser utilizado por los profesores para mejorar su docencia.

Para recabar la información de la concepción de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje, el autor llevó a cabo un cuestionario que divide las dimensiones de aprendizaje en categorías que de forma integrada muestran las debilidades y fortalezas de los alumnos.

A su vez esta información constituyó la primera etapa para el trabajo de recabar información de tipo cualitativa de los docentes, quienes analizaron las respuestas de los alumnos para proponer formas de mejorar sus procesos de docencia.

De acuerdo con los resultados, el autor concluyó que la información del propio proceso de aprendizaje de los alumnos constituyó un elemento que favoreció una mayor conciencia de su aprendizaje. Y el diálogo entre los participantes para promover situaciones de aprendizaje orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra conclusión importante de este estudio es que la evaluación formativa utilizada como información básica para el estudio cualitativo, puede favorecer un aprendizaje que se aleje del desempeño y se centre en el aprendizaje.

Un estudio especialmente amplio es el de Higgins, Wall, Baumfield, Hall, Leat, Moseley y Woolner (2007) quienes propusieron un estudio en tres fases. La fase final correspondiente a la presentación de resultados, tuvo como objetivo comprender la importancia de los diferentes enfoques de aprender a aprender para elevar los indicadores de calidad, a partir de las preguntas sobre cómo la adopción de enfoques de aprender a aprender influye en la motivación de los docentes y su capacidad para administrar el cambio, si los enfoques de aprender a aprender apoyan el desarrollo de la confianza de los aprendices y cómo la adopción del programa de aprender a aprender puede implementarse en otras escuelas.

Este estudio estuvo dirigido a profesores en 32 escuelas primarias y secundarias en Inglaterra, en las cuáles se realizaron entrevistas a 67 profesores y alumnos en varias etapas a lo largo de tres años. Este estudio, representa la etapa final de un proyecto surgido de una campaña para promover el aprendizaje promovida por tres universidades.

Entre los hallazgos arrojados por este estudio, es importante destacar el impacto positivo en el rendimiento académico, a pesar de existir diferencias en los niveles de mejora entre las escuelas incluidas en el estudio. En lo que se refiere a la actitud hacia el aprendizaje, resultado de la aplicación del programa, de acuerdo con los resultados cualitativos y cuantitativos recabados, los autores observaron un impacto positivo de parte de los profesores en su actitud hacia el desarrollo de estas estrategias en los alumnos.

Además, los autores reportaron una concepción positiva de los alumnos respecto a su compromiso y su proceso de aprender a aprender, al incrementar su conciencia sobre sus procesos metacognitivos. Mientras que los profesores destacan los elementos motivacionales del proceso y la posibilidad de llevarlo a situaciones fuera de la escuela. Un elemento que destaca de los resultados del estudio es la participación de la comunidad y padres de familia reflejado en una mejor comprensión e involucramiento en los procesos de aprendizaje de los alumnos. A pesar de que identificar un gran número de variables que influyen en la mejora del aprendizaje, los investigadores destacan el papel de las estrategias de aprendizaje involucradas en el aprender a aprender.

Finalmente, los autores reportan algunos retos como el tiempo consumido por este tipo de proyectos y la perseverancia que requiere por parte de los docentes, para completarlos en los tiempos establecidos por la campaña para promover el aprendizaje.

Otra investigación identificada en esta temática es la de Hall, Leat, Wall, Higgins y Gail, (2006), realizada por algunos de los autores participantes en el proyecto anterior quienes seleccionaron una muestra entre los participantes en el estudio y les pidieron su concepción sobre el avance de la autonomía, control, expectativas y motivaciones, derivado de su participación en el proyecto.

El estudio reporta que los profesores participantes en el proyecto a través de su involucramiento en la investigación, adquirieron herramientas utilizadas en su docencia para promover el aprendizaje autónomo, generando zonas de desarrollo próxima entre sus pares. Este efecto ha sido más marcado en los profesores de primaria, de acuerdo con los autores del estudio se debió a la infraestructura de trabajo colaborativo que existen en este nivel escolar.

En la investigación de Waeytens, Lens, y Vandenberghe (2002), el objetivo definido fue conocer cómo se entiende y pone en práctica el objetivo de aprender a aprender a través de entrevistar a 53 docentes en la región de Flandes, una de las tres regiones que comprende Bélgica cuyo idioma oficial es el flamenco. Esta investigación se planteó como pregunta para dirigir su estudio ¿Cómo los docentes promueven y conciben aprender a aprender?

Entre sus conclusiones rescato la identificación de dos visiones de aprender a aprender una amplia y otra limitada, así como varias concepciones del término. Entre las visiones limitadas los autores identificaron a su vez varias formas de llevar a la práctica esta competencia. Así, la concepción de aprender a aprender, para algunos profesores, tenía una connotación de apoyo al estudiante en forma de consejos y estrategias. Otro grupo de profesores caracterizó aprender a aprender como una acción remedial ante el pobre desempeño. Los investigadores también identificaron un grupo de profesores, quienes al concebir al estudiante como un participante pasivo en el proceso de aprendizaje, conciben las estrategias de aprendizaje como indicaciones para que los alumnos digieran el material presentado.

Los resultados identificaron un grupo de profesores con una visión amplia del concepto de aprender a aprender quienes hacen énfasis en su docencia en los procesos elevados de pensamiento como la resolución de problemas y la capacidad de pensamiento crítico, este grupo además identificó tener una visión del proceso de aprendizaje en la cual el alumno tiene un papel fundamental.

Los autores concluyen que dada la importancia de la competencia de aprender a aprender les sorprende las diferentes concepciones que la dirigen, de manera que proponen que se aclare el concepto de aprender a aprender que dirigirá la función del docente y promover una visión amplia del término.

En su investigación Rozman y Koren (2013) a través de grupos focales con estudiantes de educación superior, buscaron conocer cuáles son sus metas de aprendizaje, así como los resultados esperados; ambos elementos constitutivos del aprendizaje autónomo. Los autores concluyeron que los alumnos tienen una elevada conciencia de su propio proceso de aprendizaje y sus habilidades, lo cual contribuye a mejor rendimiento académico. Además, encontraron correspondencia entre las estrategias de aprendizaje identificadas por los estudiantes y las que se señalan en los programas de estudio. Los autores confirman la importancia de esta competencia y de relación con el desempeño académico.

En América Latina también se encontraron investigaciones sobre esta temática, entre ellas el estudio realizado en Brasil (Ximenes do Santos & Burochovitch, 2011), sobre la concepción de las estrategias de aprendizaje y aprender a aprender. Este estudio cualitativo se realizó a partir de entrevistas a docentes de educación básica en tres escuelas de Campinas. De acuerdo

a sus resultados los profesores reportaron una concepción equivocada sin una perspectiva teórica consciente tanto sobre las estrategias de aprendizaje como sobre aprender a aprender.

Barahona (2009) llevó a cabo una investigación etnográfica en educación superior en Colombia, en la cual explora una propuesta didáctica que promueva mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de las concepciones de los actores curriculares sobre la autonomía. Entre sus resultados destacan que los docentes y estudiantes tienen una concepción respecto a aprender a aprender como un proceso que se origina en el hogar y se refuerza en las instituciones educativas, de manera que a lo largo de su trayectoria educativa puede perderse o reforzarse, por lo que es responsabilidad de las instituciones de promoverla intencionalmente.

El análisis de estas investigaciones permite apreciar el interés existente por la comprensión de los procesos asociados con la promoción de la competencia de aprender en forma autónoma, la identificación de su definición en las voces de los participantes de procesos de enseñanza aprendizaje, así como de sus atributos en diferentes sistemas educativos por competencias en países que avanzaron en este sentido en la definición de políticas educativas. Las conclusiones de los estudios analizados, destacan los efectos de la promoción de esta competencia en diferentes situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como el rendimiento académico, el papel del docente e incluso de las instituciones educativas.

Un aspecto relevante de las investigaciones es la opción metodológica utilizada. La utilización de estrategias de corte cualitativa para la recolección de evidencias que privilegian la voz y subjetividad de los participantes, es indicativa de la importancia de esta perspectiva en la búsqueda de comprensión de este fenómeno.

Por otra parte, la dificultad de identificar una definición única en la práctica docente e incluso en sistemas educativos donde existe mayor homogeneidad de las políticas educativas. Tal es el caso de las aportaciones señaladas en las investigaciones relacionadas con la inclusión de las competencias en el diseño curricular como los países miembros de la UE.

Asimismo, al analizar las investigaciones correspondientes a esta temática identifiqué como un elemento común de ellas, el de recurrir a la voz de los docentes para dar cuenta de su definición y la forma de llevar a la práctica la competencia clave de aprender a aprender. Los

estudios coinciden en identificar el papel clave del docente en el desarrollo de esta competencia, así como el papel esencial en la autoeficacia de los alumnos y su efecto positivo en el proceso de aprendizaje.

Las investigaciones revelan que las definiciones identificadas comprenden una gama que comprende desde la más limitada, como una concepción de un conjunto de estrategias de estudio que el docente indica a los alumnos hasta una visión amplia como un conjunto de recursos que el alumno integra a los que ya posee para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, una conclusión importante de las investigaciones analizadas en este apartado resulta la relevancia asignada al papel del docente en la promoción del aprendizaje autónomo, así como sus atributos. Tainta (2003) y Waeytens et al (2002) identifican una promoción deliberada y otra en forma de recomendaciones. Las investigaciones resaltan además de confirman, el efecto directo del impulso de esta competencia en el rendimiento académico, y las actitudes respecto al aprendizaje por parte de los docentes y alumnos.

2.3.1. La visión desde el aprendizaje autorregulado

La teoría cognoscitiva refiere los procesos de autorregulación del aprendizaje como aquellos que crean en el alumno una conciencia sobre el propio aprendizaje, en el control de los tiempos recursos y formas de estudio. A partir del estudio fundacional de Zimmerman (1990) sobre el papel de los procesos de autorregulación en el rendimiento académico, múltiples investigaciones han explorado, a partir de estudios de corte cuantitativo en educación superior, los efectos de la implementación de dichos procesos en el rendimiento académico. Las investigaciones analizadas exploran diferentes aspectos del proceso de autorregulación como los elementos afectivos, de motivación o la utilización de estrategias de aprendizaje.

Tal es el caso Pekrum, Goet y Titz (2002), que exploran los sentimientos de los alumnos respecto al aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, mientras que Cassidy (2011) enfoca su atención a los elementos componentes del proceso mismo. Por otro lado, Cheng (2011) explora la relación con la mejora del aprendizaje y los estudios de Guidry, Cubillos y Pusecker (2013) y de Vazquez y Daura (2013) centran su atención en el éxito académico. En tanto que Van der Hurk (2006) analiza la relación entre las estrategias de aprendizaje autorregulado, planeación de tiempos de estudio y rendimiento académico.

En esta misma perspectiva Chion y González (2007) analizan el papel de las estrategias de aprendizaje en el proceso de autorregulación.

Es importante señalar que esta perspectiva centra su atención en elementos relacionados con la evaluación del desarrollo de estos procesos en los alumnos con la utilización de instrumentos cuantitativos, que dejan de lado la visión del docente, así como el papel en su promoción. A pesar de considerarse una perspectiva teórica diferente de la visión constructivista del aprendizaje, constituye un antecedente para la propuesta que se integra a los modelos por competencias.

2.4. El aprendizaje autónomo en México

En los apartados anteriores se analizaron las aportaciones de las investigaciones a la inclusión de las competencias genéricas en el diseño curricular y su evaluación, tanto en México como en otros países.

Una recapitulación permite señalar que de acuerdo con Bolívar Ruano (2011), la forma en que estas competencias están integradas al Marco Curricular Común les otorga un carácter metadisciplinar, es decir, ubica su promoción desde las disciplinas mismas por lo que apunta a una inclusión limitada. En tanto que, en otras regiones las competencias clave o genéricas están incluidas a través de las disciplinas o como ejes de definición de objetivos curriculares, incluso como actividades extracurriculares para promoverlas en forma específica y otorgando mayor énfasis a su logro. Sin embargo, las investigaciones dedicadas en forma específica a la integración de la competencia genérica de aprender en forma autónoma y su inclusión en el diseño curricular son escasas.

En lo que se refiere a la evaluación de las competencias genéricas, las investigaciones identificadas indican que el modelo por competencias de nuestro país no promueve su evaluación en forma independiente. Asimismo, el análisis destaca que la evaluación de la autonomía del aprendizaje únicamente está presente en PISA 2009 (OCDE, 2010) a través de algunos de sus atributos.

El apartado anterior estuvo centrado en las investigaciones dedicadas a la competencia de aprendizaje autónomo en educación media superior en otros países. En este apartado la revisión de literatura se acerca más al objeto de estudio al analizar las investigaciones relacionados con esta competencia genérica en México. La búsqueda de investigaciones en esta temática arrojó escasos resultados. Ampliar la búsqueda a sus atributos específicos como la utilización de estrategias de aprendizaje y considerar educación media superior y superior, permitió identificar un mayor número de trabajos. En total se analizaron diez trabajos sobre el aprendizaje autónomo, de los cuales seis abordan las estrategias de aprendizaje en forma específica.

El análisis de las investigaciones confirma el interés por profundizar en el conocimiento de la promoción del aprendizaje autónomo. Es importante señalar que un grupo de éstas centran

su atención en gran medida en las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva teórica de la psicología cognoscitiva descrita en el apartado anterior, es decir, analizan la relación de éstas estrategias con el rendimiento académico, los índices de reprobación y estilos de aprendizaje. Mientras que otro grupo de investigaciones abordan el aprendizaje en forma autónoma desde un modelo de competencias, por lo que hacen referencia a una visión más amplia, del aprendizaje a lo largo de la vida.

Los trabajos de ambas perspectivas muestran preferencia por la educación superior, cuatro llevaron a cabo su estudio en el nivel medio superior, y únicamente una de ellas hace referencia a un modelo por competencias. A continuación, presento las investigaciones identificadas y sus principales resultados.

Los estudios realizados en México utilizaron instrumentos y metodologías propuestas en estudios similares en otros países, y sus resultados confirman los hallazgos registrados (Cardoso, y otros, 2013) (Caso Niebla & Hernández Guzman, 2007) (Zúñiga, 2007) (Roque Espinoza, 2002). La metodología más utilizada fue de corte cuantitativo, a partir de cuestionarios para medir la utilización de estrategias de aprendizaje, definiendo su repertorio y la preferencia en su aplicación. Una de las investigaciones complementó la parte cuantitativa de su estudio con una parte cualitativa para comprender el significado para los alumnos de la autorregulación (Contreras Gastelum & Lozano Rodriguez, 2011), esta perspectiva aportó elementos de análisis que permitió comprender cómo los alumnos entienden este proceso, diferenciando los alumnos de mayor y menor rendimiento académico. En las investigaciones analizadas es posible apreciar que centran su atención en la utilización de estrategias de aprendizaje, como elemento central de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Cardoso, y otros, 2013) (Caso Niebla & Hernández Guzman, 2007) (Ramos Estrada, López Valenzuela, & Serrano Encinas, 2011) (Zúñiga, 2007) (Roque Espinoza, 2002), éstas investigaciones establecen una relación entre estas con el rendimiento académico y niveles de reprobación.

A partir de la puesta en práctica del Marco Curricular Común que impone como uno de sus pilares un modelo por competencias, el interés respecto a la investigación sobre competencias disciplinares y genéricas se refleja en estudios como los de Jiménez (2009) Meléndez y otros (2013), y Pérez (2012). En especial en el estudio sobre el Instituto 11 Tecnológico de Celaya,

los autores investigaron la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las competencias genéricas. De acuerdo con sus resultados la competencia de aprender en forma autónoma fue una de las competencias menos logradas (Meléndez, Cornejo, Villalobos, Ramos, & Gómez, 2013). A pesar de que esta investigación tomó en cuenta elementos novedosos como la organización de tiempo de estudio, se trata de un análisis parcial de esta competencia genérica.

Un estudio que tomó en cuenta la perspectiva teórica del aprendizaje a lo largo de la vida es la investigación realizada en la UIA Ciudad de México que explora la percepción de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, a través de un estudio cuantitativo, (Kashitani, 2005) bajo el supuesto de que las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, se manifiestan en su mismo actuar docente, es decir, transmiten a sus estudiantes sus percepciones, interpretaciones y valoraciones relativas al aprendizaje así como al papel del estudiante en su proceso de formación. No obstante, reconoce que adicionalmente se requiere que los docentes conozcan las estrategias de aprendizaje para desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida, que repercuta en el mejoramiento del logro académico de los estudiantes.

El análisis presentado confirma el interés por los procesos de aprendizaje autónomo. Los trabajos considerados permiten identificar el interés particular respecto a las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, al estar centradas en educación superior preferentemente, dejan de explorar la definición de esta competencia genérica incluida en el MCC. Por otra parte, los estudios que dirigen su atención a la educación media superior dejan de lado elementos y atributos del aprendizaje autónomo, como es el caso de la forma en que los alumnos definen sus metas de aprendizaje, identifican los obstáculos y los superan.

En esta revisión, es posible apreciar un vacío en el acercamiento hacia la forma en que los alumnos adquieren estas estrategias, su utilización en diferentes disciplinas, así como el papel del docente en la promoción de los atributos específicos de esta competencia. Se manifiesta otro vacío al no considerar la propuesta integrada al modelo por competencias, en el sentido de la utilización de las estrategias de aprendizaje en contextos diferentes al escolar. A pesar de que factores como las estrategias de aprendizaje, tradicionalmente tienen un impacto directo en el rendimiento académico, en el nuevo modelo teórico de aprendizaje a lo largo de

la vida, considerar únicamente este elemento en el análisis muestra una visión limitada de la competencia genérica y deja de considerar la aplicación de la autonomía del aprendizaje a otros contextos sociales.

Capítulo III. Marco conceptual

El surgimiento de la sociedad de la información impone nuevos requerimientos a la formación básica de las nuevas generaciones para desempeñarse exitosamente en una sociedad cambiante. Como señala Delors “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él” (Delors, 1994, pág. 91).

Las políticas educativas proponen modelos educativos por competencias en respuesta a los retos que las condiciones de la sociedad globalizada. La capacidad de aprender de forma permanente destaca como condición de adaptación a las nuevas condiciones. Las políticas educativas de nuestro país en consonancia con tendencias internacionales proponen un modelo por competencias como elemento central en la reforma educativa. El sistema nacional de bachillerato define en su descripción del perfil de egreso competencias genéricas, disciplinares y profesionales. La comprensión del concepto de competencias y su clasificación serán elementos de referencia para profundizar en la comprensión de su integración al Marco Curricular Común. En este apartado presento el recorrido del concepto de competencias hacia el ámbito educativo, así como las clasificaciones propuestas desde varias perspectivas. Profundizar en la comprensión de este concepto permitirá enmarcar el concepto de aprendizaje autónomo y su relación con las otras competencias que constituyen este modelo.

Existe una larga tradición desde las teorías conductistas del aprendizaje para explicar la forma en que un alumno puede mejorar sus procesos de aprendizaje. La autonomía del aprendizaje es una de las principales habilidades y capacidades que los estudiantes deberán adquirir y desarrollar como parte de su educación formal, con el fin de que logren en una etapa posterior persistir en su aprendizaje y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Esta competencia permitirá a los individuos adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por la sociedad de la información, como para procesar y analizar grandes cantidades de información en contextos sociales como laborales.

Las perspectivas teóricas de la psicología cognoscitiva y el constructivismo definen y caracterizan la autonomía en el aprendizaje. Desde estas posturas iniciales surgieron

diferentes modelos teóricos integrados a los diseños curriculares. La propuesta de aprendizaje autónomo incluida en el Marco Curricular Común, origen al Sistema Nacional de bachillerato en un modelo por competencias, tiene coincidencias con ambas posturas teóricas. A continuación, se presenta un recorrido por estas perspectivas y la propuesta teórica que guía esta investigación, así como el modelo educativo en particular para el Colegio de Bachilleres.

3.1. Los modelos por competencias

El análisis de un modelo educativo por competencias, exige la clarificación de los conceptos que lo constituyen. A continuación, se presenta un breve recuento de las diferentes definiciones identificadas de competencias en educación, así como su integración al modelo que procura determinar el rumbo del sistema educativo en los siguientes años.

La búsqueda de una definición de competencias, en la amplia literatura sobre este tema, remite, a una reflexión sobre la función de la educación, ante los nuevos retos que imponen procesos como la globalización y el surgimiento de la sociedad de la información a finales del siglo XX. La preocupación acerca de los retos y el papel de las competencias en este escenario, constituye una coincidencia de los autores revisados.

En el reporte de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Delors, describe la realidad a la cual ésta tiene que hacer frente y afirma:

Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos -por lo demás repartidos desigualmente-, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos lo que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. (Delors, 1996, pág. 9)

Esta importante reflexión, revela una situación caracterizada por logros en los ámbitos del desarrollo económico y científico, pero destaca la persistencia de situaciones de desigualdad en diversas regiones del mundo, dando pie a un planteamiento sobre la educación como una vía de solución. Además, este informe destaca las contradicciones presentes en diferentes ámbitos, como la tensión entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad. En este contexto, Delors propone la misión de permitir a todos hacer fructificar sus talentos y capacidades de creación, permitiendo que cada uno sea responsable de sí mismo, a partir del concepto de educación a lo largo toda la vida. Este autor considera que una forma de alcanzar estas metas, es mediante la generación de elementos básicos para aprender a vivir juntos, a partir de aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Delors, 1996).

Esta propuesta sintetiza la visión sobre el reto a la educación. Ante la cual, las competencias se perfilan como una respuesta y los autores que se mencionan a continuación, coinciden con el planteamiento de Delors, en lo que respecta a la visión del ser humano, integrado en una sociedad. En la cual la educación cumple un papel en su realización, con un claro objetivo de lograr el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las respuestas a las exigencias a la educación en este siglo coinciden en gran medida en sus propuestas. De los autores analizados es posible distinguir dos claras tendencias, por una parte, aquellos que destacan en una visión amplia la preparación para la vida como la función principal de los esfuerzos educativos (Perrenoud 2012), (Tobón, 2005); en tanto que otros autores (Frade 2007) (Pérez Gómez, 2008), en una visión más concreta, destacan los procesos de análisis y búsqueda de información como la principal exigencia a la cual la educación debe dar respuesta. No obstante, estas diferencias identificadas, los autores coinciden en señalar al enfoque por competencias como respuesta ante los retos planteados.

En el debate respecto a la función de la educación ante los nuevos retos, Perrenoud (2012) sostiene que los conocimientos adquiridos en la educación básica, cumplen varias funciones, tales como proporcionar: una base para la educación superior, un componente de la cultura general, conocimiento sobre otras culturas, aprendizaje del rigor o abstracción. Sin embargo, en muchos casos, parecen descuidar una de las funciones básicas, es decir, preparar a las nuevas generaciones para la vida, ayudando a las personas a decidir y actuar, haciendo referencia, en este sentido, al pensamiento de Delors sobre el saber hacer y saber ser.

Por su parte, Tobón (2005) hace una reflexión a partir del pensamiento complejo de Morin y de Luzuriaga, al destacar que la educación permite a la sociedad su supervivencia al producir a sus miembros. A su vez, toda formación requiere de sus miembros para realizarse, toda formación sucede en contexto y en conjunto. A partir de lo cual afirma que ésta cumple la función de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social o cultural. A partir de estas consideraciones, afirma que un enfoque por competencias, puede cumplir esta función social, al ubicarse en una sociedad determinada, adquiere pertinencia y relevancia, mediante la integración de saberes métodos, perspectivas valores y principios.

En esta misma línea de reflexión, Frade (2007) argumenta que “la globalización, como una vorágine de cambios, genera la sociedad de la información, en la cual la información y las ideas se producen a la velocidad de la luz, ante lo cual ninguna cabeza puede soportar el aprendizaje de la información que se genera día a día; la función de la educación radica, entonces, en encontrar, analizar, y buscar información, de tal manera que aprender a aprender, es un nuevo fin impuesto por la sociedad” (Frade Rubio, 2007, pág. 45) a la educación. Concluye con la afirmación de que, estamos entrando en “una nueva era educativa para la humanidad”. La autora considera el enfoque por competencias, como el cambio necesario para considerar la complejidad de lo que son los individuos y su aprendizaje.

Otro autor que se suma estas voces es Pérez Gómez (2008), quien afirma que las nuevas condiciones de la sociedad basada en la información, remueven los fundamentos de la escuela clásica y la forma de entender el conocimiento. Señala la función del sistema educativo como la de preparar a los estudiantes para manejar y resolver situaciones en el futuro bien distintas, a las presentes, para lo cual, requieren capacidades de aprendizaje de segundo orden, como aprender cómo aprender, y autorregular su propio aprendizaje, para afrontar un contexto cambiante e incierto. Así propone que la escuela es capaz de estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que requieren los ciudadanos contemporáneos para convivir en contextos sociales heterogéneos, cambiantes, inciertos y saturados de información. Esto nos remite nuevamente a la propuesta de Delors sobre el saber ser, hacer y conocer.

Por su parte Jarvis (2009) y Rubenson (2009) argumentan que las políticas educativas guiadas por las preocupaciones sobre la adaptabilidad de los individuos a las exigencias de la sociedad del conocimiento, pueden adquirir una perspectiva subordinada a principios económicos. A partir de dicho argumento, las políticas educativas favorecerían situaciones de desigualdad en diferentes contextos, en lugar de un desarrollo holístico e integral de las capacidades de los individuos. De manera que, la visión de las políticas educativas contiene en sí misma la posibilidad de generar una perspectiva de desarrollo integral o limitada de las capacidades humanas.

La reflexión sobre los retos que se presentan a la educación en el contexto del siglo XXI, como situación de crisis, de la cual surge el enfoque por competencias, deriva a continuación

en la búsqueda de una definición del concepto mismo. Un primer reto que surge es la existencia de otras acepciones. A continuación, presento los aportes desde otros ámbitos para acercarme a una definición en el educativo, ya que refiere a un proceso de cambio y evolución del cual se presentan algunas instancias.

En la literatura es posible encontrar, una segunda coincidencia sobre al concepto de competencia, respecto a su origen. Algunos autores indican que se encuentra principalmente en el ámbito laboral, aunque también consideran su uso en otros ámbitos.

Una sociedad tradicional es poco competitiva y las costumbres tienen mayor importancia, en cambio en una sociedad moderna, la búsqueda de la eficacia justifica una reorganización permanente del trabajo, donde la globalización obliga a ser más competitivo, es decir, poner énfasis en nuevas conductas y desempeños. La tecnología transforma la producción, así como la concepción y decisión, así la rápida evolución de las competencias se impone a otros criterios (Perrenoud, 2012). El desarrollo de las competencias para las empresas modernas es un desafío económico mayor y generan un discurso que luego retoman las organizaciones patronales, organismos internacionales involucrados en el desarrollo económico como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y la Unión Europea (UE). De acuerdo con este autor, la moda de las competencias responde a una crisis, como una evolución, concierne primero al mundo laboral, que otorga una importancia estratégica al manejo de los recursos humanos, descuidando otras prácticas sociales.

Como sostiene Gimeno Sacristán (2008), las competencias se están imponiendo como un nuevo lenguaje. Actualmente, adquieren un significado que no habían tenido en el lenguaje común, pero que tiene una tradición muy arraigada en el mundo de la formación laboral. En dicho ámbito, su utilización designa todo tipo de acciones que deben ejercitarse en un determinado puesto, acotando las responsabilidades de quien lo desempeña, al precisar las cualidades, así como un criterio de evaluación.

Frade (2005) por su parte, rastrea el concepto de competencias al ámbito jurídico, lingüístico, matemático, interpersonal y laboral. Al analizar los componentes de las diferentes definiciones la autora identifica elementos en común en las definiciones utilizadas en éstos ámbitos: son una capacidad cognitiva e incluyen capacidades habilidades, destrezas, creencias, afectivos y destreza motriz. Al respecto Tobón (2005) hace un análisis exhaustivo

sobre el origen de este término y señala que “el significante competencias es antiquísimo. En español se tienen dos términos *competeter* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra.” Podemos apreciar las confusiones que esto podría generar, si no se contara con el contexto apropiado del uso del concepto de competencia” (Tobón, 2006, pág. 46). El autor, además, añade mayor información sobre los diferentes ámbitos donde lo podemos encontrar y destaca a los pensadores Wittgenstein, Habermas y Verón, en sus aportaciones desde la sociología y la filosofía a las competencias en estas áreas del conocimiento.

Otro análisis del concepto de competencias, retoma la forma en que Le Boterf explica la llegada del mismo al mundo empresarial. A partir de una situación donde las empresas enfrentan la creciente complejidad de las situaciones de trabajo, buscan nuevas formas de organización otorgando mayor iniciativa a los empleados y por su parte los empleadores dirigen su atención a la ejecución, derivada de la experiencia y que sean capaces de resolver situaciones complejas (Denyer, Furnemont, Poulain, & Georges, 2007). Al respecto, Díaz Barriga (2011) en su propuesta para explicar cómo el concepto de competencias llega al ámbito educativo, también hace referencia a las competencias laborales como un antecedente en la forma de formación de técnicos especializados.

Estas referencias a las competencias en el ámbito laboral como un antecedente a las competencias en educación, permite aclarar una de las confusiones sobre este concepto, al considerarlas de manera independiente, y adquirir así una definición propia. Las competencias en el ámbito laboral hacen referencia a un conjunto de conocimientos específicos y a desempeños localizados, la capacitación y el desempeño como su evidencia no contribuyen a otros ámbitos de acción del individuo y tiene un fuerte contenido económico, en su beneficio directo a la productividad de las empresas.

Después de considerar el contexto al que responde el surgimiento de las competencias en educación, de analizar su función y el reto presentado, así como la revisión de otros ámbitos en los que se utiliza este concepto, es posible dar paso a la definición de competencias educativas.

A pesar de considerarse un término polisémico (De la orden Hoz, 2011) (Díaz Barriga & Barroso Bravo, 2014) (Díaz Barriga Casales, 2011) (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Mane

, 2006) (Planas & Coll, 2013), al analizar las definiciones propuestas encuentro importantes coincidencias en torno a este concepto. Un primer elemento de coincidencia resulta el énfasis en la definición de competencias como capacidades que adquieren los individuos para realizar una acción (Perrenoud, 2012) (Denyer, 2007) (Frade, 2007) (Gimeno Sacristán, 2008) (Tobón, 2005) (Pérez Gómez, 2008). La acción emprendida por un individuo está fundamentada en un conjunto de conocimientos, a su vez, apoyada en actitudes y valores. Así un individuo moviliza sus recursos emocionales y cognitivos hacia su desempeño en diferentes situaciones o contextos (Perrenoud, 2012) (Denyer, 2007) (Frade, 2007) (Gimeno Sacristán, 2008) (Tobón, 2005) (Pérez Gómez, 2008).

El análisis de las definiciones identificadas permite distinguir dos tendencias básicas, por un lado, aquellas (Denyer, 2007) (Frade, 2007) (Gimeno Sacristán, 2008) (Pérez Gómez, 2008), congruentes con la propuesta de Perrenoud (2012), como una definición amplia que puede ajustarse a una variedad de situaciones y disciplinas, aunque en su generalidad deja de lado el sentido de la acción del individuo o su intencionalidad. Y por otro lado, una segunda propuesta que se destaca por sus elementos distintivos (Tobón, 2005), al detallar el sentido de los individuos hacia el ser, hacer y saber. Sin embargo, deja de lado una mención específica a los recursos que el individuo necesita en su acción para lograr sus objetivos en diferentes ámbitos.

A continuación, se analizan algunas definiciones, así como los elementos de coincidencia y de debate encontrados.

Para comenzar conviene retomar la definición de Perrenoud (2012), quien considera una competencia como “un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”.(p. 57) Al desglosar los elementos que la componen, llama la atención en primer lugar que inicia su definición con una promesa de acción y la califica de eficaz, de manera que no se trata de cualquier tipo de acción, es aquella que un individuo es capaz de realizar y para la cual tiene habilidad, capacidad o autorización para llevar a cabo, además remite a una acción con intencionalidad. El concepto va más allá al hacer referencia, en forma explícita a un conjunto de recursos intelectuales y emocionales, al respecto pone en un lugar relevante los conocimientos, de manera que las competencias requieren de recursos internos al individuo

que puede movilizar y combinar. Y finalmente, un elemento fundamental es la referencia a situaciones, considerando que existen varios tipos de ellas, pero que exigen una acción inmediata al especificar el tiempo en que sucede la acción requerida.

Entre sus complejidades, Perrenoud pone especial énfasis en dos elementos, por un lado, las situaciones y por otro los recursos. En lo que se refiere a los recursos, este autor entiende que existen de varias índoles como los saberes, las habilidades, actitudes, posturas, valores, principios normas, relaciones al saber, a las acciones, al otro, al poder, recursos emocionales y relacionales; de manera que, al incluir las habilidades como parte de los recursos del individuo, se trata de una combinación en la cual las habilidades guían las operaciones mentales y concretas.

En lo que se refiere a las situaciones, en la sociedad moderna no es posible conocer todas las situaciones a las que podría enfrentarse un individuo, por lo que no existe un único uso de una competencia. El nivel de desempeño está distribuido en conjuntos de situaciones, para la cual la competencia encuentra su aplicación en contextos diversos. La definición de competencia de este autor es muy amplia y abarca sus elementos constitutivos, relacionando los conocimientos y la parte de desempeño, así como su aplicación.

En la construcción de una definición, otros autores, coinciden con Perrenoud, al considerar en primer lugar los conocimientos necesarios. Por ejemplo, Frade (2007), indica cómo los conocimientos disciplinares, al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan destrezas en la resolución de problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño (Frade 2007). Encontramos elementos de coincidencia, en su referencia a los recursos y actitudes que el individuo hace uso al momento de desempeñarse en una situación. No obstante, la coincidencia indicada esta misma autora presenta elementos discrepantes, al destacar la solución de problemas como uno de los fines del desempeño, así como la existencia de distintas situaciones que requieren de dicha acción, mientras que Perrenoud no limita la acción del individuo a este tipo de situaciones y la utilización del concepto de poder en lugar de capacidad indica un elemento de mayor dominio por parte del individuo.

Otras definiciones que contribuyen a la comprensión del concepto de competencia:

Para Denyer (2007 p.34):

La aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas.

Para Gimeno (2008 p.39):

Son constructos que, a modo de conglomerados definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tiene una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar incluidas en otras. Disponen de un potencial de utilizarse con éxito de manera flexible y adaptarse a diversas situaciones. Y tienen distintos ámbitos de proyección de práctica.

Para Pérez Gómez (2008 p.80):

Las competencias o capacidades humanas fundamentales serían un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un sabe que se aplica no de forma mecánica, sino, reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contexto y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.

Para la OCDE en el documento DeSeCo⁶ (2005 p.2):

Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizadas eficazmente en situaciones reales.

Para Tobón (2005 p. 70)

Se propone conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo

⁶ Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE tiene como objetivo identificar un conjunto de competencias clave enraizadas en el entendimiento de que cada una tendrá que contribuir con resultados valiosos para sociedades e individuos a enfrentar demandas en una amplia variedad de contextos.

colaborativo con otros), el saber conocer (observar explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual. Conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano.

En el repaso de estas definiciones, son claros los elementos de coincidencia al incluir conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, y su aplicación en diferentes situaciones o contextos. Por otra parte, los elementos de debate, aunque sutiles, están presentes. Para Gimeno resulta especialmente importante el énfasis sobre la complejidad de los elementos cognitivos así como de la integración de una competencia en otra, esta característica también la destacan las definiciones de la OCDE y DeSeCo.

Por otra parte, Gimeno (2008), Pérez Gómez (2008) y Silva (2009), coinciden en destacar el carácter integrador y reflexivo que implica la aplicación de esta clasificación, en una perspectiva única al ser integrativo, en lugar de ser una suma mecánica de sus elementos constitutivos, integra elementos externos e internos al individuo, e incluye un ingrediente ético importante.

La definición propuesta por Tobón, es especialmente detallada y completa, y hace especial hincapié sobre las consecuencias para el ser humano y su bienestar, otorgándole así un aspecto ético y un sentido más integral de la concepción del individuo mismo. Al respecto, Silva (2009) introduce un elemento de análisis interesante, al destacar que los autores latinoamericanos enmarcan el desempeño en un sentido de responsabilidad y destacan su dimensión ética, así como su sentido de responsabilidad. Esta reflexión aporta un elemento distintivo de las definiciones de competencias propuestas por Frade y Tobón, la dimensión ética resulta un elemento fundamental al considerar así una visión integral del ser humano. Sus recursos internos alcanzan así una dimensión completa y a su vez de gran complejidad en su instrumentación.

Existen coincidencias en torno a la definición de las competencias educativas, en primer lugar, respecto a los retos ante los cuáles las competencias se perfilan como una respuesta pertinente, en la medida en que las competencias promueven el desarrollo de la capacidad de los individuos de desenvolverse en diferentes contextos. Por otro lado, a pesar de que el

concepto de competencias tiene otras acepciones en otros contextos y áreas del conocimiento, en el área educativa, las competencias tienen una definición propia y distintiva. Las definiciones revisadas son consistentes en los elementos que las integran, aunque el énfasis de cada una adquiere ciertos matices diferentes.

Las propuestas de definición presentadas, contienen elementos distintivos que aportan mayor claridad y alcance a este concepto. La inclusión de elementos de responsabilidad ética y social o de procesos de reflexión y resolución de problemas, enriquecen este concepto aportando elementos para su instrumentación en el diseño curricular basado en un modelo por competencias. La dificultad para su interpretación y la forma de llevarlas a la práctica educativa han llevado a que el diseño curricular en especial en nuestro país optara por la adopción de una definición sintética.

Por lo dicho anteriormente, la definición de competencias a la que se hará referencia en la presente investigación, incluye únicamente los elementos básicos, es decir se entenderá un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para hacer frente a demandas complejas que se movilizan en diferentes contextos sociales.

De acuerdo con el análisis presentado, esta definición carece de los elementos que orientan y dan sentido a la acción de los individuos, en su saber hacer, ser y saber (Tobón, 2012), sin embargo, las clasificaciones propuestas al distinguir competencias disciplinares, genéricas y profesionales complementan esta definición básica. En este sentido, las competencias clave o genéricas constituirían los aspectos que enriquecen la definición básica al incorporar la iniciativa para el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la conciencia crítica, espíritu de reto, entre otros atributos. De manera que analizar las clasificaciones propuestas de competencias resulta importante para complementar la definición misma de una competencia en el ámbito educativo.

3.2. Clasificación de las competencias

Las definiciones de competencias educativas coinciden en señalar, que se refieren a la capacidad para actuar en diferentes situaciones y contextos, puede inferirse que un individuo en una sociedad necesita una diversidad de competencias para enfrentar los retos del mundo de hoy y desempeñarse de manera exitosa. Al respecto, la propuesta de una clasificación, debería entonces responder a una forma de agrupar las situaciones, en torno a áreas de acción o conocimiento.

Por otro lado, la consideración de los elementos constitutivos de una competencia, de acuerdo con las definiciones antes mencionadas, es decir, saberes, las habilidades, actitudes, posturas, valores, principios normas, relaciones al saber, a las acciones, al otro, al poder, recursos emocionales y relacionales; propicia una dificultad para llegar a una definición de las competencias particulares que promuevan estas capacidades de manera que un individuo sea capaz de desarrollarlas en forma integral. En este sentido los sistemas educativos que adoptan un enfoque por competencias, tienen ante sí el reto de definir las competencias consideradas apropiadas para la instrumentación de los mismos.

El recurso utilizado para la incorporación al diseño curricular de las competencias fue la identificación de las competencias con menor grado de especificidad (De la orden Hoz, 2011). Es posible identificar tres criterios para la clasificación y selección de las competencias consideradas básicas. Una primera aproximación, sugiere un criterio de selección que tiene como objetivo elegir una serie de competencias deseables para todos los estudiantes con el objetivo de formar ciudadanos (Pérez Gómez, 2008) (OCDE, 2002) (Eurydice, 2002). En tanto que otra propuesta (Tobón, 2008), describe una clasificación propuesta a partir del criterio de incluir aquellas competencias consideradas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. La tercera propuesta de Perrenoud (2012) enfatiza la metodología para integrar los conocimientos, habilidades y actitudes en las competencias consideradas deseables referidas a situaciones generales.

La definición de las competencias básicas o fundamentales resulta el punto de partida para la instrumentación de un modelo educativo de este tipo. A continuación, se analizan las dos clasificaciones más reconocidas y aceptadas.

La OCDE a través del proyecto DeSeCo, en su clasificación de competencias, considera que los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los retos de hoy. Esta organización llevó a cabo un importante esfuerzo de consulta con académicos, expertos e instituciones, para identificar un conjunto clave, las cuales tienen en común su contribución a resultados valiosos para sociedades e individuos. Las competencias definidas ayudarían a los individuos a enfrentar las demandas de una variedad de contextos y ser relevante para especialistas e individuos, aquellas que son necesarias para todos los individuos (OCDE, 2002). El proyecto DeSeCo construye cada competencia a partir de una interrelación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, motivaciones, actitudes y emociones, así como otros componentes sociales y conductuales que de manera conjunta pueden ser movilizados hacia una acción efectiva, por lo cual son observables en contextos específicos. Este proyecto establece por un lado su validez internacional y por otro su dependencia de un marco normativo caracterizado por valores democráticos, así como el respeto a los derechos humanos.

Esta organización, establece una clasificación de competencias dividida en tres amplias categorías, las necesarias para utilizar herramientas de manera interactiva tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como el uso del lenguaje, así como las competencias que permiten actuar en forma autónoma y finalmente aquellas que permiten interactuar en grupos heterogéneos. El objetivo de esta clasificación es dar respuesta a las demandas de la sociedad actual a los ciudadanos, por lo que define lo que debe poseer un individuo para funcionar bien en la sociedad (OCDE, 2005).

Por su parte, la propuesta de clasificación de competencias del Parlamento Europeo, es resultado del mandato de la Comisión Europea en 2002 así como el Marco de Referencia del 2006 de aprendizaje a lo largo de la vida. Las competencias definidas como clave por estas instancias y consideradas igual de importantes ,así como válidas para todos, son las siguientes (Eurydice, 2002):

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.

5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión cultural.

Las primeras tres competencias corresponden a conocimientos disciplinares que pueden integrarse a los currículos nacionales tradicionales. No obstante las otras competencias necesitan conocimientos transversales como apoyo a su desarrollo tales como pensamiento crítico, creatividad, sentido de iniciativa, toma de riesgos, solución de problemas e inteligencia emocional; bajo el supuesto de que el desarrollo de estas competencias requiere una pedagogía no tradicional así como una organización escolar y capacitación docente acorde a estos nuevos requerimientos (Gordon , y otros, 2009).

El objetivo de estas competencias es dotar a los individuos, con las herramientas necesarias para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Esta clasificación constituye el punto de referencia para los sistemas educativos en Europa que adoptan el enfoque de competencias y el desarrollo curricular acorde al mismo, los cuáles definirán los conocimientos disciplinares que serán necesarios en cada área para lograr los objetivos esperados. Además de que, las competencias clave definidas no son independientes, sino interrelacionadas y en algunos casos el desarrollo de una de ellas es necesaria para otras. En lo referente a los conocimientos disciplinares necesarios, éstos no están definidos en forma explícita, no obstante, el documento identifica los conocimientos en comprensión lectora, matemáticas, lenguaje y habilidades tecnológicas, como básicos para el aprendizaje y la competencia de aprender a aprender es reconocida como aquella que apoya a las demás. Por lo anterior corresponde a cada país definir los conocimientos disciplinares que se definirán en los currículos nacionales.

A continuación, se presentan las clasificaciones de competencias definidas por Eurydice y por la OCDE. Como es posible apreciar en el cuadro, la clasificación propuesta por la OCDE agrupa algunas de las competencias que la Unión Europea desglosó de manera individual, por lo que la primera clasificación presentada hace una agrupación más integral al considerar el desarrollo personal de los individuos.

Cuadro 1. Cuadro comparativo de las clasificaciones de las competencias clave de acuerdo a la OCDE y Eurydice.

	Competencias clave OCDE DeSeCo	Competencias clave Eurydice Unión Europea
Actuar en forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad afirmar los derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades. Habilidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales. Habilidad de actuar de acuerdo con el panorama general o un contexto más amplio. 	<p>Competencias interpersonales y cívicas La competencia personal, interpersonal e intercultural es la que cubre todas las formas de comportamiento que permite a los individuos participar socialmente en una forma constructiva y efectiva, en particular en sociedades crecientemente diversas. La competencia cívica equipa al individuo para participar en forma plena en la vida cívica, con base en el conocimiento social y político de conceptos y estructuras y un compromiso activo y participación democrática.</p> <p>Conciencia y expresión cultural. Apreciación de la importancia de la expresión creativa de las ideas, experiencias y emociones en diferentes formas de expresión.</p> <p>Aprender a aprender Es la habilidad de perseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el aprendizaje propio, incluyendo la administración del tiempo y la información en forma individual y en grupo. Esta competencia incluye la conciencia de los propios procesos y necesidades de aprendizaje y la habilidad de superar los obstáculos para aprender exitosamente. Esta competencia significa obtener, procesar y asimilar nuevo conocimiento y habilidades.</p>
Utilizar las herramientas en forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad de utilizar el lenguaje, símbolos y texto interactivo. Habilidad de utilizar conocimiento e información interactivo Habilidad de utilizar (nueva) tecnología en forma interactiva. 	<p>El cálculo, las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología. Competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar pensamiento matemático para resolver un amplio rango de problemas en situaciones cotidianas. La construcción del dominio de cálculo con énfasis en el proceso y el conocimiento, la utilización de pensamiento lógico espacial y la presentación de fórmulas, modelos constructos gráficas y esquemas.</p> <p>Competencia en ciencia es la habilidad y voluntad de utilizar el conocimiento y metodología utilizados para explicar el mundo natural, identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en evidencia. Competencia en tecnología es la aplicación de ese conocimiento y metodología en respuesta a las necesidades percibidas. Competencia en ciencia y tecnología implica la comprensión de los cambios debidos a la actividad humana y responsabilidad como un ciudadano individual.</p> <p>Competencia digital Es el uso confiado y crítico de las TIC, es decir, el uso de computadoras para recuperar, evaluar, guardar, producir, presentar e intercambiar información, además comunicar y participar en redes colaborativas en línea</p>
Funcionar en sociedad en grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad de relacionarse con otros. Habilidad de cooperar. Habilidad de dirigir y resolver conflictos. 	<p>Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Es la habilidad individual de llevar a la práctica acciones. Incluye la creatividad, innovación, toma de riesgos así como la habilidad de planear y administrar proyectos para el logro de objetivos. Esto apoya a los individuos en su vida diaria en la vida cotidiana y social, así como en el centro de trabajo, al adquirir conciencia sobre el contexto y ser capaz de aprovechar oportunidades para contribuir a la actividad social, con conciencia de los valores éticos para promover la buena gobernanza.</p>

Respecto a estas clasificaciones, Gimeno (2008) señala que la propuesta de la OCDE y la de la UE, difieren en cuanto a la proyección curricular; en el caso de la UE, la propuesta está más ligada al currículo, en tanto que la OCDE parte del propósito de encontrar indicadores de la educación y su propuesta es más general. A pesar de que ambas clasificaciones parten del concepto de competencia clave, no parece existir un consenso respecto a ambas propuestas.

Por su parte, Gómez Pérez (2008) indica respecto a estas clasificaciones, que la propuesta por la DeSeCo, resulta un enfoque más integrador al proponer el desarrollo de un individuo autónomo, agente de su destino y proyecto vital, con la propuesta de formación en los tres ámbitos que propone su clasificación. La clasificación de la DeSeCo, en su carácter más general, permite a cada sistema educativo, determinar las demandas que enfrentan los individuos en diferentes lugares y situaciones, lo cual resulta consistente con el criterio de clasificación al que se refiere Perrenoud (2012), quien al considerar las situaciones posibles del desempeño de los individuos, como el criterio básico para la definición de las competencias, define como encomienda de los sistemas educativos su desarrollo. No obstante, reconoce la dificultad para identificar las situaciones para las cuáles es necesario preparar a cada individuo, por lo que surge una indefinición sobre la forma de identificar las situaciones más pertinentes en cada caso.

Los elementos analizados permiten afirmar que existen diferencias significativas en las propuestas de clasificación de las competencias. Cada sistema educativo adoptará la clasificación que sea acorde a sus objetivos educativos, que permitan el desarrollo curricular acorde a los mismos, atendiendo a todas las dimensiones del desarrollo personal, a un equilibrio entre los conocimientos y las capacidades, así como su integración con los retos de la vida cotidiana.

Como se analizó en estos apartados, las exigencias que el nuevo siglo impone a la educación, al considerar la globalización de procesos en ámbitos económicos, de comunicaciones, culturales, entre otros, constituyen el punto de partida para la propuesta de los modelos por competencias. La literatura coincide en gran medida en la definición de competencia en el ámbito educativo. En cuanto a su clasificación, los sistemas educativos por competencias, optaron por una clasificación más específica en coincidencia con la propuesta del Parlamento

Europeo. Esta clasificación, que hace referencia en específico a las competencias clave o genéricas, integra aquellas consideradas de mayor importancia tanto en lo que se refiere a conocimientos disciplinares, como a las competencias que en forma transversal los individuos deben desarrollar para lograr el objetivo último de comprender su realidad y dirigir su acción.

Estos antecedentes teóricos y propuestas que fundamentan otros modelos por competencias constituyen los referentes de la reforma educativa en México. Identificar las consistencias y discrepancias con estas propuestas constituye el objetivo del siguiente apartado. Su análisis permitirá identificar el sustento teórico de la reforma educativa, así como la manera en que se propone su instrumentación.

3.3. El arribo de las competencias a México

El Plan Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 inició en México una etapa de cambios profundos en el sistema educativo. La reforma propuesta por este proyecto nacional, responde a la necesidad de elevar la calidad del sistema frente los altos índices de reprobación, deserción y bajos niveles de aprovechamiento.

La reforma educativa, constituye un proceso gradual que inició en 2004 en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. Uno de los objetivos centrales de la reforma educativa fue la de realizar una reforma integral centrada en el enfoque de competencias. La reforma propone modificar el currículo de manera que aborde los tres ciclos de educación básica, es decir educación preescolar, primaria y secundaria, como un solo trayecto educativo (Ruiz Cuellar , 2012).

El plan sectorial del 2007, hacía especial hincapié en el papel del docente en la reforma educativa, al fortalecer la formación profesional continua para que el docente adquiriera las competencias necesarias para convertirse en promotor y facilitador del aprendizaje de los alumnos. El enfoque de competencias en el marco de la reforma integral, constituyó una propuesta que involucró a todos los participantes del proceso educativo.

Por su parte la reforma del nivel medio superior en 2008, definió ante la misma problemática de deserción y bajo rendimiento académico, propuso un Marco Curricular Común, que integró todos los subsistemas, orientado al logro de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que los estudiantes deberán consolidar durante su trayectoria escolar (DOF , 2007). A partir de este momento, el sistema educativo mexicano quedó definido en un enfoque de competencias planteando un enorme reto a todos los actores participantes del mismo.

Como resultado del reconocimiento de la crisis por la que atraviesa la educación media superior (EMS) en México, la Reforma integral de la educación media superior (RIEMS) introduce el modelo de competencias en este nivel educativo, con el objetivo básico de elevar la calidad educativa, a partir de la definición de las competencias básicas que los alumnos deben obtener “tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad” (DOF, 2008, pág. 1).

El Marco Curricular Común que constituye el sustento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), a su vez, eje de la RIEMS, define y clasifica las competencias que sustentan el perfil de egreso, así como el referente para articular las propuestas curriculares de las instituciones pertenecientes al sistema. Un primer elemento que destaca del análisis de esta propuesta es el papel central que se le atribuye a las competencias genéricas, definidas como aquellas “que todos los bachilleres deberán estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para aprender de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean así como para participar eficazmente en el ámbito social, económico y político.” (DOF, 2008, pág. 2) Esta definición sirve como marco de referencia para el nivel de bachillerato en el Marco Curricular Común.

El MCC además incluye en su propuesta las competencias disciplinares, básicas y extendidas, así como las profesionales. Resulta claro en su descripción el papel preponderante de las competencias clave o genéricas al estar caracterizadas como el sustento de las demás, y como aquellas que articulan y dan identidad a la EMS. Consistente con esta propuesta la definición de las competencias disciplinares, como aquellas que “expresan conocimientos, habilidades y actitudes mínimos en cada campo” (DOF, 2008, pág. 5), se complementa al definir su papel de sustento de las competencias genéricas. Incluso se propone que, la implementación de las estrategias didácticas, vinculen las competencias disciplinares con las competencias genéricas. Al considerar las competencias profesionales que preparan a los jóvenes para su desempeño en la vida laboral, nuevamente reitera su papel como sustento de las competencias genéricas. El análisis de esta propuesta permite apreciar el papel preponderante y eje central de las competencias genéricas para el sustento de las demás.

Las competencias genéricas o clave definidas en el MCC son:

- a) Se autodetermina y cuida de sí.
- b) Se expresa y comunica
- c) Piensa crítica y reflexivamente
- d) Aprende en forma autónoma
- e) Trabaja en forma colectiva
- f) Participa con responsabilidad en sociedad

A su vez las competencias disciplinares básicas se organizan en los campos disciplinares siguientes: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación.

El siguiente cuadro muestra la forma en que se complementan y apoyan los diferentes tipos de competencias.

Cuadro 2. Clasificación de competencias integrado al Marco Curricular Común

Competencia		Objetivo
<i>Genéricas</i>		Competencias comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
<i>Disciplinares</i>	<i>Básicas</i>	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base de la formación disciplinar en el marco de la SNB.
	<i>Extendidas</i>	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
<i>Profesionales</i>	<i>Básicas</i>	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	<i>Extendidas</i>	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Al analizar la propuesta de clasificación de la reforma educativa, se aprecia una gran complejidad y reto en su integración, en la cual, las competencias genéricas tienen un carácter transversal, al no estar restringidas a un campo específico del saber, por lo que también son transferibles al reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. La reforma plantea una complejidad adicional al establecer un núcleo básico para las competencias disciplinarias en básicas y extendidas. El núcleo básico está compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional tendrían que dominar. Las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optan por una disciplina específica o cambio laboral. Es decir, se presentan dos niveles de competencias, propedéuticas y extendidas.

Ante el papel central otorgado a las competencias genéricas, hace falta una propuesta metodológica para la integración de los diferentes tipos de competencias. Escamilla y otros (2011) apoyan este planteamiento y ejemplifican que los conocimientos disciplinarios planteados en una categoría separada, en lugar de constituir uno de los recursos que una

competencia moviliza, presenta un reto al diseño curricular en este enfoque para definir la metodología de su aplicación y lograr el desarrollo de las competencias denominadas genéricas, así como su integración al currículo.

La reforma destaca la necesidad de tomar en cuenta diferentes contextos sociales como elemento fundamental del desarrollo de competencias genéricas. Así este proceso está estrechamente vinculado con las problemáticas en los ámbitos cercanos al alumno, incitando a la resolución de problemas y propiciando relaciones armónicas con los mismos (Tobón, 2006). El alumno se vincula con su contexto como una forma de aprendizaje, el desarrollo de las competencias es considerado como un proceso integral, en el cual los problemas surgidos del contexto exigen una integración de los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Al considerar el argumento propuesto por Díaz Barriga (2011) respecto a que los modelos por competencias responden a la necesidad de impulsar una orientación educativa hacia la resolución de problemas del entorno en un rechazo a la perspectiva enciclopedista, centrada en la memorización; se confirma la idea de que la instrumentación de esta propuesta es un reto al diseño curricular y será central el papel del docente para su concreción en el aula. La inclusión de las competencias genéricas en el currículo y su promoción en el aula serán obstáculos importantes para lograr la concreción de la reforma educativa.

Las competencias genéricas descritas en el MCC aportan importantes atributos al perfil de egreso de los alumnos del bachillerato. Entre ellas el aprendizaje en forma autónoma destaca por su aportación a los procesos de aprendizaje del alumno en contextos escolares y de su vida cotidiana, en consistencia con el objetivo planteado en las definiciones de competencias respecto a preparar a las nuevas generaciones para la vida a partir de contar con la capacidad de seguir aprendiendo. De manera que resulta importante conocer la forma en que la literatura define esta competencia, así como la perspectiva teórica desde la cual el MCC propone su promoción.

3.4. Aprender a aprender o aprendizaje autónomo

Como se indicó al inicio de este capítulo, la sociedad globalizada de la información impone retos a la educación al exigir que los jóvenes al concluir el ciclo de educación básica, entre los que destaca poseer las competencias necesarias para acceder y procesar gran cantidad de información en el logro de sus objetivos académicos, laborales y personales. La literatura sobre el tema describe la sociedad globalizada como aquella en la que “prima el aprendizaje sobre la enseñanza y entiende que el ser humano, a lo largo de la vida es un aprendiz...Su axioma básico es el aprendizaje permanente desde la práctica.” (European Commission, 2002, p. 9) A este respecto Zorrilla (2012) señala que la educación media superior debe asegurar que los alumnos trasciendan el objetivo de reproducir conocimientos al ir más allá, en el ámbito de comprensión lectora se busca un “objetivo interpretativo, expresivo, comunicativo, propositivo o de investigación consignándolo en un texto propio original” (p.71).

El Marco Curricular Común como respuesta del sistema educativo nacional a los retos descritos definió un modelo por competencias en el cual incluye el aprendizaje autónomo como competencia genérica, que permite aprender de forma continua y en su carácter transversal no se restringe a un campo específico de saber. Existen diversas posturas teóricas que abordan el aprendizaje autónomo desde la psicología cognitiva. Sin embargo, la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida es consistente con el objetivo del Marco Curricular Común de aprender por iniciativa propia a lo largo de la vida, en la búsqueda de articular saberes de diversos campos y establecer relaciones entre ellos; además del logro de aprendizajes en situaciones nuevas para comprender el mundo donde vive e influir en él. Este ambicioso objetivo sustentado en el paradigma constructivista, ofrece una visión de mayor alcance, a partir del cual se enriquecen sus atributos específicos, en contraposición con la perspectiva limitada de la psicología cognoscitiva en su propuesta de aprendizaje autorregulado.

La literatura muestra un creciente interés por la competencia genérica de aprender a aprender o aprendizaje autónomo, el cual se aprecia en las políticas educativas dirigidas a incluirlo como parte de los modelos educativos por competencias. Además, reconoce que los conceptos de aprendizaje autónomo, autodirigido, autorregulado e independiente se refieren

a procesos similares y de acuerdo al paradigma teórico al que se adhieren presentan y son caracterizados por diferentes atributos, su análisis permite reconocer una coincidencia al describirlo como un proceso complejo con múltiples connotaciones. En este apartado se presentan las definiciones reportadas, así como un análisis de las diferencias que los paradigmas teóricos le atribuyen.

El aprendizaje autónomo como se define en el paradigma teórico constructivista, permite al alumno el desarrollo de su autonomía con beneficios tales como un efecto en el rendimiento escolar, así como la posibilidad de lograr aprendizajes en otros contextos ajenos al académico.

En esta perspectiva la definición que ofrece Stringher (2014) del aprendizaje autónomo como un proceso de control estratégico del aprendizaje concebido como una disposición para comprometerse de manera profunda en el aprendizaje, donde los individuos adquieren mayor control sobre el modo, tiempo y espacios de su propio aprendizaje. Dicho proceso conduce al desarrollo de una trayectoria a lo largo de la vida, cuyo objetivo final es la búsqueda de significado de la realidad.

Un elemento para lograr este objetivo es la utilización de estrategias de aprendizaje. Definidas como un sistema complejo dirigido a controlar el desarrollo de acontecimientos y la capacidad de decidir los conocimientos que se deben recuperar y la forma de coordinarlos para resolver cada nueva coyuntura, mediante una reflexión consciente y monitoreo permanente. En esta visión, las herramientas adquiridas permitirán al alumno llevar fuera del ámbito académico las competencias desarrolladas; además al integrar conocimientos, actitudes y valores, es consistente con la definición más extendida de una competencia en el ámbito educativo.

El MCC establece como un claro objetivo lograr un aprendizaje a lo largo de la vida, sin embargo, la forma de abordar el desarrollo de esta competencia es limitada al no explicitar los recursos cognitivos o emocionales que se deben movilizar, o la utilización de estrategias de aprendizaje para el logro de la autonomía. La psicología cognoscitiva por su parte muestra el efecto directo y a corto plazo en el rendimiento académico de la utilización de estrategias de aprendizaje. No obstante, esta aproximación no fomenta el aprendizaje en contextos diferentes fuera del académico.

El objetivo de este apartado es describir el aprendizaje autónomo a través de las definiciones de la literatura, presentando aquellas características que aportan elementos para comprender mejor la forma en que se concibe y se pretende promover en un modelo educativo basado en competencias. El análisis de los atributos de las definiciones permitirá identificar las implicaciones, así como determinar sus fortalezas y debilidades.

3.5. Los aportes de la teoría cognoscitiva

La teoría cognoscitiva del aprendizaje considera la existencia de los procesos mentales y la posibilidad de su estudio, además la participación activa de los seres humanos respecto a sus actos de cognición. En lo que respecta al aprendizaje es considerado como una ampliación y transformación de la comprensión existente, y sus representantes más actuales destacan este proceso como uno de construcción (Woolfolk, 2011). En esta perspectiva se han propuesto modelos para mejorar el aprendizaje, que enfatizan los procesos internos de los estudiantes, los cuales se describen a continuación.

El desarrollo de modelos de autorregulación del aprendizaje con base en la teoría cognoscitiva del aprendizaje enfatiza la forma en que los elementos motivacionales y procedimentales adquieren relevancia en su promoción. Aunque algunos modelos como la propuesta por la universidad de Helsinki señalan la capacidad de llevar a otros contextos la capacidad de autorregular el aprendizaje, en general su objetivo principal es mejorar el desempeño en un ámbito académico.

El paradigma teórico de la psicología cognoscitiva considera el aprendizaje en general como producto de una construcción a partir de procesos mentales que el individuo moviliza de manera activa y no de forma pasiva ante los elementos del medio que le rodea (Woolfolk, 2010). Desde esta visión, se destaca la definición de aprendizaje autorregulado propuesta por Zimmerman (1990), define el aprendizaje autorregulado de forma motivacional, metacognitiva y de conducta. En el aspecto metacognitivo, un aprendiz autorregulado elaborará un plan para su aprendizaje, definirá sus metas, organizará sus estrategias, llevará a cabo un monitoreo constante de sus procesos y finalmente los resultados del proceso de aprendizaje. Esta compleja propuesta teórica metodológica integra elementos motivacionales y estrategias de aprendizaje que el aprendiz despliega de manera estratégica. En esta perspectiva teórica el proceso de aprendizaje resulta como un proceso iniciado en forma consciente por el aprendiz, independiente del contexto de instrucción en el cual no se presentan elementos de vinculación con el contexto social. El desarrollo de la autorregulación en los aprendices está relacionado de acuerdo a Zimmerman, a las concepciones personales

de eficacia y autoconcepto, más que a procesos de construcción y desarrollo de este proceso en un contexto académico.

Una de las aportaciones de Schunk (2000), siguiendo la propuesta del cognoscitivismo, es el modelo de autorregulación descrito como un proceso cíclico de tres fases. Una primera fase de planeación, una segunda de desempeño, y una final de valoración de desempeño. Una parte importante resulta el papel de las estrategias de aprendizaje junto con las estrategias afectivas y de motivación. En la fase de planeación es importante destacar la importancia de la definición de metas, como forma de regular las acciones que se proponen. El autor señala la importancia del proceso de instrucción para graduar la adquisición por parte de los alumnos de las herramientas para evaluar su desempeño y adquirir estrategias de aprendizaje, cuyo dominio permite mejorar el control que los alumnos obtienen sobre sus resultados. Esta propuesta hace hincapié en la relación con el rendimiento académico y no analiza la forma de llevar a otros contextos esta forma de control sobre el aprendizaje.

Duncan y Mc Keachie (2005) por su parte, desde esta misma perspectiva teórica, confirman que los elementos motivacionales y las estrategias de aprendizaje son fundamentales en el proceso de autorregulación del aprendizaje que describe Schunk. Sin embargo, destacan una diferencia al describirlos además como dinámicos y enmarcados en un contexto específico, e indican la incapacidad de ser transferidas a otros contextos. Esta caracterización resulta en una diferencia esencial respecto a la forma en que otros paradigmas teóricos asignan al proceso de adquisición de autonomía del aprendizaje al clasificarla como una competencia genérica y transferible.

En una propuesta consistente con esta perspectiva teórica de la universidad de Helsinki, definen aprender a aprender como la habilidad y disposición para adaptarse a nuevas tareas, activando el compromiso propio de pensar y la perspectiva de mantener una efectiva autorregulación afectiva y cognitiva para la acción de aprender (Hautamäki, y otros, 2002). Esta definición hace referencia a la aplicación de procedimientos generales ya conocidos aplicados a nuevas situaciones, por lo cual se destacan los procesos de pensamiento y razonamiento. Asimismo, hace referencia a elementos motivacionales y actitudinales en relación con el contexto. Esta propuesta asume el proceso de aprendizaje como el reacomodo de conocimientos previos y formas de pensamiento como resultado de los procesos de

aprendizaje en un contexto social, como resultado de tareas que promuevan la integración de los componentes de aprender a aprender con las habilidades y actitudes necesarias para una implementación exitosa en la generación de una disposición permanente para el aprendizaje. Es posible señalar que esta definición enfatiza aspectos relacionados con el proceso de construcción propio del individuo, sin explicitar el proceso de instrucción que los promueve o los contextos de aplicación.

Esta perspectiva teórica define la autonomía del aprendizaje como una compleja integración de elementos motivacionales y estrategias de aprendizaje que se despliegan de manera estratégica por parte del aprendiz a partir de una propuesta estructurada en fases definidas. En este paradigma los elementos motivacionales y la adquisición de control sobre los propios procesos de aprendizaje juegan un papel importante.

3.6. El paradigma constructivista

La perspectiva constructivista para el aprendizaje autodirigido, propone un cambio sustantivo en la forma de concebir este proceso. Una diferencia radica en su concepción como un proceso que el estudiante construye como producto de la socialización del aprendizaje. El proceso de aprendizaje que se construye a partir del descubrimiento del conocimiento, así como de los procesos de su propia construcción lleva a la posibilidad de que un alumno traslade a otros contextos su aprendizaje y su capacidad de seguir aprendiendo. La consistencia de esta perspectiva con los modelos por competencias, resulta en su integración a las competencias clave en varios sistemas educativos.

Desde un paradigma teórico constructivista Candy (1991) presenta una aproximación en la clarificación del proceso que denomina aprendizaje autodirigido. Al respecto, este autor caracteriza la forma tradicional de definir este proceso como un atributo personal que permite un proceso de adquisición de actitudes, habilidades y conocimientos externos a sujeto. Ante esta definición propone una nueva definición como resultado de la interacción del sujeto con su medio ambiente, que le permite construir socialmente su conocimiento de acuerdo con su experiencia personal previa. Como resultado, distingue dos procesos diferenciados, por una parte, el autodidacta que permite al aprendiz mantener control sobre su experiencia de aprendizaje en un ambiente de instrucción, y por otra parte la instrucción controlada por el aprendiz en un contexto de aprendizaje no formal. El aprendizaje autodirigido es considerado por este autor como un proceso socialmente construido. Al respecto, argumenta que el atributo de la autonomía se logra a través de experiencia de aprendizaje puede ser transferida a otras situaciones. Aunque el autor dirige esta definición sobre todo a la educación para adultos, resulta una aportación interesante desde una visión constructivista del aprendizaje, sobre todo al considerar la posibilidad de transferir la autonomía del aprendizaje logrado en una situación de aprendizaje a otra.

Al considerar la autonomía como una característica personal del estudiante de acuerdo con la visión tradicional descrita por Candy (1991) en lugar de un proceso de adquisición de control para el aprendizaje a través del proceso de instrucción que es consistente con un paradigma constructivista tanto de la adquisición del conocimiento como de la autonomía en

el aprendizaje. De acuerdo así a esta perspectiva la autonomía en el aprendizaje es consistente a una competencia, considerando un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades, que puede transferir a otros contextos. Como parte importante de este proceso se destacan el papel de la socialización de los procesos de aprendizaje, así como la adquisición de las estrategias de aprendizaje definidas en términos de operaciones o decisiones que lleva a cabo un estudiante y no como un atributo personal.

Otra definición identificada es la que se desprende de la iniciativa del Reino Unido para promover el aprendizaje, la cual define esta competencia clave como un proceso de descubrimiento acerca del aprendizaje, que incluye una serie de principios y habilidades, que ayudan a los alumnos a aprender de manera más efectiva y convertirse en aprendices a lo largo de la vida, bajo la premisa básica de que es posible enseñar a aprender, los alumnos adquieren consciencia sobre las fortalezas y preferencias de aprendizaje, la forma de motivarse y lograr confianza en sí mismos así como las estrategias que pueden ser utilizadas para dar sentido a la información y mejorar sus procesos de memoria. Esta campaña iniciada en el 2007 argumenta que la conciencia de parte de los alumnos en aspectos de su proceso de aprendizaje permitirá reforzar su motivación y confianza para lograr el éxito (Higgins , y otros, 2007).

La Comunidad Europea (2007) por su parte, en la determinación de políticas educativas para los estados miembros, define la competencia clave de aprender a aprender como la habilidad de perseguir y persistir en el aprendizaje incluyendo una administración efectiva del tiempo y la información tanto en forma individual como en grupo, así como la conciencia del propio proceso de aprendizaje, al identificar oportunidades y superar obstáculos para lograr el éxito en el aprendizaje y, por último utilizar y aplicar conocimientos y habilidades en una serie de contextos (European communities , 2007). Esta definición enfatiza el aspecto social de esta competencia al incluir el aspecto de trabajo colaborativo y su transferencia a diferentes contextos. Esta definición como propuesta de política educativa para los sistemas educativos de los países miembros de la Comunidad Europea, no hace una referencia directa a un paradigma teórico específico, no obstante, se adhiere a la propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida como modelo teórico.

El interés por esta competencia, también es posible rastrearla tanto entre el medio académico como entre los encargados de la definición de política pública. Así, en la publicación de la OCDE sobre los resultados de la prueba PISA 2009, es posible identificar la evaluación de algunos de sus atributos como el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, la motivación, las estrategias de aprendizaje, así como la forma de abordarlo. Es importante destacar, que esta organización destaca la importancia de la capacidad de los alumnos para hacer frente a los retos que impone la economía globalizada, caracterizada por su constante cambios en los ámbitos laborales y económicos, así como del uso de las tecnologías; la OCDE no propone una definición de este proceso, a pesar de reconocer su importancia.

Desde esta perspectiva del aprendizaje, las definiciones presentadas coinciden en describir la autonomía en este proceso como una habilidad o descubrimiento que se desarrolla en el tiempo y permite al alumno lograr éxito al enfrentarse a nueva información, enfatizando el aspecto social del aprendizaje, así como de la posibilidad de transferencia. Resulta importante destacar que esta perspectiva hace especial énfasis en la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje que apoyen el proceso de adquisición de autonomía.

En la síntesis presentada por Stringher (2014) del proceso de desarrollo del aprendizaje autónomo o aprender a aprender, la autora enfatiza el carácter transversal de las dimensiones sociales y personales del individuo. En su análisis identificó 46 componentes, de acuerdo con su función que agrupó en dos, por un lado los de tipo social y por otro lado los de tipo personal, entre los cuáles se incluyen la edad o la etapa de crecimiento y maduración.

Las etapas descritas en la propuesta de un modelo de desarrollo de la autonomía del aprendizaje señalan en primer lugar la búsqueda de significado y sentido de la realidad propicia un deseo innato de aprendizaje o necesidad de aprendizaje. A continuación, se detona la actividad de aprendizaje que se encuentra mediada por la motivación. Estos procesos están dirigidos de la construcción de conocimiento y la reflexión, que finalmente generan autoconocimiento y reflexión sobre el propio proceso.

En la descripción del proceso es importante destacar su evolución en el tiempo que genera una maduración progresiva apoyada en la autoevaluación y reflexión. Así las acciones de aprendizaje iniciadas por el individuo se consideran exitosas en la medida en que inducen aprendizajes significativos, generan reflexión consciente sobre dichas acciones y son

internalizadas, de manera que posibilitan su almacenamiento como un conjunto de experiencias para su uso futuro en otros contextos.

En el proceso descrito resulta significativo destacar que las diferentes perspectivas teóricas otorgan a los factores afectivos un papel mediador entre el deseo de aprender y la acción de aprendizaje. Sin duda, la motivación del individuo para dedicarse a una acción de aprendizaje resulta un factor decisivo sobre todo si se trata de motivación de tipo intrínseca. No obstante, resulta un factor insuficiente por sí mismo, al requerir la conjunción de elementos cognitivos y de reflexión. La conjunción de estos elementos genera en el individuo que los desarrolla autoconfianza y actitudes positivas hacia el aprendizaje que detonan el deseo de aplicar conocimientos previos a diversos contextos promoviendo diversas oportunidades de aprendizaje.

Como síntesis de la descripción anterior de los procesos que promueven la autonomía del aprendizaje, desde la perspectiva socio constructivista, es posible presentar una definición que integra estos elementos en un proceso de control estratégico del aprendizaje concebido como una disposición para comprometerse de manera profunda en el aprendizaje, donde los individuos adquieren mayor control sobre el modo, tiempo y espacios de su propio avance. Dicho proceso conduce al desarrollo de una trayectoria a lo largo de la vida, cuyo objetivo final es la búsqueda de significado de la realidad (Stringher, 2014). Esta definición fue la que se utilizó en esta investigación como punto de referencia para el proceso de análisis de la evidencia.

3.7. El aprendizaje autónomo en el MCC y su perspectiva teórica

En el contexto de las reformas educativas del espacio de la Unión Europea promovidas en parte por la estrategia de Lisboa del 2000, con el objetivo de lograr para el año 2010 que la zona europea se convirtiera en la economía basada en el conocimiento más competitiva, el consejo de Europa definió el aprendizaje a lo largo de la vida como una estrategia global para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social el empleo y la realización personal. Los principales objetivos de esta propuesta son: la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades, proporcionar educación y capacitación como formas de asegurar las competencias y habilidades de las personas para ajustarse a las exigencias de los empleos y ocupaciones, así como equipar a las personas para participar en todas las esferas de la moderna vida pública y social. Esta estrategia propone como uno de sus pilares el establecimiento de una cultura de aprendizaje permanente.

Esta propuesta consistente con una perspectiva teórica socio constructivista, señala al aprendizaje autónomo como una nueva habilidad necesaria y básica para la sociedad de aprendizaje, y la define como la habilidad de aprender, mantener la curiosidad e interés por nuevas habilidades, la capacidad para adaptarse al cambio y dar sentido a grandes flujos de información. Un rasgo distintivo de esta propuesta es el énfasis en la posibilidad de ir más allá de la educación formal, revalorizando la informal, así como la habilidad de aprender de ambientes de educación formal y transferir aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana y laboral. Asimismo, establece indicadores para guiar las políticas públicas que promuevan las competencias definidas como básicas entre las cuáles se incluye el aprendizaje autónomo (European Commission, 2002).

La propuesta del Marco Curricular Común (MCC) de la educación media superior (EMS), utiliza la propuesta de la Comisión Europea y ubica aprender a aprender en la categoría de las competencias genéricas, definidas como aquellas que los bachilleres deben estar en posibilidad de desempeñar y los capacitan para continuar aprendiendo en forma autónoma a lo largo de sus vidas, lo que les permitirá comprender el mundo e influir en él y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. El MCC indica que las competencias genéricas

tienen un carácter transversal, por ser relevante para todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, además de ser transferibles por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias (DOF, 2008).

El aprendizaje autónomo está constituido por varios atributos. Tales como, definición de metas y seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. Además, identificar las actividades las cuales le resultan de menor y mayor interés y dificultad, así como reconocer y controlar las reacciones frente a retos y obstáculos. Y finalmente articular saberes de diversos campos para establecer relaciones con la vida cotidiana (DOF, 2008).

En forma similar a la propuesta de la Unión Europea, la descripción del perfil de egreso de los alumnos de la educación media superior, como un documento que busca esclarecer la forma de integrar las competencias genéricas en el desarrollo curricular y la práctica docente, pone de manifiesto la referencia a la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, al destacar al inicio de la definición de esta competencia genérica como la iniciativa e interés de aprender así como la posibilidad de llevar este aprendizaje a otros contextos. En esta misma definición, también es posible identificar coincidencias con otras posturas teóricas en el sentido de metas claramente resaltada en la propuesta de autores del modelo de autorregulación del aprendizaje, así como el reconocimiento y control de las reacciones frente a retos y obstáculos, atributos consistentes con los elementos motivacionales y adquisición de conciencia del proceso de aprendizaje, integrados en las propuestas de aprendizaje autónomo que surgen de la perspectiva teórica de la psicología cognoscitiva, el papel que juega la autonomía del aprendizaje en el perfil de egreso. Un alumno se caracterizará por contar con las herramientas cognitivas y afectivas para pensar por sí mismo, como reflejo de madurez moral e intelectual, motivado y con la capacidad de utilizar estrategias para aprender y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2013). Esta caracterización es especialmente útil para identificar una importante coincidencia con las perspectivas teóricas de la psicología cognoscitiva, al resaltar el papel de las herramientas cognitivas y afectivas.

A este respecto, al analizar la propuesta de Monereo (2007) sobre a la utilización de estrategias de aprendizaje en el aula, es posible establecer una clara semejanza en su concepción respecto los conceptos de estrategias de aprendizaje y herramientas cognitivas señaladas en el perfil de egreso de los alumnos de EMS.

El autor define una estrategia de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones consciente e intencional en el cual el alumno elige y recupera de manera coordinada conocimientos, que necesita para cumplir una demanda u objetivo en diferentes situaciones educativas en que se produce la acción. Agrega además que se trata de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje y controlar con los medios adecuados dicha situación. Por lo cual, se requiere un sistema para controlar el desarrollo de acontecimientos y decidir los conocimientos que se deben recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura. Se trata así de un sistema de regulación caracterizado por una reflexión consciente y un monitoreo permanente. Es posible establecer una similitud entre los recursos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, así como entre el proceso de autogestión y el sistema de gestión del aprendizaje propuesto por Monereo. Por lo tanto, analizar la utilización de estrategias y los procesos de gestión del aprendizaje será consistente con la definición propuesta de aprendizaje autónomo.

Un elemento del análisis sobre las estrategias de aprendizaje que resulta especialmente relevante es el del papel del docente en su promoción. A este respecto, la enseñanza está vinculada a los medios y a la forma en que se aprenden los contenidos. Las estrategias de aprendizaje están basadas en la enseñanza de diferentes tipos de conocimiento, en lugar de constituir un contenido más del currículo. El tratamiento curricular está relacionado con el tipo de actividades que el docente plantea en el aula, así como los métodos, recursos, modalidades de discurso e interacción. Las estrategias están asociadas a la enseñanza de conocimientos funcionales, están así, en función de los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares. El docente en su papel de mediador hace uso estratégico de procedimientos de aprendizaje con base en la experiencia en su propia disciplina, al convertir la gestión del conocimiento en un objetivo en sí mismo. Las estrategias de aprendizaje deben enseñarse a través de la actividad conjunta para que el alumno pueda realizar una apropiación personal de su significado.

El papel del docente en la promoción del aprendizaje autónomo a partir de su percepción de los procesos de gestión del conocimiento, tiene como punto de partida el conocimiento sobre los recursos y limitaciones para resolver situaciones de aprendizaje; en este sentido el

dominio de estos aspectos permite planificar, regular y evaluar su actuación al realizar una tarea de enseñanza-aprendizaje.

El amplio alcance de la definición de aprendizaje autónomo encontrada en el MCC, en términos de los contextos sociales y ámbitos de aplicación del aprendizaje representa un reto para la educación formal, donde se pretenden iniciar y consolidar los fundamentos para que los alumnos adquieran esta competencia genérica. A su vez, omite la especificidad de la forma en que se pretenden alcanzar los objetivos propuestos. En cambio, otras perspectivas teóricas como de la psicología cognitiva han enfatizado los procedimientos omitiendo el alcance hacia los ámbitos personales y laborales de estos procesos.

Algunas de estas definiciones aportan elementos que pueden ser recuperados en un modelo por competencias por su consistencia con la definición de competencia. Tal es el caso de la propuesta de Candy (1991), quien desde una perspectiva constructivista enfatiza la posibilidad de transferir o movilizar los aprendizajes a otras situaciones y contextos. La perspectiva de Hautamaki apoya esta perspectiva al ampliar la movilización de recursos en la adaptación a nuevas tareas, estableciendo las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida y destaca la inclusión de elementos motivacionales. Ambas perspectivas teóricas coinciden en asumir el proceso de aprendizaje como una construcción en interacción social. No obstante, las aportaciones de ambas perspectivas en su visión de construcción de conocimiento y transferencia a otros contextos presentan una gran debilidad al no ser específicos en la forma de lograrlo. En este sentido la propuesta de Zimmerman (1990) aporta elementos de aplicación a pesar de su perspectiva diferente de la concepción de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos mentales más que de socialización. La amplia atención a las estrategias de aprendizaje ofrece desde esta perspectiva una visión integral.

Así a pesar de las diferencias en la forma de concebir la adquisición de conocimiento, estas definiciones coinciden en enfatizar la forma de alcanzar el objetivo de alcanzar el aprendizaje autónomo, al proporcionar a los alumnos desde una situación de aprendizaje formal y de instrucción académica la posibilidad de resolver situaciones complejas en otros contextos.

La definición de la competencia genérica de aprendizaje autónomo incluida en el MCC, es consistente con varias definiciones teóricas presentadas. El logro del aprendizaje a lo largo de la vida constituye el objetivo general, a través del desarrollo de esta competencia genérica

en situaciones de aprendizaje en la educación formal, adhiriéndose a una visión socio constructivista del aprendizaje en el cual el alumno lleva a otros contextos el aprendizaje producto de su interacción social. Sin embargo, al igual que las definiciones de Candy, Hautamaki, la OCDE y Higgins presenta la debilidad de especificar la forma de lograr este objetivo al omitir en sus atributos las estrategias de aprendizaje o recursos cognitivos necesarios para su logro.

Los modelos resultados de las aportaciones teóricas del aprendizaje autónomo, presentan una diferencia básica, en lo referente a la función que cumple. Sus funciones abarcan aquellas del desarrollo, en el sentido de proporcionar a los alumnos herramientas para mejorar su aprendizaje académico fomentando su confianza, su capacidad de resolver problemas, su independencia, es decir, autorregular su propio aprendizaje. En tanto que desde una perspectiva del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida se promueve la adaptación a la vida laboral y cotidiana, incluyendo la creación de personalidades equilibradas y el bienestar social, al fomentar la capacidad de que los individuos actualicen sus conocimientos, sean capaces de adaptarse a situaciones de creciente complejidad incrementando su capacidad para aprender de situaciones reales.

Por lo anterior, al considerar nuevamente el papel de la educación básica y las condiciones impuestas por la sociedad de la información, la inclusión de la competencia de aprendizaje autónomo y su promoción, serán elementos fundamentales como parte de las herramientas que los jóvenes necesitarán para adaptarse y hacer frente a las cambiantes condiciones de su vida cotidiana y laboral futura. El logro de aprender en forma permanente parece necesitar mayor claridad en la forma en que se propone su desarrollo, en este sentido la falta de especificidad en la forma en que los docentes pueden promover su adquisición sin la mención explícita de las estrategias de aprendizaje, resulta una omisión importante.

Los modelos de aprendizaje autónomo que se desprenden de una visión constructivista enfatizan el papel de la socialización en el aprendizaje y consideran que se trata del principal elemento en la capacidad que tendrá el alumno para transferir sus aprendizajes a otros contextos. No obstante, resulta poco claro, si la adquisición de la autonomía desde una visión de enseñanza desde las disciplinas como una competencia genérica y transversal, será suficiente para que el alumno sea capaz de llevarlo y utilizarlo en otros contextos.

Profundizar en la complejidad encontrada en las posturas teóricas que fundamentan diferentes proyectos encaminados a la mejora en el aprendizaje en todo el mundo, sustentadas en aprender a aprender o aprendizaje autónomo y en el proyecto educativo resultado de la reforma educativa en México, orientó la investigación hacia una concepción de aprendizaje autónomo a una visión socio constructivista y es el punto de referencia para esta investigación.

A continuación, se presenta la perspectiva metodológica que guía la forma de conocer las concepciones docentes con el objetivo de contestar la pregunta de investigación propuesta.

Capítulo IV. Metodología

La perspectiva socio constructivista como sustento teórico de la competencia genérica de aprender en forma autónoma, desde la teoría del aprendizaje a lo largo de la vida, aporta una visión amplia de este proceso, y a su vez, impacta de manera transversal a esta investigación desde la definición conceptual hasta la aproximación metodológica. El paradigma socio constructivista será el punto de partida para el diseño metodológico, así como su análisis.

La propuesta de un estudio de caso instrumental con un enfoque cualitativo permitió un análisis interpretativo en la búsqueda de comprender la complejidad de las concepciones del aprendizaje autónomo de los docentes, y proporcionó elementos de análisis que permitieron explorar su relevancia por su carácter transversal, sus efectos en el aprendizaje así como en las prácticas pedagógicas mismas, a partir del discurso docente y la reflexión crítica de los participantes mismos para iluminar el proceso docente desde su contexto particular. Las concepciones docentes como construcción social fueron el principal objeto de estudio, su análisis e interpretación fueron un recurso fundamental. No obstante, se utilizaron otros instrumentos metodológicos como la observación participante, la recolección de información documental y de artefactos.

Acercarse a la concepción docente desde la voz de ellos mismos fue la herramienta seleccionada para negociar el significado entre la experiencia docente de los participantes y del investigador, resultado a su vez de interacciones sociales situadas y de la vivencia de las relaciones educativas que constituyen el núcleo de la experiencia educativa. Como refiere Contreras y Pérez (2003) la investigación educativa de esta experiencia supone investigar lo educativo en tanto que vivido, es el encuentro de la subjetividad del otro y del investigador mismo.

La construcción del marco metodológico inicia con la definición de la investigación educativa, destacando su carácter interdisciplinario y la forma en que aborda el fenómeno educativo. A continuación, se presenta la perspectiva de investigación cualitativa consistente con el objetivo de profundizar en de las concepciones, con énfasis en la construcción de significados por los mismos participantes. El último elemento que se presenta es la selección de un estudio de caso como metodología para aproximarse al objeto de estudio.

4.1. El papel del docente en la investigación educativa

La investigación educativa surgió desde la pedagogía y la didáctica (Sandín, 2003), posteriormente evolucionó a una identidad propia dirigida a promover el conocimiento de los procesos y desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, así como los métodos necesarios para estos procesos (American Educational Research Association, 2014). Aunque durante mucho tiempo la investigación en este campo estuvo dominada por metodologías de investigación prestadas de las ciencias experimentales, hoy en día está integrada a las ciencias sociales y comparte con éstas el objeto de estudio, es decir, el ser humano en sus distintas dimensiones personales y en específico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de sus vínculos con otras disciplinas, como la psicología y la medicina, ha adquirido una identidad propia. En su carácter transversal, en relación con las otras disciplinas, la investigación educativa proporciona las bases metodológicas con la finalidad de generar conocimientos específicos (Sandín Esteban, 2003). Aproximarse a la competencia genérica de aprender en forma autónoma implicó un análisis del aporte de diferentes disciplinas del conocimiento, como las políticas educativas y las investigaciones desde múltiples perspectivas teóricas, en la búsqueda de comprender un fenómeno que sucede en forma específica en un contexto educativo que aporta elementos en la construcción de las concepciones docentes.

Por su parte, la investigación cualitativa es considerada actualmente una forma importante de investigación en las ciencias sociales y ha adquirido un papel central en la investigación educativa, al poner en relevancia el profundo acercamiento que permite a la experiencia de la vida escolar (Marshall & Rossman, 2006). Los investigadores cualitativos tienen interés por la complejidad de las interacciones sociales expresadas en la vida diaria y los significados que los participantes atribuyen a dichas interacciones. Es así una investigación pragmática, interpretativa y fundamentada en las experiencias de vida de las personas. La investigación cualitativa es, aquella que se lleva a cabo en el mundo natural, que utiliza múltiples métodos en interacción con el mundo social, se centra en el contexto, es emergente en lugar de predeterminada por la teoría y es fundamentalmente interpretativa. El investigador cualitativo, por su parte puede caracterizarse por tener una visión holística de los fenómenos sociales, lleva a cabo reflexiones sistemáticas sobre la realidad que investiga, se posiciona de

acuerdo con su experiencia de vida y su visión del mundo, lleva a cabo un razonamiento iterativo entre la evidencia y su proceso interpretativo (Marshall & Rossman, 2006).

En este sentido, Denzin profundiza al referirse a la tarea de la empresa sociológica como un proceso interpretativo en el cual la metodología se constituye como una de las principales formas en que los sociólogos actúan en su medio ambiente. En su tarea, la teoría proporciona orden y discernimiento para la interpretación, logrando desplazarse de una perspectiva a otra. No obstante, aclara que la selección de una perspectiva teórica sobre otra, aportará conclusiones significativamente distintas (Denzin, 2000). A partir de estas reflexiones, la importancia de la selección de una postura teórica determinará una interpretación con la cual el investigador no es un observador imparcial y objetivo, sino posicionado en su proceso interpretativo del fenómeno al que se acerca.

La investigación cualitativa, como una actividad que ubica al observador en el mundo, consiste en un conjunto de interpretaciones y prácticas materiales que hacen visible al mundo. Estas prácticas transforman al mundo, al convertirlo en una serie de representaciones, que incluye diarios de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías y registros del individuo. En este nivel la investigación cualitativa requiere una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Lo que significa que los investigadores cualitativos estudian los fenómenos del mundo en su ambiente natural, para tratar de dar sentido e interpretar en los términos de significado que las personas les asignan (Denzin & Lincoln, *The landscape of qualitative research*, 2003). En la visión de Hammersley y Atkinson (1983), es requisito de la investigación social, ser fiel a los fenómenos que estudian en lugar de serlo a un cuerpo particular de principios metodológicos. Estos autores asumen así que las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales, y para comprender el comportamiento humano es necesario acercarse a sus significados, comprendiendo su cultura.

Mi posicionamiento en la investigación educativa desde una perspectiva cualitativa busca comprender la concepción docente sobre aprendizaje autónomo, analiza las experiencias en su contexto y explora la construcción de los significados resultado de su vivencia en interacción con sus alumnos y otros docentes, en su contexto en vinculación con las autoridades educativas de la institución, así como mi propia experiencia y análisis de las perspectivas teóricas que sustentan el aprendizaje autónomo.

El concepto del docente investigador surge de la obra de Stenhouse (1984), al proponer la investigación y desarrollo del currículo. Este autor postula la necesidad de que el docente asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica y define esta actitud como una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. Desde esta postura la investigación crítica en la acción puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, para adaptarlo a las múltiples circunstancias concretas, que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación acción debe surgir del interés del docente, para generar procesos de análisis, para poder identificar, comprender y explicar la acción educativa, en donde actúa como teórico crítico de su propia práctica.

La reflexión del docente sobre su propia práctica coloca a esta herramienta metodológica en el centro de la producción de conocimiento en su contexto del aula e institución escolar. La reflexión como elemento fundamental de la investigación involucra cuestionar las suposiciones sobre su propia práctica que conducen a una mejor comprensión sobre las relaciones complejas que se constituyen en el contexto y su papel en la promoción del aprendizaje (Burke & Kirton, 2006).

Asumir que toda experiencia conlleva la necesidad de reflexionar, de volver sobre las ideas que se tenían previamente y reconocer su transformación. La investigación parte de la mirada desde una perspectiva ubicada en la experiencia en una aproximación al sentido de la experiencia educativa. La investigación educativa se constituye así en una tarea de búsqueda del sentido pedagógico. A su vez, es una posibilidad de experiencia en sí misma. Un investigador o investigadora, al adentrarse en la realidad desde su propia subjetividad genera nuevas preguntas en la búsqueda de sentido y significado (Contreras & Pérez, 2003).

Desde esta perspectiva, el investigador asume su propia subjetividad, parte de ella para aproximarse a la cuestión pedagógica en sí. El investigador docente reflexiona sobre la experiencia del otro, desde la suya propia. Conjuga una aproximación a la subjetividad para buscar entrar en su sentido pedagógico. Mi propia experiencia docente, es fuente de reflexión sobre la experiencia del otro, en la medida en que la experiencia de los otros se vincula a la propia y la enriquece. Las entrevistas con los docentes como camino hacia su reflexión sobre su práctica docente, permitirán acercarse a la reconstrucción que llevan a cabo de los significados sobre la promoción del aprendizaje autónomo, así como su concepción.

4.2. Paradigmas teóricos y definición metodológica

La investigación educativa, en tanto, disciplina científica tiene asociados ciertos supuestos epistemológicos, que subyacen a los procesos de indagación en el ámbito de las ciencias sociales (Sandín Esteban, 2003). El reconocimiento de un paradigma como un marco que conduce toda investigación, hace prioritaria su definición al inicio del proceso de diseño de investigación. Entendido como una construcción humana, es decir, la visión del mundo o conjunto de creencias que posee un individuo y que guían su acción. Un paradigma, agrupa cuatro conceptos básicos o dimensiones, la axiológica, la ontológica, la epistemológica y la metodológica (Guba & Lincoln, 2002). De tal manera que cada paradigma derivará en una visión propia respecto a la naturaleza del conocimiento, el interés investigativo, criterios de calidad, valores, ética y la voz del investigador.

Los paradigmas positivista y postpositivista en la investigación social, corresponden a la perspectiva heredada, centran su interés en la verificación de hipótesis planteadas a priori. En años recientes han surgido fuertes contracorrientes. Las principales críticas respecto al conocimiento, que la investigación en estos paradigmas genera, radica en la selección de variables excluye en algunos casos otras que podrían tener influencia, por lo que sus conclusiones resultan descontextualizadas. Otra crítica resulta la exclusión del significado y propósito que los seres humanos asignan a su actividad, dejando además de lado el punto de vista de los individuos, grupos o culturas a estudiar. Ante estas críticas han surgido paradigmas alternativos, los cuales permiten una indagación inductiva en la cual los hechos no están determinados por la ventana teórica a través de la cual se buscan (Guba & Lincoln, 2002). Los paradigmas opuestos al positivista y postpositivista tienen en común su rechazo a la creencia de que la conducta humana está gobernada por leyes universales y caracterizada por regularidades subyacentes (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

La literatura destaca que, en el campo de la investigación educativa, como parte de la ciencia social, ningún paradigma de investigación puede contestar adecuadamente todas las interrogantes planteadas en el ámbito educativo. Así es posible afirmar que las diferentes tradiciones de investigación están sujetas a su propósito y cada paradigma responderá entonces a objetivos diferentes (Denzin, 2000).

No obstante, la claridad sobre el paradigma a partir del cual se emprende una investigación, responde a la discusión iniciada en la década de los setenta sobre la legitimidad de los paradigmas de investigación social. Hoy en día, es posible afirmar que, la selección de métodos de investigación es secundaria a la selección de un paradigma, es decir el sistema de básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, “los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima.” (Guba & Lincoln, 2002, pág. 115) Siguiendo la tradición del pensamiento sociológico, Denzin, caracteriza la metodología de una investigación como la manera en que los sociólogos actúan en su medio ambiente. Así a pesar de ser una consecuencia de la definición paradigmática, su acción sobre el mundo, es decir su metodología representará aquello que logre hacer que sus investigaciones sean reproducibles. En una relación dialéctica, los métodos de investigación proporcionan el material que posteriormente el investigador colocará en sus esquemas de pensamiento interpretativos (Denzin, 2000).

El papel del investigador ante el fenómeno que estudia, ha jugado un papel fundamental en el surgimiento de paradigmas alternativos. A partir del reconocimiento del reconocimiento de la interacción del investigador con el fenómeno, al tratarse en ciencias sociales de personas, la investigación objetiva ha sido cuestionada y ha dado lugar a una negociación de significados entre el investigador y la realidad a la que se acerca. Un paradigma de investigación, definirá para el investigador, la forma y naturaleza de la realidad, la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido, así como, lo que puede conocer o lo que cree que puede ser conocido (Guba & Lincoln, 2002) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Como respuesta los fenómenos que se presentan a nuestros sentidos, los individuos tratan de hacer frente y comprender su naturaleza. Los paradigmas teóricos, no representan así construcciones artificiales que se imponen al investigador, al contrario, responden a su propia forma de relacionarse con su realidad.

El interés por conocer la concepción de los docentes en tanto una construcción subjetiva de la realidad, derivada de su experiencia, es congruente con un paradigma constructivista. Desde esta perspectiva el individuo busca la comprensión del mundo a través de la

experiencia, desarrolla así una visión producto de su subjetividad situada en un contexto específico. (Creswell, 2009)

Un paradigma teórico, como el conjunto de creencias que guían al investigador, puede definirse en varias dimensiones. Un primer cuestionamiento que dirige la definición del paradigma, es la ontológica. Al preguntar qué podemos conocer de la realidad, desde una posición constructivista, la realidad es comprensible en la forma de construcciones mentales basadas social y experiencialmente (Guba & Lincoln, 2002). En este paradigma, la aproximación para comprender la realidad, será a partir de la construcción de sus participantes derivada de su experiencia. Acercarse a estas experiencias resulta en una aproximación relativa, que variará y adquirirá un sentido diferente para cada individuo, producto de su experiencia propia, pero a la vez negociada a través de la socialización, de las interacciones con otros.

Una segunda pregunta que define el paradigma, es la pregunta epistemológica, sobre la naturaleza de la relación entre quién conoce y lo que puede ser conocido. A esta pregunta, la postura constructivista propone una interrelación entre el investigador y su objeto de investigación. En la medida en que los hallazgos son creados en el avance de la investigación. Y por último la pregunta metodológica, sobre la forma en que el investigador considera qué puede conocer. Un investigador en el paradigma constructivista, concibe la realidad en tanto construcciones sociales, sugiere que pueden como producto de la interacción entre el investigador y quienes responden, el papel del investigador se centrará en su interpretación (Guba & Lincoln, 2002). Acercarse a la concepción docente desde su propia voz será la herramienta metodológica básica. El resultado será una negociación de significados, entre la experiencia docente de los participantes y del investigador, resultado a su vez de una interacción social.

La utilización de diferentes métodos responde a la necesidad de tratar comprender el fenómeno social, a través de sus representaciones, enmarcados en un mismo paradigma. Las prácticas interpretativas no privilegian, así un solo método. Al considerar la premisa básica de que no existe una ventana clara, a la vida interior de un individuo. Cualquier mirada está filtrada por el lenguaje, género, clase social, raza y grupo étnico. Existen únicamente miradas situadas socialmente (Denzin & Lincoln, 2003).

4.3. Propuesta metodológica: un estudio de caso

En el presente apartado describo la definición de estudio de estudio de caso, las ventajas que ofrece para esta investigación, así como las estrategias de recolección de evidencias propuestas.

Una definición de estudio de caso ampliamente utilizada, es la de un estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular. El objetivo de esta propuesta metodológica es comprender la actividad de los participantes en circunstancias específicas, se considera que un caso es un sistema integrado con límites y partes constituyentes. Es importante distinguir que, ante una situación que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general cuya comprensión puede lograrse mediante un estudio de un caso particular es posible utilizar el tipo de caso llamado instrumental para conseguir la comprensión de la situación que se busca comprender (Stake, 1998).

De acuerdo con esta definición, el cometido real de un estudio de caso es la particularización, es decir el logro de una mayor precisión. El investigador busca conocer bien un caso particular, lograr su comprensión, se trata de una indagación profunda del contexto y un recuento detallado de las actividades cotidianas. Por otra parte, Johnson y Christensen (2012) complementan la utilidad de lleva a cabo un estudio de caso, con un objetivo exploratorio de un fenómeno poco indagado como el caso del aprendizaje autónomo.

Yin (1994) complementa esta definición al indicar que un estudio de caso puede constituir una alternativa, a una aproximación tradicional de una descripción, al aportar como elemento central la perspectiva de los participantes. Este autor además discute la visión jerárquica de los métodos de investigación, al afirmar que un estudio de caso no necesariamente se lleva a cabo en una etapa exploratoria de la investigación, por el contrario, la selección de realizar un estudio de caso responde a la pregunta de investigación, en el interés de acercarse a los participantes, así como al papel que juega un contexto histórico determinado.

Ante una pregunta de investigación que busca explicar la forma en que determinada situación sucede en un contexto determinado, la utilización de una metodología de estudio de caso será pertinente en la búsqueda de elementos explicativos. Otro elemento a tomar en cuenta en la utilización de esta estrategia de investigación será la actualidad de objeto de estudio, así será

pertinente la realización de un estudio de caso actual en un contexto histórico determinado (Yin, 1994).

La literatura muestra un cambio en años recientes respecto a la valoración y aportes de los estudios de caso en las ciencias sociales. Al respecto Flybjerg (2011) afirma que, ante la imposibilidad de las ciencias sociales de producir una teoría general independiente del contexto, se revaloriza la producción de conocimiento concreto relacionado con un contexto específico, el cual sería el resultado de un estudio de caso. En respuesta a la crítica que, hecha a la incapacidad de hacer generalizaciones basadas en casos específicos, el mismo autor argumenta que en el desarrollo de la ciencia el estudio de los casos sirve para hacer generalizaciones, por lo que no debe desestimarse la capacidad de esta esta aproximación metodológica para ser fuente de un posible avance científico a partir de los hallazgos en casos particulares. A este respecto Yin (1994) aporta evidencia de estudios de caso que hacen generalizaciones y son considerados aportaciones importantes en su campo de estudio.

Por otra parte, Flyberg (2011) detalla las formas específicas en las que un estudio de caso aporta elementos en la construcción de conocimiento teórico, al rastrear en forma detallada las causas y resultados de un determinado fenómeno, aporta exploración detallada, desarrolla explicaciones inmersas en contextos específicos, además de comprender la sensibilidad de los conceptos y su contexto, así como la formación de hipótesis y preguntas nuevas para investigaciones futuras. Finalmente, en su reflexión sobre los estudios de caso Flybjerg (2011) considera que la proximidad a la realidad que conlleva estudio de caso y el proceso de aprendizaje implicado para el investigador constituyen los ingredientes para una comprensión más profunda.

Es posible sintetizar las ventajas identificadas por este autor sobre un estudio de caso, respecto a la posibilidad de profundizar, de la validez conceptual, la comprensión del contexto y procesos investigados, la comprensión de un fenómeno en la indagación de sus causas, así como la generación de nuevas hipótesis y preguntas de investigación. No obstante, también señala que es posible que se trate de una muestra no representativa, que la selección del caso mismo no sea pertinente, o que se llegue a una comprensión débil de lo estudiado en la población seleccionada.

Los autores hacen hincapié en el reconocimiento e importancia de la subjetividad humana. Baxter y Jack (2008), al respecto afirman que esta visión constructivista reconoce la importancia de la creación del significado, sin embargo, enfatiza el valor de la pluralidad en detrimento de una visión relativista. La importancia del contexto en el estudio de caso se puede apreciar en dos sentidos, por un lado, el aporte para la comprensión del objeto de estudio, y por otro lado el aporte del constructivismo en el sentido de la construcción social de la realidad, donde los participantes de la investigación describen su visión de la realidad, lo cual permite al investigador comprender el sentido y significado de sus acciones.

De la discusión presentada es importante destacar que algunas características del estudio de caso como su especificidad o particularidad, son consideradas en la literatura de investigación cualitativa como una fortaleza en lugar de una debilidad, una aproximación a una situación particular se revalora al tomar en cuenta su aporte a la creación de conocimiento, considerando sus aportes en función de la profundidad y su inmersión en un contexto determinado.

4.4. La recolección de evidencias

Los autores coinciden en su propuesta metodológica para la recolección de evidencias en un estudio de caso a partir de la inclusión de varias estrategias (Yin, 1994) (Baxter & Jack, 2008) (Stake, 1998). La utilización de varios instrumentos permitirá fortalecer la validez en el análisis de las evidencias recolectadas, al ampliar el espectro de su visión, así como la posibilidad de triangular la información en diversas fuentes convergentes. La propuesta metodológica con la utilización de diversos instrumentos requiere una organización y sistematización constante de la información, en la transcripción de observaciones a diarios de campo, la transcripción de entrevistas y su análisis mediante el uso de ATLASTi, así como el análisis detallado de los documentos recabados, como base para la validez de las conclusiones del estudio (Yin, 1994) (Stake, 1998).

La sugerencia de evidencias a recolectar en un estudio de caso resulta en una propuesta clara para el investigador en el diseño de campo, sobre todo al considerar las posibles debilidades de cada instrumento. Tener en cuenta las posibles dificultades en cada instrumento permitirá anticiparse a ellas, así como fortalecer los guiones propuestos en su elaboración para reducir al mínimo estos elementos.

A continuación, presento una tabla en la cual describo las ventajas y debilidades de cada tipo de instrumento (Yin, 1994).

Cuadro 3. Fortalezas y debilidades de las evidencias en un estudio de caso

Tipos de evidencias	Aportaciones	Debilidades
Documental	Información sobre el ambiente y contexto, permite conocer la organización y estructura institucional. Además de hacer inferencias a partir de su contenido. Puede ser revisada en diferentes momentos de la investigación.	Puede ser de difícil acceso y ofrecer una visión particular de ciertos actores. Es importante considerar la audiencia la que están dirigidos y su objetivo particular.
Entrevistas	Se concentra en el tema de investigación aporta información subjetiva de los participantes. Entrevistas de tipo no estructurado. Permite conocer las diferentes perspectivas de los participantes.	Puede ofrecer una perspectiva sesgada por el entrevistado.
Observaciones	Ofrece información sobre el contexto. Permite hacer observaciones estructuradas y no estructuradas para acercarse a las interacciones entre los participantes.	Puede ofrecer una perspectiva sesgada por el observador, sobre todo en el caso de la observación participante.
Otros	Recolección de artefactos (video, fotografía, etc). Permite capturar la cultura escolar. Aporta elementos descriptivos y de contexto.	No siempre están disponibles para todos los investigadores.

Es indudable que la realización de entrevistas constituirá la fuente más importante para la recolección de evidencias, su planeación y análisis resultará en el elemento fundamental para responder a la pregunta de investigación.

No obstante, la observación será una estrategia que aportará información respecto a la actuación del docente en el aula y permitirá contrastarla con su concepción expresada en las entrevistas. Por otra parte, al considerar que un estudio de caso permite un acercamiento a un contexto específico, la realización de observaciones constituirá la estrategia para contar con una descripción detallada del contexto, en la medida en que los espacios físicos son fundamentales en la creación de significado (Stake, 1998).

En la búsqueda de significados de la acción social, como indica Bertely (2000), una aproximación etnográfica permitirá un acercamiento a la cultura escolar. La utilización de instrumentos como registros de observación como objetos etnográficos, permitirá una primera interpretación de las evidencias recabadas en el campo. La solidez metodológica detallada en su trabajo, constituye un punto de partida importante para el trabajo de campo.

La perspectiva cualitativa menos ortodoxa, permite utilizar recursos metodológicos ante un campo de estudio diversificado y en ocasiones contradictorio. Así la utilización de objetos etnográficos como los registros de observación, constituyen recursos metodológicos en un acercamiento a la comprensión de la vida cotidiana escolar, extendiendo su alcance más allá de estudios antropológicos.

Por otra parte, a este respecto, es posible tomar en cuenta lo apuntado por Clifford y Marcus (1991). Al considerar los cambios y eventos políticos en una sociedad, tratados de manera teórica y conceptual, ofrecen un campo rico para la interpretación desde el punto de vista del actor y para el investigador constituye una oportunidad de relatar la realidad social. Así la combinación de explicaciones e interpretaciones, constituirá una aportación a la comprensión de la realidad y su significado, mostrando las formas que adquiere la vida social. El investigador adopta así un papel interpretativo, que parte de un proceso de narrar, interpretar y producir un texto acerca de la vida escolar.

La selección de la entrevista a profundidad, como una de las técnicas fundamentales en esta investigación es, considerada un elemento central para aproximarse a la realidad social en una perspectiva constructivista, responde a la concepción de la narrativa en su realización a partir de la expresión hacia una audiencia, objeto de la reflexión sobre las prácticas docentes (Elliot, 2005). Sin duda un elemento fundamental en la definición de los instrumentos metodológicos, como el caso de la entrevista a profundidad será la premisa de que “todo comportamiento humano tiene una dimensión expresiva” (Hammersley & Atkinson, 1983, pág. 121), recurrir a las expresiones de lenguaje permite acercarse al mundo que los participantes describen, a partir de sus descripciones, explicaciones y evaluaciones de sí mismos y el mundo donde se desenvuelven en un contexto particular.

En específico la entrevista a profundidad, de carácter individual holístico y no directiva. Como describe Ruiz Olabuenaga (1996), la entrevista como técnica de investigación cualitativa es una herramienta metodológica, en la búsqueda de significados, ya que permite una conversación, que únicamente se lleva a cabo entre entrevistador y entrevistado, individualizada. La conversación se originará a partir de una pregunta inicial amplia, carente de rigidez, aunque sin perder de vista el objetivo que la detona, con un guion orientador. El

entrevistador en este intercambio, se acerca al mundo simbólico del entrevistado en forma gradual y escalonada, tratando de acercarse al núcleo de la experiencia interior.

En este capítulo se abordó la descripción de la perspectiva cualitativa de la presente investigación adherida a un paradigma constructivista, constituyéndose en el referente y guía de la propuesta metodológica, en la definición de estrategias y en el acercamiento al objeto de estudio. A continuación, presento un el marco contextual que ubica el objeto de estudio y el caso seleccionado en el ámbito educativo.

Capítulo V. Marco Contextual

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior en 2011 en nuestro país, puso de manifiesto los desafíos que enfrenta este nivel educativo en términos de cobertura y calidad. Analizar la situación de la educación media superior en términos de algunos indicadores de desempeño como los resultados de la prueba Enlace, así como el acceso, permite vislumbrar los retos que enfrenta este nivel educativo. Por otra parte, ubicar al Colegio de Bachilleres en la oferta existente y considerar los mecanismos de acceso permitirá contextualizar el papel de esta institución.

En la actualidad la literatura sobre el tema reporta un consenso al citar en la función que debe cumplir la educación media superior, en la preparación de los individuos para hacer frente a las complejas condiciones de la actualidad (OCDE, 2005) (Perrenoud, 2012) (Zorrilla Alcalá, 2012). Por su parte, el INEE destaca que la preparación de los jóvenes debe estar dirigida para adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, así como la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida y convertirse en ciudadanos activos y productivos, ante la necesidad de adaptarse a situaciones de cambio e incertidumbre (INEE, 2011).

Un reto básico que se encuentra en el compromiso que asumió el estado para garantizar el acceso y lograr la cobertura universal para el ciclo 2021-2022. Es posible mencionar que el alto porcentaje de población que no egresa, de acuerdo con datos del INEE (2011) el porcentaje de jóvenes entre 18 y 20 años que concluyó este ciclo representa el 41.7% y por otra parte se estima que únicamente 76% de los jóvenes que habían concluido la educación secundaria asistía a la EMS.

Sin embargo, esta situación se agrava al considerar el rezago acumulado. De acuerdo con estimaciones de expertos, en la segunda década del presente siglo el 41% de mexicanos de 15 años y más se encuentra en condición de rezago educativo, es decir, que cumplen con alguna de las siguientes condiciones, ser analfabetas o no haber concluido la primaria o secundaria. En cifras totales se trata de un total de 32 millones de jóvenes y adultos que se encuentran fuera o no fueron atendidos en el sistema formal de educación (Narro, Martuscelli, & Barzana (Coord), 2012).

Los expertos distinguen la categoría de rezago educativo reciente al describir los componentes del rezago en los últimos 40 años, al considerar la población nacida entre 1975 y 1995, cuyas edades en 2010 estaban en un rango entre 15 y 34 años, en números absolutos representaban 10.6 millones y respecto al total de la población total en rezago educativo, constituye un tercio del rezago nacional (Narro et al, 2012)

Este grupo se caracteriza por:

- El grupo poblacional entre 15 y 34 años es, en total, el más numeroso del país: 38 millones de personas están en esas edades, con una tasa de rezago considerablemente más baja que los otros dos grupos (28%) es decir aquellos nacidos entre 1960 y 1974 (35 a 49 años de edad en 2010), y aquellas personas nacidas antes de 1960 (con 50 años o más en el 2010).
- Su rezago por analfabetismo y primaria es menor al nivel nacional. Su tasa de analfabetismo es de 2.1% (841 mil personas), y de carencia de primaria es 5.7% (2.1 millones). No obstante, gran parte de su rezago (72%) obedece a la carencia de secundaria.

Otros datos que reflejan la dificultad de la cobertura del nivel de la EMS, son las tendencias demográficas de nuestro país. De acuerdo con ellas, la población de jóvenes entre 15 y 25 años es de poco más de 19 millones, según datos del INEGI del 2005. Esta cifra representa cerca del 21% de la población total del país. Cada año, únicamente 58 de cada 100 jóvenes, entre los 16 y 18 años, logran incorporarse a la Educación Media Superior en México. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, únicamente el 61% de los jóvenes entre 15 y 19 años realizan actividades de estudio. Por otra parte, un dato que complementa esta situación indica que entre jóvenes entre 15 y 17 años, el 50% abandona sus estudios y el 60% de los que continúan estudiando dependen económicamente de sus familias (Colegio de Bachilleres, 2011). Estas cifras refieren como el acceso a este nivel educativo está restringido, así como la falta de permanencia registrado actualmente. De acuerdo con las mismas fuentes, los jóvenes que no cuentan con apoyo económico de su familia, o de alguna otra fuente, en este nivel educativo se encuentran en riesgo de abandono escolar. Por otra parte, la población que ya no se encuentra en edad reglamentaria para cursar este nivel de estudios, que es un alto porcentaje de la población, se encuentra en general excluida del mismo. Este gran porcentaje de la población no cuenta así con este nivel mínimo de estudios que hoy en día es obligatorio.

En lo que se refiere a la calidad de este nivel educativo, es posible rescatar el diagnóstico presentado por el Gobierno Federal. En él se destacan las siguientes situaciones: el bajo aprovechamiento de los recursos invertidos en este nivel educativo, la falta de preparación de los jóvenes que egresan, la dificultad de transferencia entre instituciones del nivel educativo, la insuficiencia de herramientas cognitivas y de utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Colegio de Bachilleres, 2011).

La literatura coincide en indicar que el bachillerato es uno de los ciclos educativos con mayores niveles de deserción, menor cobertura y resultados más pobres (Narro, Martuscelli, & Barzana (Coord), 2012) (INEE, 2011). No obstante, es posible identificar el reconocimiento y la atención particular a este nivel educativo en las políticas públicas expresados en los planes sexenales correspondientes al sector educativo a partir del 2001.

El Programa sectorial correspondiente al periodo 2001-2006 marcó un momento decisivo en el cambio de políticas educativas dirigidas a la educación media superior. En los planes sexenales previos, la educación media superior que comprende el bachillerato y la formación técnica equivalente, estaba atendida en el apartado de la educación superior, con la consecuencia de que se prestaba escasa atención a su especificidad y se le restaba importancia. En contraste con esto, el Programa 2001-2006 consagra expresamente un subprograma a la educación media superior, reconociendo que se trata de un nivel educativo que requiere de atención especial por dos razones: porque es el nivel que más crecería en dicho sexenio, dadas las tendencias demográficas y el incremento de los niveles de cobertura y eficiencia terminal de la primaria y la secundaria; adicionalmente este programa consideró que los alumnos de educación media superior se encontraban en la edad más difícil y eran los que necesitan un mayor apoyo de la escuela, adecuado a su edad, para hacer de los ciudadanos maduros, hombres y mujeres de provecho.

Por su parte el Programa Sectorial de Educación del 2007 reconoció que el sistema educativo enfrenta serios retos y en específico para la educación media superior propone ampliar la cobertura diversificando la oferta. Propone además la coordinación de los diferentes subsistemas existentes en la formación de un sistema nacional de bachillerato con el objetivo de homologar los elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas. Uno de las propuestas más significativas fue la de definir competencias para la vida y trabajo como

elemento básico para el perfil de egresados y su incorporación a planes y programas de estudio.

El análisis de la situación de este nivel educativo dio lugar a la Reforma Integral de la Educación Media superior, la cual estuvo articulada en torno a la definición del Marco Curricular Común en la búsqueda de una identidad clara y común a las instituciones que integran el sistema, reconociendo las diferencias en las modalidades, pero incorporadas a un Sistema Nacional de Bachillerato, con el objetivo final de una certificación nacional.

La RIEMS entró en vigor en el ciclo 2009-2010 en las aulas. Esta reforma estableció el modelo por competencias para todas las instituciones que conforman este nivel educativo. A partir de la definición de las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas comunes para el Sistema Nacional de Bachillerato incluidas en el Marco Curricular Común.

El proceso formativo que necesitan los jóvenes en su preparación para las condiciones que demandan la sociedad del conocimiento y la economía globalizada, como se mencionó en el capítulo tres, sufrió importantes cambios expresados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, definida por el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que propone la formación de un Sistema Nacional de Bachillerato, con el objetivo básico de incrementar su cobertura y calidad.

La oferta de la EMS en México es muy amplia. Una primera agrupación que describe la oferta es la que se hace en bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. Puede distinguirse, además, entre instituciones públicas y privadas. No obstante, una clasificación que atraviesa en forma transversal a ambos tipos de bachilleratos, es la orientación curricular. Es posible distinguir las instituciones de tipo general y las técnicas. En este sentido, Solís (2013) distingue además una clasificación de tipo estratificada entre los bachilleratos públicos, entre los cuáles se encuentran los que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y una serie de instituciones desvinculadas de las propias de educación superior, que ofrecen opciones de bachillerato general o técnico, principalmente a través del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) o el Centro de Bachillerato Industrial Tecnológico y de Servicios (Solís, Rodríguez , & Brunet, 2013) (INEE, 2011).

El acceso a esta variedad de opciones está institucionalizado y la asignación de lugares está definido por un concurso, organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), la cual lleva cabo una asignación con base en la calificación obtenida en el ciclo anterior, las opciones solicitadas y las restricciones a la matrícula de cada institución, ofreciendo además la posibilidad de concursar por examen a las instituciones más solicitadas dependiendo de los puntajes obtenidos y su disponibilidad (Solís, Rodríguez , & Brunet, 2013).

Como apuntan Solís y otros (2013), los efectos de los antecedentes académicos y las aspiraciones educativas trascienden las fronteras socioeconómicas. De manera que el concurso ha permitido regular el ingreso a las instituciones públicas mediante la aplicación de un procedimiento uniforme, que sustituye a los de cada institución, además, permite aclarar el proceso para los aspirantes. Sin embargo, también apunta Solís, el concurso no elimina las barreras socioeconómicas ante los aspirantes de las instituciones privadas y de estratos sociales más altos, quienes obtienen los mejores lugares en la educación superior.

La prueba Enlace aplicada en el último año del bachillerato arroja datos indicativos de los niveles de aprovechamiento y logro de los alumnos en este ciclo. Al comparar los resultados históricos (2008-2013) por modalidad educativa, del desempeño de los bachilleratos generales con los tecnológicos, así como por tipo de sostenimiento privado y público, es posible contar con datos que dan cuenta de los resultados en este nivel educativo. La evaluación de áreas de conocimiento como comunicación y matemáticas permite contar con indicadores del desempeño de los alumnos. El análisis de los resultados permite apreciar el avance de la reforma en este periodo en las áreas curriculares consideradas básicas.

Se observa que el bachillerato tecnológico aumentó el número de alumnos que se ubicaron en el rango de bueno y excelente en matemáticas de manera significativa, en el 2008, el 14.6% de los alumnos se ubicaron en este rango, en tanto que en el ciclo 2013, 41.8%. Mientras que en la modalidad de bachillerato general el incremento fue menor al registrar en 2008, 14.2% de alumnos en el rango de bueno y excelente y en el ciclo 2013, 34.6%.

Por otra parte, los resultados del área de comunicación muestran una variación menor que resulta negativa para el caso del bachillerato general. En 2008, 55.7% de los alumnos del bachillerato general se ubicó en el rango de bueno y excelente en tanto que para el ciclo 2013

únicamente 50.2%. En lo que respecta al bachillerato tecnológico tuvo un mejor desempeño en este periodo histórico. En 2008, los alumnos en el rango de bueno y excelente fueron el 48.4%, y para el 2013, 51.3%, registrando así un aumento.

Resulta interesante destacar que, al comparar el desempeño de los alumnos de último año de bachillerato de acuerdo al tipo de sostenimiento, los alumnos de escuelas privadas tienen un mejor desempeño en comunicación sin embargo la diferencia se redujo en el periodo citado. En tanto que, en 2008, 59.2% de los alumnos de la educación privada se encontraba en el rango de bueno y excelente, para el ciclo 2013 únicamente el 52.9% se ubicó en este rango. En lo que respecta a las escuelas públicas su desempeño también se deterioró, sin embargo, en menor medida. La diferencia histórica negativa en puntos porcentuales fue únicamente de 1.3 puntos. Es interesante, además, resaltar que al final del periodo analizado el porcentaje de alumnos de escuelas públicas en el rango de bueno y excelente fue de 49.5% comparado con el sector privado que fue de 52.9%. Por lo que es posible apreciar que la diferencia no es tan profunda (SEP, 2013).

Los datos presentados indican resultados inconsistentes en el avance de la reforma educativa, áreas como la de matemáticas mostró avances, aunque no en forma general, en tanto que el área de comunicación mostró retrocesos en algunas modalidades.

El análisis presentado muestra algunas de las desigualdades que la cobertura y calidad imponen a este nivel educativo. En este contexto el Colegio de Bachilleres se ubica como una opción educativa, que de acuerdo con datos de la institución cada año recibe a uno de cada cinco alumnos egresados de las secundarias de la Ciudad de México y de 22 municipios conurbados del Estado de México. Profundizar en el contexto específico de la institución permitirá conocer algunos de los retos que enfrenta, así como su participación en el ámbito de la educación media superior en México.

5.1. El Colegio de Bachilleres

La selección del Colegio de Bachilleres para ubicar el estudio de caso, resulta pertinente al considerar que, en la oferta educativa de la educación media superior en México, ésta institución representa una de las opciones más importantes de bachillerato general. Al respecto se destaca que el número de alumnos inscritos en este nivel educativo en el ciclo 2012-2013 fue de 4, 057,265, de los cuáles 1,746,735 cursaban un bachillerato de tipo general y de ellos 765,789 pertenecían al Colegio de Bachilleres (SEP, 2013). A partir de estas cifras es posible apreciar que la participación de esta institución en la oferta educativa es significativa al representar el 43.48% del total. Otro elemento que hace pertinente la selección del Colegio de Bachilleres es su modelo educativo por competencias, que en el conjunto de bachilleratos generales entre los cuáles se encuentran los universitarios, se destaca por adoptar dicho modelo.

El Colegio de Bachilleres así, constituye una parte relevante del Sistema Nacional de Bachillerato y ofrece una opción para un gran número de jóvenes en edad de cursar este nivel educativo, en la modalidad de bachillerato general con salidas terminales. Esta institución cumple así una función propedéutica de preparación para continuar una trayectoria escolar en la educación superior y ofrece además opciones terminales dirigidas a la preparación laboral para aquéllos que lo deseen. Profundizar en el análisis y descripción de esta institución permitirá contar con elementos para contextualizar su desempeño en el ámbito de la educación media superior.

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolarizada y no escolarizada (SEP, 2014).

El colegio de bachilleres atiende a cerca de 100 mil estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Aproximadamente 90 mil en el sistema escolarizado, en 20 planteles, atendidos por poco más de 5 mil profesores en más de 2 mil aulas.

- Cerca de 11 mil 500 alumnos activos en las modalidades mixta y no escolarizada (opciones educativas autoplaneada y virtual, respectivamente), atendidos por 270 docentes en cinco planteles y vía internet.

La institución cuenta con el apoyo de poco más de 2 mil 700 personas distribuidas en las áreas administrativas, en bibliotecas, laboratorios y salas de cómputo. La primera generación egresó en 1976, desde entonces y hasta diciembre 2010, el egreso histórico de la institución asciende a 402,869, de los cuales 390,427 concluyeron su bachillerato en la modalidad escolarizada y 12,442 en la modalidad no escolarizada (SEP, 2014).

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974, en sus primeros cinco planteles, recibiendo entonces a 11, 800 alumnos. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y, finalmente, en febrero de 1985, empezó a funcionar el plantel número 20.

Por su parte, el sistema abierto inició su actividad académica en abril de 1976, en sus cinco centros de estudio. Esta modalidad, en sus 36 años de vida académica se ha consolidado como una opción educativa para todas aquellas personas que por alguna razón no pueden iniciar o retomar sus estudios de bachillerato en un sistema escolarizado. Desde su creación el Colegio de bachilleres ofrece formación un plan de estudios organizado en tres áreas de formación básica, específica y para el trabajo. Talleres artísticos y cursos deportivos, así como los servicios de orientación vocacional, complementa la formación ofrecida. El Colegio reconoce que los estudiantes de primer ingreso tienen severos rezagos especialmente en razonamiento verbal y matemático, además de indicar que el 80% no seleccionó a esta institución como su primera opción. Respecto a su planta docente señala su estabilidad, así indica que sólo un 15% de los docentes son de ingreso reciente, de los más de 3,300 docentes del colegio cuentan con una formación pedagógica y disciplinaria que les permite desempeñar sus tareas de docencia y elaboración de materiales, no obstante, sus prácticas docentes están centradas en el contenido más que en el aprendizaje (Colegio de Bachilleres, 2011).

Desde su fundación el Colegio de Bachilleres ha modificado en varias ocasiones su plan de estudios, para adaptarse a los cambios de las políticas educativas. A partir de la reforma

educativa de del 2008, en concordancia con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un modelo por competencias, se inició un nuevo cambio dirigido a la adaptación del plan de estudios de esta institución a la reforma. El modelo educativo propone una formación continua para adaptarse los constantes cambios, por lo cual se requiere una serie de competencias que permitan aprender de manera estratégica y autogestiva que logre enfrentar las nuevas demandas en diferentes contextos. El Colegio propone como su misión una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, para su inserción en la sociedad y desempeñarse en actividades académicas o laborales. (Colegio de Bachilleres, 2011).

La propuesta educativa del Colegio de Bachilleres se propone en tres áreas de formación básica, específica y de formación para el trabajo.

Para los 290 000 jóvenes que anualmente solicitan ingreso a este nivel educativo, únicamente 58 de cada 100 logran incorporarse (Colegio de Bachilleres, 2011). Entre las opciones educativas que ofrece una formación de bachillerato general en el Comipems, desde 1995, el Colegio de Bachilleres no se ubica entre las opciones más solicitadas, a pesar de ser una de las pocas opciones que ofrecen este tipo de bachillerato, al no estar vinculado el egreso de esta institución al acceso directo a la educación superior pública, como el caso del bachillerato universitario. Los alumnos egresados de esta institución enfrentan en el acceso a la educación superior pública una enorme desventaja al verse obligados a competir para el acceso al siguiente nivel educativo, con egresados de escuelas particulares por los pocos lugares disponibles. No obstante, sin considerar los dos planteles de bachillerato que dependen directamente de la Dirección General de Bachillerato (DGB)⁷, el Colegio de Bachilleres representa una de las pocas opciones disponibles para que un alumno curse el bachillerato general una vez que no logra alcanzar el puntaje necesario para acceder a los bachilleratos universitarios.

⁷ El gobierno federal ofrece opciones educativas centralizadas de la Subsecretaría de Educación Media superior a través de la Dirección General de Bachillerato.

5.2. El plantel 17 del Colegio de Bachilleres

El plantel 17 Huayamilpas-Pedregal, fue creado en 1979 con una primera generación de 432 alumnos. Está ubicado en la zona sur poniente de la zona metropolitana, en la delegación Coyoacán⁸.

Actualmente, este plantel cuenta con una población estudiantil de 2,225 alumnos, distribuidos en 61 grupos y 128 docentes, de acuerdo con datos publicados de la prueba enlace este plantel se ubica en el puesto 99 de las 235 escuelas de bachillerato del Distrito Federal que tomaron la prueba Enlace. (Findthebest, 2014). En lo que se refiere a su infraestructura cuenta con 25 salones, ocho laboratorios, cinco espacios culturales y una cancha deportiva. Otros indicadores de este plantel refieren una eficiencia terminal del 42.82% y una aprobación del 58.21% para el ciclo escolar 2011-2012.

El Colegio de Bachilleres ofrece salidas ocupacionales como parte de su programa de estudios, entre las que se encuentran arquitectura, informática, contabilidad, química, recursos humanos y turismo. No obstante, en el plantel Huayamilpas-Pedregal se cuenta únicamente con las opciones de biblioteconomía, contabilidad e informática, se otorga así un carácter predominantemente propedéutico a la formación que ofrece a sus estudiantes, de preparación para la educación superior al contar con pocas opciones de salidas ocupacionales.

El plantel 17 se encuentra enclavado en la delegación Coyoacán. De acuerdo con datos del INEGI, la delegación cuenta con una población de 620,416 habitantes. Esta entidad es considerada de acuerdo con el Coneval como uno de los municipios del país que presenta menor rezago en sus indicadores sociales en el 2010, al considerar indicadores de educación, salud, servicios básicos de vivienda, así como calidad y espacios en la vivienda.

En cuanto a los indicadores educativos de la delegación, es posible destacar, que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en la delegación era en 2010 de 11.7, frente al promedio de escolaridad de 10.5 en la entidad federativa. La población de 15 años y más con educación básica incompleta fue de 18.9%, menor que el indicador nacional

⁸ Huitzilopochtli s/n, esquina con Tarascos, colonia Ampliación Ajusco Huayamilpas-Pedregal, 04300, Coyoacán, Distrito Federal.

de 41.11%; en tanto que la población de 15 años o más analfabeta fue de 1.5%, la cual es menor que el nivel nacional que es de 6.88% (SEDESOL, 2010).

En 2010 la delegación contaba con 635 escuelas en educación básica y media superior, de las cuales 49 son bachilleratos, siete escuelas de profesional técnico, 48 escuelas de formación para el trabajo. En esta fecha la condición de rezago educativo afectó a 7.5% de la población, lo que significa que 44,112 habitantes tuvieron esta carencia social. En forma comparativa la delegación Coyoacán se encuentra entre las cuatro delegaciones del Distrito Federal que cuentan (SEDESOL, 2010) con la población con mayor nivel de escolaridad, es decir cuenta con mayor número de habitantes de 15 años y mayores con educación media superior y superior.

Esta delegación cuenta con una gran oferta educativa especialmente amplia en educación media superior, con una mayor oferta de instituciones de tipo técnico y de formación para el trabajo. Es importante destacar su cercanía con las instituciones de educación media superior de la UNAM, como son la Preparatoria Nacional y Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, que se encuentran muy próximas y que influyen en gran medida en las opciones que compiten en el examen de Comipems para la colocación de alumnos a este Plantel del Colbach en específico.

Por otra parte, es necesario aclarar que la población que acude a este plantel no es necesariamente habitante de esta delegación. Por lo que los indicadores antes mencionados permiten ubicar el contexto del plantel, aunque no necesariamente de los alumnos, quienes en muchos casos habitan en delegaciones diferentes.

5.2.1. El plantel Huayamilpas-Pedregal y la reforma educativa

El plantel 17 del Colegio de Bachilleres se distingue de otros planteles en primer lugar por el tamaño, al ser uno de los planteles con una capacidad para 2000 alumnos, es decir pequeño. Y por otra parte sobresale por su participación en la reforma instrumentada por la Dirección General de Bachillerato de la SEP en el 2002, cuando fue seleccionado como plantel guía.

Como resultado de la instrumentación de esta reforma, se propuso una estrategia de aplicación inicial en escuelas guía, con la intención de analizar la experiencia de esta propuesta en el ciclo escolar 2003-2004 en 52 planteles, de los cuáles 26 correspondería a planteles del Colegio de Bachilleres en cada entidad federativa y, los demás correspondería a planteles de otros subsistemas. Se planeó una segunda fase que correspondía a la generalización progresiva del plan de estudios a partir del ciclo 2004-2005. La decisión de conformar un grupo de escuelas guía respondió a las consideraciones de que un universo menor permitiría evaluar de manera oportuna los resultados de la aplicación, en forma sistemática, observar el impacto de la reforma entre los docentes, alumnos y padres de familia, así como conocer el impacto presupuestal.

La propuesta de la reforma curricular tuvo como ejes centrales, enfoques educativos centrados en el aprendizaje para el área propedéutica y de normas de competencia laboral para el área terminal.

La selección de los planteles guía consideró de los siguientes criterios entre otros: la existencia de una buena relación con el sindicato, docente, personal administrativo y director del plantel, mostrar interés en el proyecto, contar con una ubicación geográfica accesible a la Dirección general para facilitar su seguimiento, contar con la infraestructura física adecuada, haber recibido los cursos de capacitación del enfoque educativo basado en normas de competencia, que el personal docente y administrativa esté capacitado en cultura de la evaluación.

Los cambios propuestos en el mapa curricular para el Colegio de Bachilleres fueron las siguientes: incremento de número de horas totales de 114 horas a 125 en las asignaturas existentes, así como la inclusión de una nueva asignatura. Las asignaturas que modificaron

su carga horaria fueron principalmente las correspondientes al área de ciencias sociales, matemáticas y química.

El plantel 17 Huayamilpas-Pedregal fue el plantel seleccionado como escuela guía de la reforma curricular para el ciclo escolar 2003-2004. Para lo cual se hicieron ajustes necesarios a los horarios de para acomodar el incremento de horas propuesto. Previo al inicio de clases el Centro de Actualización y Formación de profesores, instrumentó por asignatura un curso taller de 60 horas al cual el 66% de los profesores que imparten asignaturas en el primer semestre acreditaron, en tanto que aquellos profesores que no acudieron a los cursos llevaron a cabo su planeación didáctica en forma conjunta con los jefes de materia.

Con el propósito de fortalecer las habilidades de pensamiento del alumno de nuevo ingreso el Centro de Evaluación y Planeación académica en colaboración con el Departamento de Orientación diseñó un taller para el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la aplicación de estrategias de solución de problemas, ejercitación de matemáticas y de ortografía. Este taller se impartió previo al inicio del semestre. El 70% de los estudiantes de nuevo ingreso participaron en los talleres.

Otra acción llevada a cabo previo al inicio del ciclo escolar con este nuevo plan de estudios, fue la vinculación con padres de familia de los estudiantes que se incorporaron al taller, por medio de una reunión informativa.

Este cambio curricular instrumentado a través de una estrategia integral, es considerado por los docentes del plantel en forma consistente como un éxito debido a la mejora de los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones como Enlace. Sin embargo, esta reforma fue suspendida al siguiente año y posteriormente sustituida por la RIEMS en 2008.

Desde entonces el programa de estudios del Colegio de Bachilleres ha tenido dos modificaciones. En el 2008, se promovió un programa de estudios en un modelo por competencias para todos los planteles, y en el ciclo 2014 se propuso un nuevo cambio el cual se encuentra vigente. A pesar de que ambos programas tienen un enfoque por competencias las principales transformaciones fueron las referentes al número de horas de algunas asignaturas y el cambio de los contenidos entre las mismas asignaturas entre un semestre y otro. Por otro lado, conviene destacar que la última modificación incluyó la asignatura de

orientación, en la búsqueda de guiar a los alumnos en su aprendizaje con el objetivo de reducir los niveles de deserción, identificado como una prioridad en las políticas institucionales. Esta asignatura ubicada en el plan de estudios en el campo de conocimiento de desarrollo humano, se imparte en el primer y segundo semestre con una carga horaria de dos horas a la semana y aporta cuatro créditos.

El actual plan de estudios de esta institución mantiene una organización alrededor de tres áreas de formación. La básica, específica y laboral en un total de 49 asignaturas obligatorias. En el área básica se ubican las asignaturas que los alumnos cursan hasta el cuarto semestre, las asignaturas de lenguaje y comunicación, así como matemáticas se encuentran en esta área.

El plantel 17 como se ha descrito presenta características únicas por el número de alumnos, su colaboración en las reformas educativas y la permanencia de sus docentes, resultado de su participación como plantel guía en la modificación anterior al plan de estudios. Además de ser caracterizado, por parte de las autoridades de la institución, como un plantel “académico” por la preparación, compromiso y contribución de sus docentes en los cambios institucionales de los planes de estudio. Por todo lo anterior, resulta pertinente su selección para la realización del estudio de caso.

Capítulo VI. Las evidencias del estudio de caso

Aproximarse a las concepciones de los docentes del Colegio de Bachilleres sobre el aprendizaje autónomo, y en particular al plantel Huayamilpas-Pedregal, resultó pertinente a través de un estudio de caso instrumental que permitió conocer a profundidad este plantel en particular, en la búsqueda de comprender la forma en que los docentes conciben la autonomía del aprendizaje como guía de su práctica. La definición de la unidad de análisis también constituyó un elemento central en la definición metodológica. En este sentido, la selección de los docentes como participantes se considera la forma de contestar la pregunta de investigación.

A partir de las decisiones metodológicas antes mencionadas procedí a iniciar el trabajo de campo para recabar las evidencias en el plantel 17 Huayamilpas-Pedregal del Colegio de Bachilleres. Organicé una visita inicial para iniciar y solicitar los permisos necesarios para llevar a cabo la recolección de evidencias. En forma subsecuente llevé a cabo otras visitas para completar las entrevistas y observaciones en clase.

Para la realización del trabajo de campo propuse entrevistas a profesores de la asignatura de lenguaje y comunicación, así como de matemáticas, como la forma de aproximarse a la forma en que los docentes de estas disciplinas diferentes conciben y llevan a su práctica docente el aprendizaje autónomo. Las diferencias resultado de su formación docente se consideraron como elementos para llevar a cabo una triangulación de la información recabada. Por otro lado, aproximarse a un grupo de docentes con diferente experiencia resultado de su antigüedad en el Colegio e impartiendo su asignatura serán elementos que enriquecerán las evidencias para la investigación.

Después de solicitar la entrada al campo a través de una carta que se presentó con la directora del plantel, pude iniciar la recolección de evidencias fundamentalmente a través del contacto con los jefes de materia de las dos asignaturas seleccionadas. Ellos me remitieron a su vez con los profesores a lo cuáles entrevisté.

Los participantes propuestos para este estudio:

- 5 docentes del área de matemáticas.

- 5 docentes del área de lenguaje y comunicación.

Los instrumentos para la recolección de información fueron: entrevistas, observaciones y revisión documental.

La realización de las entrevistas me permitió acercarse a los participantes a través de sus palabras. La voz a los participantes, expresada a través de las entrevistas a profundidad en esta investigación, resultó una expresión de los múltiples espacios que confluyen en las construcciones cotidianas de los docentes.

Así, llevé a cabo entrevistas a profundidad, de carácter individual holístico y no directiva. Este tipo de entrevista permitió una conversación, que únicamente se llevó a cabo entre entrevistador y entrevistado, de manera individualizada. La conversación se originó a partir de una pregunta inicial amplia, carente de rigidez, aunque sin perder de vista el objetivo que la detona, con un guion orientador. En este intercambio pude acercarme al mundo subjetivo de la percepción del entrevistado en forma gradual y escalonada, tratando de aproximarme al núcleo de la experiencia interior respecto a la forma en que promueve el aprendizaje autónomo.

Guion de entrevista

Entrevista a docentes

Tipo de entrevista: a profundidad

Objetivo general: Conocer la percepción del docente de la concepción de la competencia genérica de aprender en forma autónoma.

Objetivos particulares: La forma en que los docentes promueven los atributos de la competencia genérica de aprender en forma autónoma:

- Motivación para aprender por iniciativa propia.
- Definir metas de aprendizaje.
- Reconocer retos y controlar obstáculos.

Preguntas de control:

- Materia que imparte
- Tiempo de impartir la materia
- Semestre que imparte
- Nivel máximo de estudios

Preguntas orientadoras

Se dice que los profesores tienen una doble tarea, enseñar los conocimientos disciplinares, además enseñar cómo procesar información para guiar el propio aprendizaje de los alumnos.

Atributos Aprendizaje autónomo:

¿Qué sugerencias haces a tus alumnos para definir sus metas de aprendizaje?

¿Ayudas a tus alumnos a que reflexionen sobre los procesos de aprendizaje en tu materia?

¿Cuál sería un ejemplo o ejemplos de estrategias que propones a tus alumnos para identificar las actividades que más les interesan?

¿Cómo ayudas a los alumnos a reconocer obstáculos en su aprendizaje?

¿Cómo ayudas a los alumnos a articular sus aprendizajes con la vida cotidiana?

Estrategias de aprendizaje:

¿Consideras útil enseñar a los alumnos procedimientos o estrategias para aprender mejor en tu materia?

Concepción aprendizaje autónomo:

¿Cómo definirías un alumno que aprende en forma autónoma?

¿Cómo integras los conocimientos propios de tu disciplina y aquellos dirigidos a promover el aprendizaje autónomo?

Guion de observación

Concepciones docentes de la competencia genérica de aprender en forma autónoma

Observación en el aula

Observador

Plantel

Fecha

Profesor (a) Grupo

No. de alumnos

Asignatura

Aspectos a observar:

- Objetivos didácticos /Actividades propuestas
- Descripción del aula (ambiente en salón de clase)
- Materiales utilizados
- Orientación pedagógica
- Referencias a de estrategias de aprendizaje, definición de metas de aprendizaje, organización de tiempos de estudio.

Revisión documental

Los documentos revisados y analizados fueron los siguientes:

Gaceta 40 Órgano informativo del Colegio de Bachilleres Agoto 2014 Año XXIV Número especial
Gaceta de bienvenida Órgano informativo del Colegio de Bachilleres Agoto 2014
Modelo educativo del Colegio de Bachilleres México 1989 Elaborado por la Secretaría académica
SEP Subsecretaría de educación superior e investigación científica Reunión Nacional del Colegio de Bachilleres Implantación de la refirma curricular en las escuelas guía Villahermosa Tabasco Dirección General del Bachillerato
Reforma curricular plantel guía Colegio de bachilleres Secretaría académica Dirección de servicios académicos
Colegio de Bachilleres Secretaría académica Actividades para la instrumentación de la reforma curricular en el Plantel 17 "Huayamilpas-Pedregal" denominado plantel "guía".
Colegio de Bachilleres Secretaría académica Dirección de planeación académica Seguimiento y evaluación de la operación académica de la reforma curricular en el Plantel guía Agosto 19, 2003
Colegio de Bachilleres Plantel 17 Huayamilpas Pedregal Implantación de la nueva currícula semestre 2004 B Problemática Julio 2004
Colegio de Bachilleres Reporte de avance programático y evaluación pro grupo Operación de la reforma curricular en el plantel guía Primer informe de seguimiento Diciembre 2, 2004

6.1. Metodología para el análisis de datos

El proceso para el análisis de las evidencias recolectadas fue en varias etapas: a) la transcripción y codificación abierta de las entrevistas, b) una codificación enfocada con base a las familias de códigos d) la construcción de categorías integradas en un modelo explicativo, e) la integración de otras evidencias recolectadas al modelo explicativo f) la integración del reporte del estudio de caso.

La consideración de la propuesta de la teoría fundamentada para la codificación y análisis permitió un acercamiento a las evidencias desde una perspectiva interpretativa y sistemática, como una forma de aproximarse a la realidad para comprenderla. Lograr una representación interpretativa de la forma en que los participantes construyen significados en torno a su realidad, en interacción con la construcción que hace el propio investigador, resulta una propuesta consistente con la definición teórica del aprendizaje autónomo (Charmaz, 2008).

La interpretación como un camino al entendimiento de acuerdo con Simmons (2009) involucra una visión holística e integral de las evidencias a través de un proceso continuo e intuitivo de reflexión a partir de varias perspectivas, con el objetivo último de comprender el objeto de estudio planteado que en este caso son las concepciones docentes de la competencia genérica de aprendizaje autónomo en el contexto del Colegio de Bachilleres.

La sistematicidad de la propuesta de Charmaz (2008) integrada en una propuesta interpretativa de estudio de caso permite la conexión de los temas identificados a través de un proceso analítico en forma iterativa entre las evidencias y su propuesta de análisis (Simons, 2009).

Dar sentido a la gran cantidad de evidencias recabadas fue el primer paso. A continuación, construí categorías a partir de los códigos, que me permitieron una búsqueda sistemática de propuestas explicativas. La representación gráfica de las categorías elaboradas posibilitó la identificación de temas interrelacionados que sirvieron como base para la elaboración del reporte final. Es importante aclarar que en forma constante se regresó a las entrevistas y reportes de observación para fundamentar las representaciones e interpretaciones elaboradas (Charmaz, 2008).

La etapa final en el proceso interpretativo fue la discusión teórica con la literatura que aborda esta temática en la redacción del reporte final que integra esta discusión que se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo VII. Resultados

Un acercamiento a las concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo

Este capítulo se compone de cuatro secciones que sintetizan los hallazgos de esta investigación. Este reporte inicia con una descripción de los sujetos participantes, a continuación, se describen las concepciones identificadas, y posteriormente se presenta un análisis de los atributos del aprendizaje autónomo, así como el papel del docente.

El análisis de las entrevistas a los participantes, las observaciones de clase y la revisión de los documentos recopilados, permitió identificar las concepciones sobre aprendizaje autónomo, sus atributos y la forma en que los docentes lo llevan a su práctica. Las visitas al plantel Huayamilpas-Pedregal fueron una oportunidad para observar los elementos de contexto de los alumnos y los docentes. La recopilación de todas estas evidencias fue el comienzo del trabajo de campo a partir del cual se hizo el análisis, la construcción de categorías y finalmente la redacción del reporte final.

La selección de los participantes resultó una limitante en este estudio. Después de la presentación en el plantel con la directora, los jefes de materia de las asignaturas de matemáticas y lenguaje y comunicación seleccionaron a los docentes participantes. Otra limitación fue el lugar donde se llevaron a cabo las entrevistas, se trató de una pequeña sala de juntas entre la oficina de la directora y del subdirector del plantel, que resultó un lugar con mucho ruido y persistentes interrupciones. La cercana presencia de la directora y el subdirector del plantel fue un constante recordatorio para los participantes de su papel.

La construcción de categorías a partir del análisis de las evidencias y la definición de la relación entre ellas permitió elaborar el siguiente apartado con los resultados. En primer término, se incluyeron las concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo vinculadas con la forma en que se expresan en la práctica. Por otra parte, también se presentan las concepciones sobre los atributos que conforman en aprendizaje autónomo y el papel que juega el docente en su promoción.

La referencia al apartado teórico previamente presentado, así como a las investigaciones sobre esta temática, posibilitó un diálogo con la literatura. En algunos casos confirmando resultados de investigaciones previas con lo cual se enriqueció el análisis. En otros,

presentando elementos surgidos de la evidencia que aportaron perspectivas diferentes respecto a otros estudios. El proceso iterativo de revisión constante de las evidencias, a la luz de este análisis facilitó la integración de las categorías y su relación.

Las consideraciones éticas respecto a los participantes de la investigación en la etapa de recolección de evidencias, fueron las siguientes: identificarse al entrar en la institución en la que va a realizar la investigación, describir el objetivo de su investigación a la institución que se acerca, hacer explícita la participación que se espera de quienes serán los sujetos, garantizar la confidencialidad de la información (Creswell, 2009); lo anterior con el fin de asegurar que los participantes se acercaran a este proyecto con la confianza de que la información sería recabada y analizada con la confidencialidad requerida.

7.1. Los sujetos participantes

Los docentes del Colegio de Bachilleres Plantel 17 Huayamilpas-Pedregal que participaron en este estudio de caso son profesores de la asignatura de matemáticas y de lenguaje y comunicación, así como los jefes de materia respectivos. Los profesores participantes en el estudio fueron seleccionados por los jefes de materia, principalmente debido a su disponibilidad de tiempo, quienes cuentan con horas llamadas “descarga académica”, las cuáles dedican a atender las dudas de los alumnos o algún otro evento de tipo académico que se realice en el plantel. Los jefes de materia localizaron a los profesores que contaban con el tiempo disponible para participar en las entrevistas.

7.1.1. Los jefes de materia

Cada asignatura cuenta con un Jefe de materia, quien adquiere funciones administrativas como la asignación de horarios. Entre sus responsabilidades se encuentran también, la planeación didáctica que después se somete a consideración de los profesores de la academia, convocar a la reunión con los profesores al inicio de cada semestre, convocar a una reunión con los padres al inicio del curso, así como atender a las dudas e inquietudes de los alumnos. Los jefes de materia tienen, además, la tarea de organizar los horarios de los profesores de su academia, así como elaborar reportes del desempeño de alumnos y docentes para la dirección. En el caso de ambas asignaturas los maestros que se encuentran en este puesto, tienen una larga experiencia en la institución y conocen a detalle a los profesores que conforman su academia. En este caso participaron los de la asignatura de matemáticas, así como de lenguaje y comunicación.

7.1.2. Los docentes de matemáticas

Entrevistados	Años de experiencia
Matemáticas	
Maestra 1 (MATE01)	17
Maestro 2 (MATE02)	15
Maestro 3 (MATE03)	35
Maestro 4 (MATE04)	30
Maestro 5 (MATE05)	35

Los profesores de matemáticas que participaron en este estudio cuentan con una larga trayectoria en el Colegio de Bachilleres y con un horario que les permite tener horas de descarga para dedicar a tareas académicas. Los cinco docentes entrevistados se caracterizan por su compromiso con la asignatura y la academia a la que pertenecen, su conocimiento en su disciplina y la preparación pedagógica ofrecida principalmente por la institución. Es importante destacar que en su paso por la institución varios de estos docentes han tenido la oportunidad de ocupar puestos de dirección o de jefatura de materia por lo que están familiarizados y conocen a la institución desde varias perspectivas, resultado también de haber colaborado en diferentes planteles.

Una de las maestras que participó tiene 17 años de experiencia en la institución, estudió en el IPN ingeniería textil y su capacitación docente la obtuvo por el apoyo del Colegio de Bachilleres, cuenta además con la certificación por competencias. En cada semestre ella imparte clase en todos los semestres y además dedica horas a dar clases de cursos de recuperación.

Otro participante en el estudio fue un maestro que tiene 15 años en el Colegio, quien, además imparte clases en el Conalep, por su preparación como ingeniero en comunicación y electrónica imparte además, materias del área de física y matemáticas, tiene asignadas 20 horas que distribuye en diferentes áreas y semestres.

El tercer entrevistado fue un docente con una larga experiencia en la institución al estar cumpliendo 35 años de trayectoria. Además de su labor docente ha colaborado en áreas de planeación académica de la dirección general y ha colaborado en otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y la UNAM.

La cuarta entrevista fue a una maestra con 30 años de trayectoria en la institución quien además de su labor docente ha fungido como directora del plantel y está muy orgullosa de su labor y de la institución, su formación es en el área de físico matemáticas y su preparación pedagógica la obtuvo en el Colegio de Bachilleres.

La última entrevista realizada con profesores de la asignatura de matemáticas fue a un maestro con 35 años en la institución, egresado de la facultad de ciencias de la UNAM de la

carrera de matemático, después estudió una licenciatura en psicología educativa en la UAM y se especializó en el área de matemáticas. Más adelante el Colegio de Bachilleres le ofreció una beca para estudiar un posgrado y completó una maestría en matemática educativa con el uso de las computadoras así como una especialidad en competencias docentes. La orientación en las especializaciones realizadas se refleja en la introducción en su docencia de herramientas tecnológicas.

7.1.3. Los docentes de lenguaje y comunicación

Entrevistados	Años de experiencia
Lenguaje y comunicación	
Maestra 1 (LC 01)	12
Maestra 2 (LC 02)	17
Maestra 3 (LC 03)	9
Maestra 4 (LC 04)	4
Maestra 5 (LC 05)	Seis meses

Los docentes de esta asignatura tienen una amplia experiencia docente tanto en el Colegio de Bachilleres como en otras instituciones educativas. Una de las maestras entrevistadas tiene experiencia en puestos administrativos como la jefatura de materia. Las otras maestras no han tenido esta oportunidad. Debido a los cambios de programas que se han dado en el Colegio de Bachilleres en los últimos años, la asignatura de lenguaje y comunicación se ha transformado e incluso ha cambiado de nombre, no obstante, el perfil de los docentes ha permanecido y se han adaptado a dichos cambios.

La primera maestra entrevistada cuenta con 12 años en la institución, su experiencia laboral inició en este plantel y su preparación pedagógica la obtuvo en su carrera universitaria. Otra maestra que participó en este estudio cuenta con 17 años en la institución, trabaja además en otras instituciones. Es interesante destacar que su experiencia inicial en el Colegio de Bachilleres fue en el sistema abierto, en fecha posterior colaboró en la UPN y ya en su labor en el colegio de Bachilleres en el sistema presencial, desempeñó durante siete años la jefatura de asignatura. Actualmente colabora en un programa de educación a distancia de la UNAM así como en proyectos especiales de la facultad de ciencias.

Otra maestra que participó tiene nueve años en el Colegio, sus estudios son de comunicación. En lo que se refiere a su formación pedagógica tuvo una especialización en ambientes multiculturales y a pesar de su interés no logró obtener la certificación por competencias debido a dificultades con los tiempos en que se ofrecieron los cursos, no obstante, aclara que la formación en competencias se encuentra en la mayoría de cursos que los docentes toman como parte de su actualización anual.

Las últimas dos participantes entrevistadas son maestras con una trayectoria más breve quienes además colaboran en otras instituciones de educación. Una de ellas ingresó al Colegio de Bachilleres después de haberse desempeñado como docente en una institución privada y su formación de comunicación fue en la UNAM. La última maestra en participar es una maestra que tiene 4 años en la institución. Al haber ingresado en el momento en que entró en vigor la reforma educativa, tuvo la oportunidad de certificarse en competencias docentes, además colabora actualmente en otras instituciones educativas, al estar en el plantel contratada por horas y cubre las horas de los docentes piden algún permiso o licencia. En ambos casos el número de horas que tienen asignadas no les permite tener horas de descarga académica por lo que su estancia en el plantel se limita a los días que tienen horas frente a grupo.

7.2. Concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo

Las concepciones sobre aprendizaje autónomo identificadas a partir del análisis de los testimonios de los docentes, pueden clasificarse en tres grandes vertientes. Por un lado, los docentes expresan ideas que se refieren al aprendizaje autónomo como una cualidad o característica personal, que los alumnos poseen resultado de su propia trayectoria escolar o por su entorno familiar. Una segunda concepción identificada es la relacionada con el trabajo individual que los alumnos hacen en clase o fuera del aula. Y una última concepción, es la de la habilidad para utilizar estrategias de aprendizaje. Estas concepciones se identificaron tanto en profesores de matemáticas como de lenguaje y comunicación por lo que no se encontró que la asignatura fuera determinante de la concepción de esta competencia.

A pesar de que se identificaron concepciones diferentes, los docentes coinciden en su consideración respecto a que el aprendizaje autónomo es una competencia deseable. Además, de acuerdo con su concepción promueven estrategias de enseñanza consistentes, dirigidas a lograr la creación de ambientes de aprendizaje autónomo de acuerdo con la propuesta del modelo educativo. Es interesante destacar que los profesores refieren la importancia de que los alumnos tengan estas cualidades o desarrollen las habilidades de utilizar estrategias de aprendizaje o puedan aprender por su propia cuenta.

Como se expuso en el apartado de marco teórico Stringher (2014) define el aprendizaje autónomo como un proceso de control estratégico del aprendizaje concebido como una disposición para comprometerse de manera profunda en el aprendizaje, donde los individuos adquieren mayor control sobre el modo, tiempo y espacios de su propio aprendizaje. Dicho proceso conduce al desarrollo de una trayectoria a lo largo de la vida, cuyo objetivo final es la búsqueda de significado de la realidad. En los siguientes apartados analizaré la forma en que las diferentes concepciones identificadas se acercan a la definición teórica presentada, la cual constituye un punto de referencia al ser consistente con la propuesta incluida en el MCC que guía el modelo por competencias. Además, se analizarán los atributos que este documento describe lo conforman y el papel del docente descrito para su logro, a fin de contar con elementos en el análisis de las concepciones docentes.

En este apartado se presentan las concepciones identificadas en este estudio y la forma en que los docentes las expresan en su docencia. Cada una de las concepciones presentadas tiene una expresión propia en las decisiones docentes en el aula. Su promoción específica se refleja, de acuerdo con los testimonios de los profesores, en aspectos como sus actitudes respecto a la resolución de dudas, la asignación de tareas y proyectos o la selección de materiales.

7.2.1. Aprendizaje autónomo como característica o cualidad personal

Varios docentes expresaron una concepción de aprendizaje autónomo como una característica o cualidad del alumno, que algunos poseen y constituye una característica deseable ya que les permite aprender por cuenta propia sin la intervención del profesor. En esta visión los maestros que comparten esta concepción, relacionan aprender en forma autónoma con una actitud crítica y propositiva respecto a la búsqueda de información, así como respecto a la propuesta del docente. Así las cualidades personales que estos docentes relacionan con el aprendizaje autónomo son la iniciativa y la capacidad para hacer propuestas.

Algunos de los docentes de lenguaje y comunicación expresan una concepción sobre la autonomía de aprendizaje como un atributo personal, asociado a la iniciativa para indagar y aprender más. Una de las expresiones de esta concepción es la referencia a la forma en que los alumnos de manera informal se acercan a los profesores para compartir experiencias o resolver alguna duda. La intervención de los docentes en estos casos es descrita en términos de su disposición a aceptar estas expresiones de parte de los alumnos y ofrecer respuestas a sus inquietudes.

La forma en que los docentes explican sus ideas asociadas al aprendizaje autónomo, al describir cómo sería un alumno que aprende en forma autónoma son las siguientes:

Una maestra explica que un alumno autónomo es aquel que “...siempre ha sido un buen estudiante y quiera continuar, siéndolo, porque no tiene miedo de acercarse al maestro y pregunta.” [LC02]

Otra maestra explica respecto a la iniciativa de los alumnos:

Son muy pocos los que tienen ya esta iniciativa propia, hay quienes tienen iniciativa y están motivados, inclusive me quedo platicando con ellos ... Pues aquel alumno que tiene iniciativa de que no solo lo que aprendió en clase es con lo que se queda, sino que aquel chico que indaga, que indaga más a lo mejor el chico que va y cuestiona el maestro oiga es que yo encontré también esto, es que usted no nos dijo esto porque no, entonces yo lo consideraría aquel chico con iniciativa no de indagar de conocer más, y no quedarse sólo con lo que aprendió

en el salón de clases, el que va y cuestiona al maestro ese sería para mí un chico autónomo. [LC01]

Por su parte un maestro de matemáticas explica sus ideas sobre el aprendizaje autónomo:

El conocimiento autónomo debe ser aquel en donde el sujeto se separe del profesor por muy bueno que sea y que no dependa de él para poder tener el conocimiento y para la búsqueda sin que esto signifique que el sujeto va a generar por si solo el conocimiento el conocimiento autónomo debe enseñar a pensar al sujeto, debe ser responsable de sus decisiones en términos de su propio pensamiento y cómo, la responsabilidad de la necesidad de conocimiento...[MATE03]

Las ideas de este profesor de matemáticas hacen referencia al aprendizaje autónomo como una forma de guiar al alumno, para el logro de su independencia, en la medida en que logre aprender por iniciativa propia, le permite así asumir la responsabilidad de la generación de conocimiento. Refiere a características personales de pensamiento crítico e iniciativa en su aprendizaje.

La identificación de la concepción de aprendizaje autónomo como una cualidad personal de los alumnos, coincide con los resultados reportados en la investigación de Ximenes y Burochovitch (2011), quienes al explorar las concepciones de los profesores en Brasil sobre aprender a aprender también encontraron una asociación con cualidades personales de los alumnos.

Entre las concepciones docentes agrupadas en esta vertiente es posible apreciar que algunas refieren una visión del aprendizaje en la cual se hace hincapié en la búsqueda de información y una postura crítica como bases para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, la iniciativa del estudiante resulta el punto de partida para detonar estos procesos, esta visión es consistente con una aproximación al aprendizaje autorregulado de la teoría cognoscitiva (Wollfolk, 2010) (Zimmerman, 1991).

Por otra parte, al contrastar esta concepción con la definición sintetizada por Stringher (2014), en una perspectiva socio constructivista consistente con la incluida en el MCC, resulta limitada y se refiere fundamentalmente a una disposición del alumno para aprender que adquiere en forma independiente del proceso de instrucción y deja de lado la

sistematicidad que exige su construcción por parte del alumno, así como la promoción por parte de docente.

En el curso de esta investigación, fue interesante reconocer que algunos docentes asocian el desarrollo de la autonomía de aprendizaje como un proceso de maduración propio de la etapa de crecimiento y cambio por el cual atraviesan los alumnos de este nivel educativo. “¿Por qué crees que son más autónomos? Por la madurez. [LC03]”. Esta asociación con el proceso de maduración también está presente en los resultados presentados por Ximenes y Burochovitch (2011). A pesar de que en la literatura sobre aprendizaje autónomo no explica la vinculación entre el desarrollo de procesos de autonomía y de maduración en este nivel educativo, sería importante en futuras investigaciones explorar esta vinculación.

7.2.1.1. ¿Cómo orienta esta concepción la práctica docente?

Las concepciones de los docentes sobre aprendizaje autónomo relacionadas con características o cualidades personales de los alumnos, conducen a estrategias de enseñanza en las que los docentes tienen un estilo de docencia directivo sobre el proceso de enseñanza, en la medida en que los profesores consideran que son muy pocos los alumnos que tienen iniciativa respecto a su aprendizaje por lo cual resuelven esta situación con una propuesta de estrategias de enseñanza que dirige el proceso de aprendizaje del alumno.

Los profesores que asociaron el aprendizaje autónomo con la iniciativa de los alumnos para hacerse cargo de su proceso y refieren que son muy pocos los alumnos que cuentan con esta cualidad. Al mismo tiempo refieren la falta de iniciativa que observan en la generalidad de sus alumnos, un ejemplo que se expresa esta actitud de los alumnos es cuando hacen la solicitud a sus alumnos para proponer un tema de investigación.

“A veces si uno les pregunta, se quedan así como calladitos. Yo se los quería dejar libres pero, como que los veo con cara de "¿y entonces?", porque en el módulo pasado se trabajó temas de investigación científicos, ese les dejé libre, entonces se les ocurrió el universo, se les ocurrió el calentamiento global, es muchísimo, y por más que les dije "es que tenemos que delimitar el tema para que ustedes no se pierdan", no sucede[LyC03] Esta situación se presenta en forma reiterada en las narrativas docentes, la solución propuesta es la delimitación de las temáticas por parte de ellos mismos, los docentes asumen la iniciativa para la definición de temas, limitando en última instancia la promoción de iniciativa de los alumnos.

Esta situación que enfrentan los docentes es consistente con el estudio realizado por Waeytensa y otros (2002) acerca de las concepciones sobre aprender a aprender, en el cual reportan que gran parte de los docentes entrevistados consideran poco importante enseñar esta competencia y reportan que sus alumnos son poco participativos y exhiben actitudes pasivas en el aula, ante lo cual se ve en la necesidad de asumir el control de las situaciones de aprendizaje.

7.2.2. Aprendizaje autónomo como trabajo individual

Algunos docentes expusieron sus concepciones sobre aprendizaje autónomo como el trabajo que el alumno lleva a cabo de manera individual tanto en clase como fuera, hace referencia así a la resolución de ejercicios en clase o tarea.

En las propuestas de aprendizaje significativo el trabajo individual o independiente juega un papel al apoyar el desarrollo del aprendizaje. En esta perspectiva el trabajo individual de los alumnos en el aula o fuera de ella, ofrece oportunidades para la expresión del alumnado, y brinda una práctica supervisada (Gomez y Molina, 2000), (Woolfolk, 2010). El trabajo individual de los alumnos con cierto acompañamiento o supervisión es una parte importante del proceso educativo, no obstante, el papel que juega en la construcción de la autonomía en el aprendizaje resulta vago. Sin embargo, los docentes con cierta frecuencia ante la pregunta sobre la forma en que conciben el aprendizaje autónomo ponen en relieve este componente de su práctica docente.

Un profesor de matemáticas que describe el aprendizaje autónomo en esta visión refiere:

Pues siento yo que a este nivel todavía no puede ser, les falta, trabajar en forma independiente, que si muchos maestros lo están enfocando, a trabajar en forma individual, siento que este nivel enfocarlos a trabajar en forma individual todavía les falta un poquito...[MATE00]

7.2.2.1. *¿Cómo orienta esta concepción la práctica docente?*

La concepción de aprendizaje autónomo como trabajo individual se concreta en la práctica docente en la dedicación de gran parte del tiempo frente a grupo al trabajo individual de los alumnos, en la búsqueda de contribuir a su aprendizaje y promover su independencia. Esta etapa de su instrucción es referida por los docentes como una etapa útil en la que los alumnos ven el logro de sus esfuerzos y prueban sus capacidades.

Un ejemplo de la concepción de aprendizaje autónomo como trabajo individual y su articulación con la práctica docente, es la propuesta de trabajo en la asignatura de matemáticas mediante la resolución de ejercicios fuera de clase, para resarcir la reducción de horas a la asignatura en el plan de estudios de cuatro horas a tres a la semana.

En otras ocasiones, los docentes con esta concepción, proponen investigaciones sobre las temáticas a tratar en el aula, con la utilización de recursos de internet para el estudio de temas, así como la resolución de ejercicios. Un ejemplo de lo anterior es este testimonio:

En matemáticas teníamos tres horas y ahorita nos acaban de subir a cuatro, pero cuando teníamos cuatro y nos hicieron la reducción a tres entonces prácticamente era el mismo contenido, nosotros tuvimos que auxiliarnos de todo, y entre esas cosas fue trabajo autónomo, muchas cosas, no solo trabajo autónomo, también trabajo en equipos, utilización de TICs para ir eficientando los tiempos, entonces si se dejaban actividades extras como para que ellos fueran empezando a trabajar autónomamente. [MATE01]

En especial para los docentes de matemáticas la propuesta de trabajo individual de los alumnos representa la forma de proporcionarles la ayuda que necesitan.

... la ayuda es que tú te pongas a estudiar solito y la alternativa es esta, esta, esta, esta, la que tú mejor creas la que mejor te acomode y bueno también tienen su batería de tutorías y orientación, entonces ahí también les van ayudando, les dan estrategias de estudio, les van dando más elementos para que ellos vayan conociendo pues cómo pueden tener el mejor desempeño, incluso yo también utilizo otras estrategias, sabes qué no vas a tener vacaciones si no te pones a trabajar porque te vas a tener que venir acá a

estudiar para presentarlo a ver quién te ayuda, entonces es cómo les va cayendo el veinte de que sí tengo que estudiar, pues hay que acudir a todas las estrategias.[MATE 01]

Por otra parte, esta concepción también orienta propuestas donde los maestros dejan que los alumnos resuelvan problemáticas situadas en forma independiente, sin proporcionar suficiente acompañamiento, al considerar que los alumnos tendrán la capacidad de aprender por cuenta propia. Un profesor de matemáticas explica que, ante la sugerencia que recibió en un curso de capacitación respecto a que los alumnos debían ser responsables de su aprendizaje:

...por ejemplo en matemáticas me pasó al principio por que traté de dejarlos, yo les daba los elementos y ya después los dejaba que ellos desarrollaran todo el tema, pero a la hora de hacer la evaluación de ponerlos a resolver, no daban una, entonces siento que yo tuve que regresarme a combinarlo más bien. MATE02

Este profesor trató de promover el aprendizaje autónomo en su aula, no obstante, considera que no obtuvo los resultados esperados. Tal situación es útil para reflexionar acerca de la necesidad de profundizar en la capacitación y formación continua de los maestros para mejorar su práctica y apoyar las iniciativas de innovación pedagógica.

Parece que los docentes buscan un equilibrio entre dejar a los alumnos trabajar por su cuenta y guiarlos dando las indicaciones pertinentes. Una maestra afirmó: “¡Genial! Sería grandioso. Desafortunadamente son contados los alumnos que aprenden de manera personal de manera autónoma. [LC03]” Esta explicación de una maestra sobre la forma en que concibe el aprendizaje autónomo, remite a esta idea sobre un trabajo independiente del alumno sin requerir al docente.

En algunos momentos parece que el dar explicaciones es considerado como una práctica que aleja al docente del papel establecido en el modelo educativo de facilitador del aprendizaje. Los profesores buscan adaptar sus estrategias de enseñanza al modelo educativo propuesto respecto a transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumno, que interpretan como dejar que el alumno por sí mismos construyan su conocimiento, al respecto un maestro de matemáticas explica:

...todavía me cuesta trabajo...que ellos aprendan su informe pero a la hora del ejercicio si veo que es muy complicado sí les ayudo explicándoles, buena parte sí les ayudo a explicarles, y ya el otro es que ellos lo desarrollen que lo apliquen, trato siempre de darles aplicaciones. En matemáticas yo si considero que no se les puede dejar, por ejemplo, apréndanse un sistema de ecuaciones invéstiguenlo y ahora así resuélvanme esto por ellos mismos es complicado, no saben interpretar a veces la información inclusive aunque venga muy clara. [MATE 02]

El modelo educativo por competencias propone un papel docente diferente de la enseñanza tradicional. La propuesta de la reforma educativa indica que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y adopten un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes (DOF, 2008). Un modelo centrado en el alumno, en el cual el docente promueve la creación de situaciones de aprendizaje consideradas amplias, abiertas con sentido y control que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas (Perrenoud, 10 nuevas competencias para enseñar , 2004), al respecto Perrenoud plantea el debate que surge sobre el papel del docente entre intervenir y dejar hacer. En forma coincidente los profesores plantean este dilema en su práctica, al realizar ajustes para encontrar el punto en el cual involucren a los alumnos en los proyectos de investigación y a la vez proporcionen las herramientas y recursos que aseguren que logren llegar al resultado esperado.

La responsabilidad del docente para convertirse en facilitador o mediador y la creación de ambientes de aprendizaje autónomo conduce a la modificación constante de la práctica en la búsqueda de un equilibrio entre el control del proceso por parte del docente y la promoción de autonomía. Una de las formas en que se ha interpretado esta orientación del modelo educativo ha sido la asociación del esfuerzo del alumno para aprender por cuenta propia con una propuesta de trabajo independiente e individual. Sin embargo, en muchos casos la propuesta didáctica resultó una interpretación en la cual los alumnos aprendieran por su cuenta, sin la participación del docente a partir del planteamiento de indicaciones que resultaron insuficientes. Después de reconocer el fracaso de algunas de las propuestas en el

aula, varios docentes explicaron que se vieron en la necesidad de replantear sus estrategias, la solución que encontraron fue ofrecer un acompañamiento más cercano.

Un ejemplo de lo descrito está presente en la forma en que otro maestro de matemáticas propone para acreditar la materia haciendo un trabajo de manera individual.

...a partir de hoy me vas a entregar un ejercicio diario, me vas a buscar, diario yo estoy de 7 a 1, y tú me vas a buscar donde me encuentres llegas y me dices aquí está mi ejercicio, me entregas tu hoja con tu nombre y yo te lo checo, y si de aquí a que se acabe el semestre me llegaste con una hoja te voy a acreditar. Por ese solo hecho. [MATE 02]

La propuesta de trabajo extra-clase para ayudar a aprobar la materia, o la resolución de ejercicios en clase y fuera de ella, en algunos momentos resulta en una expresión de atención personalizada. En este caso, se presenta como una concepción asociada al aprendizaje autónomo de algunos docentes, en especial del área de matemáticas, como una acción remedial que ayuda a los alumnos de bajo rendimiento. Esta visión resulta consistente con los resultados de la investigación de Waeytensa y otros (2001), quienes identificaron esta concepción de aprendizaje autónomo de algunos de los participantes en su estudio. Esta visión se aleja de la definición de aprendizaje autónomo como una competencia a promover para todos los alumnos sin limitarla a una función remedial.

Por otra parte, la investigación de Waeytensa y otros (2001) sobre las concepciones docentes sobre aprender a aprender, encontró que la preocupación de los docentes por cubrir los contenidos exigidos en los programas, resulta en una razón que dan los profesores para la exclusión de la enseñanza del aprendizaje autónomo. En este sentido, una posible explicación para el énfasis al trabajo individual como aprendizaje autónomo, sería la presión que sienten los docentes, para cubrir los contenidos exigidos como un impedimento para profundizar en la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo.

7.2.3. Aprendizaje autónomo como utilización de recursos de aprendizaje

Un referente en esta investigación es la definición de Monereo (2007) de una estrategia de aprendizaje como “un proceso de toma de decisiones consciente e intencional, en el cual el alumno elige y recupera de manera coordinada conocimientos, que necesita para cumplir una demanda u objetivo en diferentes situaciones educativas en que se produce la acción” (p. 508). Además, involucra la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje y controlar con los medios adecuados dicha situación. Por lo cual, se requiere un sistema para controlar el desarrollo de acontecimientos y decidir los conocimientos que se deben recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura. Se trata así de un sistema de regulación caracterizado por una reflexión consciente y un monitoreo permanente. Esta definición propone concebir las estrategias de aprendizaje como una combinación de un recurso y su utilización estratégica.

Una vertiente presente en las concepciones docentes sobre la autonomía en el aprendizaje, aunque en menor medida, es aquella asociada a la inclusión de habilidades de búsqueda y procesamiento de información, como parte del proceso de construcción de la autonomía en el aprendizaje. Esta concepción vincula su desarrollo con la utilización de estrategias de aprendizaje. Una maestra explica que un alumno autónomo es aquel que “sabe cómo encontrar información, es un alumno competente, con buena capacidad de lectura y de análisis, ese es un alumno autónomo.[LC03]” Esta concepción coincide con un hallazgo de la investigación de Higgins et al (2007), quienes identificaron, entre los docentes participantes en el proyecto del Reino Unido para promover “aprender a aprender” en las escuelas, una concepción de aprendizaje autónomo como la orientación para la utilización de recursos de aprendizaje.

En este caso, algunos de los docentes participantes, consideran que una persona que aprende por sí misma es capaz de utilizar varios recursos de aprendizaje de manera eficiente. Un maestro explica “...no debería necesitar de un maestro para aprender...una persona que aprende...en el caso de los maestros no necesitamos que alguien nos explique, revisamos textos, revisamos libros, y en última instancia pues vamos con un colega, "¿oye cómo ves esto?"...[MATE02]”

Tal como se ha visto los docentes que apoyan esta visión, consideran responsabilidad de los alumnos contar con los recursos de aprendizaje necesarios para hacer frente a los retos propuestos. Una maestra explica:

Un alumno al que tú le dices qué esperas de él, y que él busca los medios para poderlo obtener, que va a un buscador y ve qué hay sobre el tema y que revisa de lo que hay qué entiende, y sobre eso trabaja, y que es capaz de generar estrategias, se habla de movilización de conocimientos...[MATE3]

La definición de Stringher (2014) expone la importancia de un control estratégico sobre el proceso de aprendizaje, por lo que la identificación de esta concepción resulta coincidente en el aspecto de la utilización de estrategias o recursos de aprendizaje. No obstante, la concepción identificada presenta una visión limitada de las estrategias o recursos de aprendizaje. La propuesta de su utilización deja de lado una propuesta estratégica o planeada de las mismas.

7.2.3.1. *¿Cómo orienta esta concepción la práctica docente?*

La visión de la autonomía del aprendizaje vinculada con la habilidad para utilizar estrategias o recursos de aprendizaje promueve dos propuestas de estrategias de enseñanza, en primer lugar, para presentar los contenidos en clase y por otro lado como apoyo proceso de búsqueda de información de los alumnos

Respecto a la visión de los docentes sobre el uso de estrategias de aprendizaje para la presentación de contenidos, un profesor de matemáticas ejemplifica la forma en que da indicaciones a los alumnos "... subrayen esto, esto y esto y si los veo medio perdidos de lo subrayado hagan un organizador gráfico, para reafirmar. "[LyC03]. Esta forma de promover el uso de estrategias de aprendizaje resulta consistente con los resultados de la investigación de Ximenes do Santos y Burochovitch (2011).

En esta misma perspectiva, en la asignatura de Lenguaje y comunicación los docentes reportan en forma consistente, que modelan estrategias de lectura y organizadores gráficos, e incluso proponen su utilización en otros contextos. Una maestra de Lenguaje y comunicación comparte su experiencia "Pues al menos a mí sí me gusta hacerles hincapié que por ejemplo esos ordenadores gráficos que vemos en clase de cómo se elaboran, que son cosas útiles que ellos pueden aplicar en sus otras asignaturas" [LyC01]. Es importante resaltar que la utilización en otros contextos constituye una aportación importante en la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

En la propuesta relativa a la búsqueda de información, un docente explica:

... se les empiezan a presentar es dónde encontrar la información, ya les digo está esta alternativa, o sea el internet, la biblioteca, este y algún maestro que te pueda ir orientando, internet vas al buscador, en Youtube hay también cualquier tema encuentras lo vas leyendo, te auxilias también de algún libro, ahí está el catálogo de dónde encuentras los libros y los vas complementando, cuando complementas tu información y todavía hay algo que no quedes completamente satisfecho pues ahora si acudes con nosotros para que te vayamos despejando esas dudas. [MATE01]

Se puede distinguir que esta maestra propone a los alumnos recursos y sugerencias para buscar información y apoyar el aprendizaje de los alumnos. Esta visión confirma los

hallazgos de las investigaciones de Tainta (2003) y Ximenes y Burochovitch (2011) sobre la concepción de los docentes sobre las estrategias de aprendizaje como consejos o sugerencias para estudiar.

A pesar del interés por promover el uso de estrategias de aprendizaje, de acuerdo con lo que explican algunos docentes, su utilización es poco frecuente. Un profesor de matemáticas comparte su experiencia en una visión de trabajo colaborativo con otras asignaturas, admite que su uso es escaso y su objetivo limitado a la parte teórica de la propuesta didáctica.

TG: ¿Cómo utilizas los mapas mentales?

MATE01: Los usamos poco pero cuando los llegamos a utilizar, es prácticamente para la teoría. En otras asignaturas ellos ya saben usar y hacerlos, todos los recursos didácticos y de estudio, tratamos de enlazarlos, ha habido semestres uno que otro, en el que pongo de acuerdo con la otra maestra a lo mejor la de TIC o la de literatura para que dejemos un tema en común y les deja el plan de investigación, sobre todo en segundo semestre ya nosotros con la investigación teórica usamos o vemos el mismo tema desde otro punto de vista a lo mejor desde el punto de vista estadístico, ellos lo vieron desde el punto de vista de literatura...[MATE05].

De lo anterior se aprecia que la propuesta para promover el uso de estrategias de aprendizaje se presenta en forma declarativa en algunos casos, por lo que adquiere una forma de tip de estudio o sugerencia. Aunque en otros casos, los docentes proponen utilizar este tipo de recursos para apoyar la parte de investigación, su uso resulta esporádico. A continuación, un profesor de matemáticas comparte su experiencia en la forma en que lleva a cabo estas actividades:

...el tema que se va a investigar ahora con el que se va a trabajar este, por ejemplo es factorización investiga, busca, documéntate, estudia, y aquí lo vamos a trabajar, ya no es lo mismo que yo trabaje sobre los ejercicios porque ellos ya traen su teoría y sobre los ejercicios ya se van despejando dudas, y bueno de la naturaleza del tema o de la materia, hay materias como estadística que también se da en matemáticas que trae mucha teoría entonces ahí es más fácil, ya nada

más se va haciendo la socialización del tema y es más fácil no representa la complejidad de los temas donde es muy procedimental y así se va trabajando.

[MATE 01]

Se ha identificado una concepción respecto a las estrategias de aprendizaje que se encuentra alejada de la definición antes presentada. En este orden de ideas se puede citar a un docente que explica la forma en que propone su utilización:

¿Cree que los alumnos tienen las estrategias para aprender de los materiales que les propone?

Lo que hago es tratar de dotarles de la mayor cantidad de recursos al alcance para ellos aprendan a aprender.

¿Cómo cuáles?

Los videos.

¿Esos serían los recursos?

Sí

¿Ellos aprenden a aprender viendo estos videos?

Sí, viendo estos videos, y en este en el salón de clase insisto mucho en que ellos tienen que participar en que tienen que sacar sus dudas en que resuelvan en el pizarrón porque hasta les digo sucede algo parecido a la magia que se aprende más ahí que en su cuaderno. O sea, se les aclara las dudas, no sé si porque está más grandote, porque si tienen el apoyo de sus compañeros porque si tienen mi apoyo, no lo sé pero algo sucede, que hay alumnos que se han transformado fuerte, no lo logro con todo el grupo, ojalá lo pudiera hacer con todo el grupo pero se transforman en clase porque de repente quieren participar, "yo puedo intentarlo y usted me ayuda", si con gusto, pasan al pizarrón, esa es una dinámica que aplico diario, ellos pasan al pizarrón y yo los apoyo en lo que recorro los pasillos para apoyar a los alumnos que requieren el apoyo. [MATE 05]

En la concepción de este docente, se ve claramente que la utilización de recursos de aprendizaje⁹ es importante en la promoción de aprender en forma autónoma. No obstante, los recursos propuestos corresponden en varios casos a materiales, de manera que el alumno no enriquece sus recursos o estrategias con el fin de utilizarlos en otros contextos o situaciones de aprendizaje. Al considerar la definición de Monereo (2007) y Parra Pineda (2003), los recursos están conformados tanto por estrategias de aprendizaje como su utilización estratégica, por lo cual resulta una propuesta incompleta, además son considerados acciones conscientes y estratégicas.

La falta de sistematicidad en la promoción de las estrategias de aprendizaje es consistente con los resultados reportados por Tainta (2003) en su investigación sobre la enseñanza accidental. Al respecto la autora concluyó que, a pesar de tener conciencia sobre la importancia del uso de estas estrategias, indicador de que los docentes se plantean la posibilidad de su integración esto no se traduce en una propuesta sistemática para su enseñanza. Aunque se considera una promoción limitada de la autonomía de aprendizaje en el aula, resulta un punto de partida que indica el interés en incluir este tipo de herramientas en la docencia.

⁹ Blanco Sánchez distingue dos acepciones de recursos de aprendizaje, por un lado, los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio hasta todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual y bibliográfico. En una perspectiva diferente, los recursos son también las estrategias que utiliza el profesor para facilitar la tarea docente incorporados a las estrategias, cumplen así una función mediadora entre la planeación docente y el proceso de aprendizaje, entre las se encuentra la de estructurar la realidad, motivar y controlar los contenidos de aprendizaje.

7.3. Atributos del aprendizaje autónomo

El MCC define las competencias genéricas que conforman el perfil de egreso de los alumnos de bachillerato, así como los atributos específicos que las conforman. El logro de la capacidad de aprender a lo largo de la vida propone que los alumnos definan y den seguimiento a su proceso de construcción de conocimiento, identifiquen las actividades que le resulten de menor y mayor interés y dificultad, reconozcan y controlen sus reacciones frente a los retos y obstáculos, así como articulen saberes de diversos campos y establezcan relaciones entre ellos con su vida cotidiana. Para el logro de esta competencia se propone que los docentes favorezcan el deseo de aprender y motiven a los estudiantes en lo individual y en grupo. La suma de estos atributos busca dotar a los alumnos de herramientas cognitivas y afectivas para pensar por sí mismos, motivados y con la capacidad de utilizar estrategias para aprender y continuar aprendiendo.

La identificación de los atributos que están presentes en la práctica docente permite profundizar en el conocimiento de la propuesta para promover la autonomía del aprendizaje. Es posible afirmar que la motivación de los alumnos es considerada por los docentes de este caso como un elemento detonante de los procesos de aprendizaje. Al entender la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Woolfolk, 2011), en este caso se hace referencia a la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje propuestas.

Otro atributo identificado en la práctica docente en este caso es el seguimiento de los procesos de aprendizaje. En la medida en que comunican a sus alumnos los objetivos didácticos y promueven su logro y seguimiento. Hace referencia al proceso descrito por Stringher (2014) respecto de dotar a los individuos de un creciente control sobre los tiempos, modos y espacios de su propio proceso en su evolución en el desarrollo de una trayectoria de aprendizaje a lo largo de la vida con la meta final de comprender la realidad.

Los docentes en este caso identifican la dificultad e interés en las diferentes actividades didácticas de sus alumnos, no obstante, promueven de manera parcial el autoconocimiento parcial de sus dificultades e intereses. Este atributo del aprendizaje autónomo conduce a un autoconocimiento de parte de alumno de sus capacidades. De acuerdo con Woolfolk (2011)

las creencias “que tienen los estudiantes acerca del conocimiento y del aprendizaje, influyen en su motivación y el tipo de estrategias que utilizan” (Woolfolk, 2011 p. 387). Este atributo, además, facilita la integración de los recursos de aprendizaje como son las estrategias de aprendizaje en forma estratégica al estar orientada por el autoconocimiento generado.

Un último atributo identificado es la promoción de una articulación de saberes de diversos campos y una relación con su vida cotidiana. Este último contribuye a acercarse al logro de comprender la realidad e integra los atributos anteriores al permitir como describe Stringher (2014), y finalmente a la posibilidad de transferencia hacia otros ámbitos o contextos, lo cual permitirá en última instancia el aprendizaje a lo largo de la vida.

7.3.1. Motivación

Los docentes participantes en forma consistente refieren la motivación como un elemento básico para el desarrollo de su proceso de docencia, e identifican dos factores que intervienen en la necesidad de motivar a los alumnos desde un inicio. Por un lado, se menciona el rechazo a la institución, en la medida en que en la mayoría de los casos no suponía su primera opción de ingreso en este nivel educativo. Y por otro lado, la resistencia referida por los docentes hacia las de matemáticas y hacia la lectura, que atribuyen a las carencias y forma de enseñanza de los niveles previos.

La motivación de los alumnos en este caso es entendida como un punto de partida. Los docentes consideran que el rechazo hacia su asignatura, tanto matemáticas como de lenguaje y comunicación, constituye una primera resistencia que deben vencer para facilitar el trabajo en clase. Por otra parte, los profesores refieren que el rechazo de los alumnos de primer semestre a la institución resultado de la prueba del COMIPEMS que designa su ingreso. Así, las diversas formas de motivación propuestas buscan una participación activa en las actividades en clase, así como con el cumplimiento de las tareas y proyectos. Como reflexiona una maestra:

...entonces llegan aquí, [refiriéndose a la opinión de los alumnos sobre el Colegio de Bachilleres] esta escuela no me gusta, no es lo que yo quería, no es mi primera opción, entonces cuando tú les dices esta es tu escuela y vamos a trabajar así, ya hay un rechazo, o resistencia ya hay una oposición a lo que quieres hacer, entonces lo primero es convencerlos...[LC02]

La motivación que los docentes describen que promueven en sus alumnos es en varios casos de tipo instrumental. De acuerdo con Tapia (2005) uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación, en especial el interés por comprender y aprender constituye la base en la creación de entornos, que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada. Un primer tipo de motivación que este autor distingue es el instrumental, el cual hace referencia al esfuerzo por aprender puede ser mayor o menor dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Este tipo de motivación es la que los docentes participantes promueven tanto en la asignatura de lenguaje y comunicación

como en matemáticas. Este tipo de motivación considerada externa, puede ser positiva, aunque también en algunos casos resulta contraproducente al condicionar la actuación de los alumnos a la búsqueda de incentivos externos que en muchos casos se refiere a la calificación numérica.

Esta caracterización de la motivación extrínseca y utilitaria se identifica en algunas de las expresiones docentes. En palabras de un profesor “por ejemplo otra de las cosas que por ejemplo yo también aplico mucho es en motivarlos en el aspecto que yo les dejo un ejercicio complejo y el alumno que lo resuelva bien se va a ganar un punto y todo mundo está entusiasmado porque quiere ganarse el punto...[MATE 00]”, esta evidencia muestra la forma de utilizar las calificación como forma para convencer a sus alumnos para participar en clase, así como su aceptación de esta propuesta.

Los docentes en varios momentos del desarrollo del semestre utilizan diferentes formas para motivar a sus alumnos y lograr vencer la resistencia hacia las actividades de aprendizaje en el aula. Las propuestas pueden agruparse de la siguiente manera: a) modificar actitudes negativas de los alumnos por rechazo a asignaturas a través de explicaciones de la utilidad de los conocimientos de la asignatura, así como el ajuste de su docencia para incluir los aprendizajes que se identifican como carencias y b) seleccionar materiales y temas de interés.

Los docentes entrelazan las dificultades de los alumnos por su contexto y sus conocimientos previos con la necesidad de vencer la resistencia a la asignatura, para generar su interés y motivar su involucramiento en las actividades propuestas a lo largo del curso. Uno de los entrevistados refiere que:

...yo siento que hay muchas cuestiones económicas sociales que no les permiten como que ser, tener tanta iniciativa, sobre todo en las comunidades que andan por aquí cerca, hay personitas con pocos recursos y que les sufren a todo, a los pasajes a las comidas, a los gastos y esto mantiene su mente preocupada, y que entonces yo me imagino un estudiante pues debe tener todas sus necesidades económicas, necesidades afectivas, un equilibrio emocional y eso le va a permitir este como que enfocarse a querer aprender...[MATE02]

En algunos casos, los docentes identifican que los alumnos no cuentan con los conocimientos esperados de los ciclos anteriores y en otros casos están acostumbrados a otras formas de trabajo. Un profesor en relación a esto comenta “...pero les dije que esa labor ya la hicieron en secundaria de hecho estos temas, ya los estamos retomando de cuestiones que ustedes ya vieron, eso correspondía a secundaria, que lo hicieron por inercia o nada más cálculos, y ya aquí se supone que ya deben desarrollar esa parte [dar sentido a las expresiones matemáticas]...[MATE02]”.

Los profesores refieren que sus alumnos tienen una predisposición a la signatura y consideran no ser capaces de lograr los aprendizajes propuestos, incluso antes de intentarlo. Investigaciones sobre la motivación señalan la falta de motivación de los alumnos a aprender, por el hecho mismo de que no aprenden. La dificultad que la tarea académica representa ante todo la posibilidad del fracaso, por lo que su perspectiva es desde el inicio negativa (Tapia, 2005). Por lo anterior, coinciden respecto a la necesidad de llevar a cabo diferentes prácticas para motivar e interesar a sus alumnos.

Es posible apreciar una diferencia entre la forma en que los docentes de lenguaje y comunicación y matemáticas enfrentan esta situación.

En el caso de los docentes de matemáticas refieren la necesidad de mostrar las aplicaciones de las matemáticas más allá del contexto académico. En palabras de un profesor con amplia experiencia en la institución refiere “Muchas veces, la gente, los alumnos piensan que las matemáticas ¿qué aplicación tiene?, que lo único que sirve es para hacer sumas, restas, multiplicación y división...entonces para qué me sirven tantas matemáticas [MATE 00].” Se aprecia la necesidad en diferentes momentos de su práctica, de alentar a sus alumnos con este tipo de discurso, como un elemento detonador de la motivación e interés en la asignatura.

La realización de proyectos en los que utilicen sus conocimientos sobre la asignatura, en un contexto diferente al de los ejercicios planteados en forma cotidiana, son considerados una forma de “enganchar” a los alumnos en su asignatura y también en el caso de primer ingreso a la institución misma. Un profesor de matemáticas señala en forma específica:

Sí, le tratamos de dar aplicabilidad aunque sea álgebra se puede dar aplicabilidad, geometría, trigonometría, entonces este, cuando hago las maquetas

ellos ven donde se calcula todo, ellos ven cómo se utiliza, cuando estoy en primer semestre que es donde más trabajo cuesta por el poco bagaje que traen entonces, ahí si es un poco más lento o muy mucho más lento y sí trato de darles la aplicación para que ellos lo utilicen y en todas las materias, les digo si vas a hacer química, si vas a tener ecuaciones de química tienes que saber despeje, tienes que saber esto, porcentajes. [MATE01]

Los docentes de lenguaje y comunicación coinciden en la importancia que otorgan a encontrar aplicación de los contenidos de su asignatura en otros contextos o situaciones para motivar el interés de sus alumnos. Entre las formas en que sugieren la aplicación de los contenidos revisados en otras materias, una maestra destaca “A mí me gusta hacerles hincapié que por ejemplo esos ordenadores gráficos que vemos en clase de cómo se elaboran, que son cosas útiles que ellos pueden aplicar en sus otras asignaturas, por ejemplo les digo cuando les toque una exposición en biología, química, física, historia...” [LC01].

Entre ambas asignaturas existe una coincidencia respecto a recurrir a la selección de materiales que los docentes consideran de interés de los alumnos para motivar su interés. Una maestra de lenguaje y comunicación relata “...pues de los materiales, me ha funcionado mucho, tratar de buscar temas de interés, cosas que les interesen, entonces por ahí nos vamos y yo creo que ya no se les hace tan pesado el hecho de que me van a poner a escribir...” [LC01] Esta estrategia de motivación busca además lograr que los alumnos venzan la resistencia a una de las mayores exigencias de la asignatura que es la de producir textos propios.

Una maestra de esta misma asignatura propone materiales con una estrategia mixta materiales a sus alumnos que considera pueden ser de su interés, pero además les incentiva a proponer materiales propios a partir de ciertas características o temáticas que definen en forma conjunta. Esta estrategia motiva el trabajo en clase además de fomentar responsabilidad e iniciativa, como describe Reeves (2009) en su caracterización del docente que promueve la autonomía como aquel que toma en cuenta los sentimientos y propuestas de los alumnos como una forma de promover la motivación intrínseca de los alumnos hacia el aprendizaje.

Ella está convencida de las ventajas de dejar a los alumnos mayor libertad en la selección de materiales. “Yo hago sugerencias, al inicio, y luego, por ejemplo, tenemos bibliotecas

virtuales en el grupo, que yo comparto con ellos para que ellos puedan elegir libremente.”
[LC02]

Esta forma de motivación coincide con la propuesta de Tapia (2005) y Woolfolk (2011), respecto a la importancia que desde el comienzo de las actividades de aprendizaje los profesores activen la intención de aprender, resulta importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender. Mostrar para qué puede servir lo aprendido, genera el interés por conseguir metas que constituyan un desafío favorecedor del desarrollo personal.

Por otro lado, Tapia (2005) sugiere que otra forma de motivar a los alumnos en las actividades de aprendizaje es la creación de una conciencia respecto a los procesos de las diferentes actividades es una forma de lograr que superen las dificultades. Esta forma de motivación se encuentra presente en la propuesta de algunos profesores. Una profesora comenta la forma en que explica a los alumnos el procedimiento de aprender matemáticas es a través del orden en los procedimientos para resolver los ejercicios y además practicar en forma constante, “en el caso de matemáticas, pues, hacer ejercicios, actividades...es así como la invitación de buscarle una aplicación en la vida diaria, pero es aprender cuando ya el conocimiento se fortaleció en tí, ya es como parte de tí, mientras, no es aprendizaje, retienen la información en lo que pasa el examen” [MATE 01], así la estrategia seguida es una invitación por parte del profesor en forma declarativa.

En el discurso de este profesor es clara la motivación a sus alumnos como un elemento constante, aunque resulta tan sólo en una invitación a sus alumnos. Se constató que esta forma de motivación fue reportada por varios de los participantes, como un elemento constante en sus discursos.

De acuerdo con la propuesta teórica de aprendizaje autónomo, la motivación del estudiante es vista como un requisito para que el alumno pueda dedicarse a una tarea y adquiera su control. En una perspectiva del constructivismo, en el proceso de aprendizaje la motivación conlleva a un autoconcepto más sólido, que facilita la autonomía del alumno en la construcción de conocimiento al tener confianza en sus capacidades, pero a su vez en el valor de la socialización del aprendizaje. En el logro de la autonomía el papel del docente será

proporcionar un andamiaje para generar conciencia sobre el proceso de construcción de conocimiento (Crick, 2014).

En esta temática se identificaron varias formas en que los docentes buscan motivar e interesar a los alumnos en su aprendizaje. Entre las cuáles se mencionó la seleccionan de materiales, la definición de temas que consideran de interés, además de mostrar formas de aplicabilidad de su asignatura. Se constató que una de las formas a las cuáles recurren los docentes para lograrlo es por medio de explicaciones en forma de discurso, en algunos casos fuera del aula en una interacción individual de alumnos con el profesor, con el objetivo de contrarrestar las actitudes negativas de los hacia la institución y los contenidos propuestos. De esta forma los maestros promueven en parte el atributo de aprendizaje autónomo referente a la articulación de saberes de diversos campos y establecer relaciones entre ellos con su vida cotidiana.

7.3.2. Seguimiento del trabajo de los alumnos

En este caso, el seguimiento del trabajo de los alumnos en la forma de estrategias para apoyar y guiar el desempeño de las actividades en el aula, así como las de los proyectos finales, resulta la forma en que los docentes apoyan el proceso de construcción de conocimiento como otro atributo del aprendizaje autónomo. En las actividades que proponen a los alumnos tanto en clase como para tareas y trabajos, los profesores enuncian el objetivo de las mismas, promueven así que tengan metas claras para el desempeño de sus actividades.

Los docentes proponen a los alumnos la elaboración de diversos proyectos al final de los bloques temáticos como parte de su evaluación. Los proyectos por lo general son de dos tipos, de investigación o la elaboración de algún trabajo que contemple una actividad manual, como el caso de una maqueta. El objetivo de su elaboración es la aplicación de los contenidos revisados y la propuesta de trabajo generalmente es el trabajo por equipos.

El seguimiento del trabajo de los alumnos se presenta en dos formas, por un lado, una conducción en forma de indicaciones generales y otra a partir de una orientación más sistemática que se presenta con menor frecuencia.

...los trabajos finales no se dejan de una clase para otra, se dejan con un mes de antelación, para que vayan haciendo y cada clase se pregunta cómo van en su trabajo, a ver qué estás haciendo, para la siguiente, es mucho andar persiguiéndolos, insistiéndoles, que si se les deja con ese mes de antelación es para que lo hagan bien. [LC00]

Este testimonio muestra el interés expresado en un seguimiento que no involucra a los alumnos en una planeación sistemática para la elaboración de sus proyectos, sino en forma declarativa o en forma de consejos de estudio para alentar el cumplimiento del trabajo. Los docentes argumentan que los alumnos no otorgan el mismo valor a una evaluación que se hace a partir de un trabajo como a una por un examen, y citan “¿a poco era para hoy?”, si es para hoy, “¿Se lo puedo entregar después?, y empiezan a negociar” [LC00].

Otro ejemplo de este tipo de seguimiento está presente en la narrativa de un profesor de matemáticas quien refiere “¿Cómo los guías para que administren el tiempo?: Ahí nada más

les voy preguntando ¿cómo van? ¿Cómo van? ya nada más les queda tal día, no hago más cercanía.” [MATE02].

En una visión intermedia de la programación o seguimiento del trabajo, la utilización de instrumentos de evaluación como una lista de cotejo permite en unos casos una planeación más sistemática de parte de los alumnos de su trabajo. Una de las maestras de Lenguaje y comunicación comparte su experiencia “...procuro que sean trabajos sencillos que ellos puedan llevar a cabo y que los hagan bien, a veces si hacemos listas de cotejo...” [LyC 01]. Esta constituye una forma en que los docentes promueven la definición de metas de aprendizaje al fomentar la responsabilidad sobre su proceso. Incluso en semestres más avanzados los alumnos que han tenido esta experiencia avanzan hacia una forma más autónoma de trabajo, esta profesora refiere este caso “... se ven muchos cambios, a lo mejor si van a hacer una exposición ya no tienes que estarles explicando y darles una lista de cotejo para que vean, ellos por sí solos ya saben la estructura de una exposición, ...oiga maestra es que vamos a hacer una presentación en power point, ¿nos puede conseguir el equipo?” [L y C01].

Una forma más sistemática de la planeación se identificó en el trabajo de otra maestra de esta asignatura, quien propone una programación para todo el semestre “A mí me ha funcionado muy bien esa estrategia de que ellos desde el principio sepan cuál es el temario, cuáles temas vamos a ver, los periodos establecidos para la evaluación, los criterios de evaluación, la retroalimentación al final de cada bloque y soy muy flexible en ese sentido, de que ellos puedan hacer propuestas.” [LyC 01] Sin embargo, esta propuesta parece una excepción entre las propuestas de los demás docentes.

Una de las dificultades observadas en el desempeño de los docentes en el aula es la evaluación de las actividades de los alumnos. Los maestros optan por evaluar el trabajo en clase de manera individual en la medida en que van terminando sus actividades, sin embargo, limitan la retroalimentación en forma grupal, la cual se da de forma breve y sintética ofreciendo pocas oportunidades para la resolución de dudas o comentarios de parte de los alumnos.

En la mayoría de las narrativas analizadas, la propuesta más frecuente para dar seguimiento al trabajo es a través de sugerencias respecto a la forma de dividirse la tarea, su presentación o la organización de tiempos de estudio. A pesar de la antelación con que los trabajos se

solicitan, el alcance de las sugerencias o indicaciones que proporcionan los docentes favorecen en forma limitada el desarrollo de formas de autorregulación por parte de los alumnos en la medida en que el seguimiento no se presenta en forma regular o escalonado para conducir a un mayor control sistemático del proceso de aprendizaje.

7.3.3. Identificar las actividades que resulten de menor y mayor interés y dificultad, reconocer y controlar sus reacciones frente a los retos y obstáculos.

Los docentes muestran un conocimiento claro de los diferentes niveles de desempeño de sus alumnos e identifican las dificultades que encuentran en la resolución de las actividades de aprendizaje. Los profesores atribuyen los diferentes niveles de desempeño a deficiencias de su entorno en algunos casos, aunque en otros a su capacidad personal.

Una maestra de Lenguaje y comunicación comparte:

Hay de todos los niveles, hay jovencitos que tienen problemas de aprendizaje, serias deficiencias de que no pueden, no pueden escribir una idea los hay de ese tipo, y hay otros estudiantes que recuerdo perfectamente un jovencito que ahorita está en mi grupo que les pedí una descripción, que describieran cualquier cosa, así muy sencillo hizo una descripción de una cebolla que aplaudieron, era un ejercicio en la primera clase, entonces de repente hay garbanzos de a libra, y son los más calladitos, los que no hablan que se ven grises y se confunden con la pared. [LyC02]

Los docentes identifican y clasifican claramente el diferente trabajo de los alumnos, no obstante, orientan su trabajo hacia aquellos que consideran pueden rescatar. Como el caso que relata este maestro de matemáticas:

Lo que hago es que trabajamos en forma grupal, trato de rescatar lo más que se pueda, como digo están los buenos, los regulares y los malos, entonces los buenos ya no me preocupo, por los malos tampoco, porqué, aunque más quisiera uno van a seguir, entonces tampoco los abandono, pero los regulares trato de rescatar que pasen a este lugar... [LyC00]

Parece entonces que los alumnos no reciben la misma atención por su nivel de logro, y quienes más apoyo o seguimiento requieren se encuentran en desventaja. En muchos casos los docentes explican su decisión de aplicar un trato diferenciado al número de estudiantes en el salón o por la falta de resultados al tratar de ayudar a quienes se comienzan a desfasar en forma sistemática.

La promoción del atributo, de identificar las dificultades en el aprendizaje y proponer soluciones estratégicas a las mismas, se encuentra limitada en la medida en que no se proponen estrategias dirigidas a dotar a los alumnos con recursos para reflexionar sobre sus dificultades en el aprendizaje, o las formas para hacer frente a las dificultades específicas de cada asignatura. Algunos de los recursos utilizados por los docentes es remitir a los alumnos a los orientadores o resolver las dudas fuera de clase, limitando la posibilidad de adquirir herramientas metacognitivas para superar las dificultades y ser capaces de utilizarlas en otros contextos.

La metacognición entendida como el pensamiento sobre el propio pensamiento permite la adquisición de la conciencia sobre los procesos de pensar y aprender, que a su vez posibilita su mejoramiento. La promoción de estrategias metacognitivas en el aula permite la planificación y regulación de los propios recursos cognitivos. Esta reflexión sobre el propio proceso de conocimiento permite el desarrollo de la autonomía al mejorar y estructurar el aprendizaje en la medida en que se hace explícito para el alumno (Román Pérez, 2011). Al considerar la falta de una reflexión metacognitiva de los procesos de aprendizaje por parte de los docentes de este caso, su propuesta didáctica promueve la autonomía en forma parcial.

Ejemplos de propuestas específicas de este tipo de estrategias son: promover la utilización de un repertorio de recursos de aprendizaje, explicitar las metas, fomentar la toma de conciencia sobre lo aprendido y la forma en que se consiguió, en última instancia promover la definición, elección y mejora de sus propios recursos con la mediación del profesor, con el autoanálisis y compartido (Román Pérez, 2011). Las propuestas de los docentes en este caso incluyen elementos importantes de la promoción de la autonomía, no obstante, la ausencia de estrategias metacognitivas en su planeación conducen a una promoción incompleta.

El análisis de las narrativas docentes permitió identificar, que las concepciones sobre este atributo del aprendizaje autónomo, son las que se encuentran más alejadas de lo propuesto en el modelo por competencias y es posible hacer la siguiente clasificación. Una primera agrupación que puede identificarse es una referencia a una exposición al grupo y otra en forma individual. El discurso docente dirigido al grupo en general se orienta en dos sentidos hacia una reflexión sobre los contenidos, su utilidad, o a los procedimientos. Otro conjunto

de concepciones está conformado por intervenciones en forma personal con los alumnos, que buscan evidenciar los logros para motivar su trabajo en clase. También es importante destacar que se identificaron algunas concepciones docentes que niegan de manera rotunda su utilización en su práctica.

A continuación, se presentan estas concepciones de acuerdo con la clasificación antes mencionada.

Docentes que refieren sus propuestas de reflexión sobre el aprendizaje para sus alumnos como un discurso sobre contenidos o procedimientos:

Principalmente piensan al principio pues, creen que las matemáticas no tienen significado, pero se les tiene que hacer este el énfasis que todo tiene relación con todas las asignaturas...[MATE02]

Pues comento cómo es el proceso de la memoria, les digo muchachos no creen que el hecho de que les explique ahorita, esto es aprendizaje, les digo la memoria corto plazo a largo plazo, lo que digamos ahorita ya mañana se les va a olvidar porque tiene esas características entonces se tiene que estar reforzando constantemente, tomar notas, leer otras, ampliar la información...[MATE03]

Fíjate después de la cuestión teórica de conceptos a lo mejor funciones de la lengua, por poner un ejemplo, se van a investigar cuáles son las funciones de la lengua, definición, tal, no, características, es esto, entonces este tomamos ejemplos,... [LyC01]

Docentes que refieren sus propuestas de reflexión sobre el aprendizaje para sus alumnos como una plática personal para motivarlos:

...cuando ellos llegan conmigo y yo les pongo una firma porque cada vez que hacen un ejercicio bien les pongo una paloma y una firma, y le pregunto "¿Ya ves, cambiaste de cerebro?... [MATE04]

Lo que pasa es que con los que no aprenden platico de manera de manera individual, personal, no los exhibo en el grupo y los motivo, les digo que es suficiente con que yo vea que tienen el empeño para la clase y que están trabajando, para que acrediten...[MATE01]

La forma en que los docentes llevan a cabo la retroalimentación de los trabajos de los alumnos limita las oportunidades de analizar los procesos de aprendizaje. Al considerar las pocas horas de clase de cada asignatura y el número de alumnos, los docentes ofrecen contadas oportunidades para analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como la elección de lugar y tiempos de estudio; elementos que promueven el control creciente y sistemático del proceso de su aprendizaje. Los docentes en vista de estas condiciones restringen este tipo de intervenciones a intercambios en forma personal fuera de clase o las derivan a los orientadores.

7.4. Papel del docente en la promoción del aprendizaje autónomo

Hasta ahora se revisaron las concepciones sobre aprendizaje autónomo y se analizaron sus atributos presentes en las narrativas de los participantes. A continuación, se presenta una caracterización del papel del docente como promotor en este estudio de caso, al considerar la forma en que las prácticas institucionales, así como la concepción sobre los alumnos pueden influir en la práctica. En este sentido se presentan ambas dimensiones y la forma en que cada una contribuye a la conformación de las concepciones docentes sobre el aprendizaje autónomo.

7.4.1. Los alumnos del Colbach

Los docentes consideran el ingreso a la institución como un proceso de ajuste para los alumnos al modelo educativo y señalan algunas de las dificultades de adaptación que enfrentan. Una maestra comparte la forma de trabajo en el aula ciclo anterior, está arraigada cómo hábitos en los alumnos:

...trabajar con chicos de primero es un poco difícil porque vienen de un sistema donde te digo es un método tradicionalista. Ellos quieren que la adquisición del conocimiento siga siendo la misma, el maestro dicta, tiene que decir qué anotar. Entonces tenemos que decir "no, yo no les voy a dictar, aquí hay un esquema, o de lo que yo voy diciendo ustedes tienen que tratar de hacer su resumen, su esquema si ustedes quieren", ellos así como que nada más escuchan...[LyC01]

A través de su trabajo en el aula, los docentes buscan cambiar los hábitos arraigados y subrayan la carga emocional que representa para los alumnos el cambio su percepción respecto al rol del profesor. Una maestra explica:

... el primer día siempre hay un discurso de apertura, yo les digo todo lo contrario de lo que les dice la institución, yo les digo, ustedes sí saben qué está bien y qué está mal, ustedes tienen toda la libertad de entrar y salir de mi clase cuando quieran el que no quiera venir que no venga no pasa nada, ni los voy a acusar con la directora ni con el subdirector, ni voy a llamar a su casa, ni al tutor, si ustedes quieren estar, si ustedes no quieren yo respeto su decisión, no tengo

problemas de ausentismo, no tengo problemas de permanencia en el salón de clase, ahí están todos, o un alto porcentaje no todos, están motivados. [LyC02]

En el salón de esta maestra, a pesar de la libertad que les ofrece se observa una asistencia ordenada y a su vez dedicada al trabajo en clase. Los alumnos trabajan por equipo con el material solicitado y siguen las instrucciones que la maestra coloca en el pizarrón. En su caso, se muestran adaptados a modelo educativo del Colegio. No obstante, esta propuesta no es general, en otro caso la maestra permite que los alumnos ingresen de manera libre al salón y la puerta permanece abierta en todo momento por lo cual el trabajo en clase es disperso ya que los alumnos no inician el trabajo al mismo tiempo y no muestran atención al desarrollo de las actividades.

Por otra parte, es posible hacer una distinción entre el trabajo de la materia de matemáticas y lenguaje y comunicación. En el caso de matemáticas se observó una propuesta más controlada en la cual la maestra exige trabajar en silencio, de manera individual y los alumnos no salían del salón o se movieron de sus asientos.

Es importante mencionar que los docentes consideran que la preparación de los alumnos resultado del ciclo anterior presenta muchas fallas arrastran y se ven obligados a llevar a cabo una labor remedial. Como un profesor explica:

De primer semestre llegan con muchas carencias, entonces es cuando nosotros tenemos que estarles inculcando desde del hábito por el estudio, por la investigación, por el trabajo, por todo, por todo, y ahí cuesta mucho, mucho, más trabajo como cuando como ya los tomamos en segundo, que ellos ya están inmersos en el sistema, y ahí ya empiezan a tener el interés y la inquietud de tener más y más, entonces es cuando ahí podemos inculcar este, el hábito de la investigación autónoma. [MATE03]

La concepción sobre el proceso de adaptación del alumno a la institución se convierte así en una determinante de la promoción de la autonomía en el aprendizaje, concebida como la capacidad de utilizar recursos para llevar a cabo búsqueda de información de manera independiente. Un profesor de matemáticas describe las dificultades de los alumnos para cumplir con los requerimientos de investigación independiente coincide en que carecen de

las estrategias requeridas, sin embargo, destaca cómo influyen los hábitos de estudio del ciclo anterior, así comenta:

... estrategias y la costumbre, traen una costumbre de que todo se lo digieren desde siempre desde la secundaria, la primaria y cuesta trabajo, tratar de pensar por sí mismos. Por ejemplo, en matemáticas me pasó al principio por que traté de dejarlos, yo les daba los elementos y después los dejaba que ellos desarrollaran todo el tema, pero a la hora de hacer la evaluación de ponerlos a resolver, no daban una, entonces siento que yo tuve que regresarme a combinarlo más bien. [MATE03]

Según se ha visto la adecuación de las estrategias docentes a las dificultades de los alumnos en su adaptación al modelo educativo se combinan con la concepción sobre autonomía de aprendizaje, al considerar que pueden aprender por cuenta propia, por lo que dejan la responsabilidad del proceso a los alumnos y los procesos de maduración propios de la edad las cuáles determinan actitudes que dificultan su adaptación al modelo educativo, un profesor de matemáticas relata su experiencia:

...vienen con muchos vicios en la manera de cómo aprenden la matemática, vicios en el trato con el profesor. Estamos hablando de la escuela secundaria, hasta los doce o catorce y vienen aquí y están apenas saliendo de la pubertad y empiezan a enfrentarse a la autoridad y a veces a jugar con ella y todas esas características que ya conocemos. [MATE04]

Algunos docentes destacan el empeño que observan en sus estudiantes como un atributo positivo. No obstante, reconocen que resulta insuficiente para el modelo educativo de la institución. Los trabajos de investigación, como expresión básica al referirse al trabajo autónomo, requieren habilidades reflexivas que los alumnos no han desarrollado y dificultan su desempeño. Una profesora comenta:

Por supuesto hay otros chicos que son empeñosos, que hacen todo lo que tú le dices que obedecen y que las libretas están con el margen de cinco milímetros y la florecita, pero no están acostumbrados a reflexionar, no están acostumbrados a investigar, entonces tu dejas cualquier investigación pequeña y traen lo que

dice wikipedia, o dónde está maestra, en qué página, entonces yo creo que debe haber una motivación primero para aprendizaje autónomo, autogestivo y las condiciones no son las más propicias, así lo veo. A mí me cuesta trabajo, sobre todo con los alumnos de primer año de primer y segundo semestre. [LyC02]

“Pues yo procuro proponerles temas que tienen que ver con su entorno... yo les llevo el material porque es un riesgo la gran mayoría no lo lleva, se me olvidó, no lo traje...les digo la lectura aquí está y no hay pretexto” [LyC00]. Es posible apreciar que los docentes resuelven los problemas generados por la falta de cumplimiento por parte de los alumnos, asumiendo la responsabilidad que debería ser suya, y resuelven las situaciones limitando las oportunidades para promover la responsabilidad o iniciativa de los alumnos.

7.4.2. El papel de las prácticas institucionales en la planeación docente

Las prácticas institucionales constituyen en este caso, el conjunto de procedimientos definidos en el modelo educativo del Colegio de Bachilleres que determinan la forma en que los docentes lleven a cabo la planeación de las sesiones del curso, al tomar como base la planeación sugerida por los Jefes de Materia. En el modelo educativo de la institución se encuentran descritas las funciones de los Jefes de Materia, quienes tienen entre sus responsabilidades la elaboración de una propuesta general de planeación de las sesiones a lo largo del curso y la organización de los contenidos en bloques temáticos¹⁰. Este documento es referido por los docentes en varios casos como el punto de referencia para la organización de su docencia. Por otra parte, los Jefes de Materia tienen a su cargo la organización del trabajo colegiado entre los maestros para la definición de los criterios de evaluación en cada asignatura.

Así la planeación didáctica de los docentes está definida en gran medida por los acuerdos de academia. Al tratarse de una junta que se lleva a cabo cada semestre, en la cual los profesores de cada asignatura acuerdan los criterios de evaluación atendiendo en forma prioritaria la preocupación institucional de los altos índices de reprobación reportados. En este caso, a pesar de que el cumplimiento de estos los acuerdos no es una obligación, por lo general se toma en cuenta en la planeación didáctica.

Fue posible identificar que este documento constituye una guía y a su vez una restricción para la incorporación de las competencias genéricas al estar enfocado a la organización de los contenidos a lo largo de las sesiones en el semestre organizadas por bloques temáticos.

Una maestra da un ejemplo sobre uno de los acuerdos que se toman "... hay que buscar alternativas, una de estas es la de pues si me puedes entregar tu trabajo a destiempo pero no vale lo mismo. [LyC01]".

El interés institucional por reducir el índice de reprobación conduce a la responsabilidad compartida de las academias para promover estrategias dirigidas a su resolución, a través de

¹⁰ Este documento es referido por los profesores como "Dosificación programática".

la promoción de estrategias acordadas que dan prioridad al trabajo en clase y flexibilizan los criterios de evaluación para favorecer la aprobación de su asignatura. Otro profesor explica:

... está la buena intención de elaborar muchas cosas, pero falta un poquito de tiempo para hacer todo esto. Los cursos que he tomado me parecen muy interesantes, por ejemplo, que crees un ambiente de aprendizaje, de herramientas, se me hace muy padre, pero hasta el día de hoy, trato de ponerlas, pero no con tanto tiempo como para proyectarlas, como para darlas, tienes que ir metiendo de todo un poco, los requerimientos, las competencias, completar el temario este, todo eso, pero creo que sí haría falta las condiciones económico sociales y la otra es la parte, el ser consciente el estar de acuerdo. [MATE 04]

Se constató que los docentes están comprometidos con su docencia y la institución, en la búsqueda de apoyar a sus alumnos, buscan las mejores herramientas para promover una práctica acorde al modelo educativo. La capacitación ofrece posibilidades para adquirir nuevas posibilidades en la planeación, no obstante, la restricción impuesta por la dosificación programática y las fechas de las sesiones limita las opciones para ajustar la planeación. Un profesor indica a este respecto "...cuando miramos la estructura es un programa rígido y eminente dirigido a contenidos, lo cual está en contradicción hacia lo que es el estudio por competencias." [MATE 03]. Una dosificación programática enfocada en contenidos dificulta la integración de las competencias genéricas a la práctica docente. La integración propuesta en el modelo educativo se diluye al avanzar en su nivel de concreción.

El trabajo colegiado de los profesores es un recurso utilizado de manera frecuente, al intercambiar materiales o elaborar proyectos interdisciplinarios. Si se considera la antigüedad promedio de los docentes de este caso es de 20 años entonces muchas de las prácticas están arraigadas y resulta difícil modificarlas, sobre todo ante las restricciones mencionadas. Una maestra comenta "la gran mayoría de mis compañeros, porque platicamos, ¿y tú cómo le hiciste?", pues yo le hice así, así, ¿y tú?, yo así, y a veces hasta nos intercambiamos ejercicios, actividades y todo, y te funciona muy bien, a mí me ha funcionado que un maestro me da un grupo de ejercicios" [MATE 02]. Significa entonces que la afirmación sobre una institucionalización de las prácticas docentes de este caso es consistente con la siguiente cita "Decía un director general, es que ustedes siempre han hecho lo mismo" [LyC00].

La combinación de las concepciones sobre los alumnos y las prácticas institucionalizadas contribuyen a que los docentes consideren su papel como promotores del aprendizaje autónomo como un elemento secundario en su planeación didáctica. Las dificultades que perciben en sus alumnos, así como las prácticas arraigadas en la institución, obstaculizan la modificación de la práctica a un modelo educativo por competencias, que exige la integración de las competencias genéricas y disciplinares en la construcción del perfil de egreso del bachillerato.

Como señala Zorrilla (2012) “...en el afán de ofrecer más educación se echa mano de la experiencia de los recursos disponibles en términos de personal, forma de organización, contratación, enseñanza y configuración académica de los programas de las materias.”(p.75) En este sentido la transformación de la EMS ha dado prioridad a los objetivos de cobertura en este nivel educativo por lo que como explica este mismo autor señala se han “ratificado las inercias” existentes propias del sistema que no han podido resolverse y en cambio se han añadido nuevos retos propuestos por la transformación a un modelo por competencias.

7.4.3. La promoción de la autonomía: el docente sobreprotector

De los datos recopilados en esta investigación surge un perfil docente caracterizado por su preocupación por motivar la permanencia en la institución del alumno, al considerar las carencias académicas con las que llegan al Colegio, así como las dificultades derivadas de su contexto social y familiar. Por otra parte, se trata de un docente que de acuerdo al compromiso institucional busca formas de reducir el índice de reprobación. Este docente puede denominarse sobreprotector en la medida en que sus esfuerzos se encaminan a proporcionar una estructura escolar que proteja a los alumnos de su contexto y les permita concluir su bachillerato. Las concepciones sobre aprendizaje autónomo integradas a su práctica, reflejan este perfil al asumir que la mayoría de los alumnos carecen de iniciativa para hacerse cargo de su aprendizaje, sin embargo, en su papel sobreprotector promueven estrategias encaminadas a facilitar las actividades de aprendizaje y promueven su autonomía en forma parcial.

El modelo educativo propone que un papel del docente como mediador en el encuentro entre el alumno y el conocimiento, expresada en la forma de ayuda a través del diseño de actividades de aprendizaje, enseñar a aprender y evaluar el proceso. En forma contraria, la mayoría de los docentes de este caso asumen la responsabilidad de los alumnos en los materiales que proporcionan, la utilización de recursos de aprendizaje, las estrategias de motivación extrínseca, la selección de los temas de interés, así como el apoyo que brindan fuera de clase. Los participantes expresan en varias ocasiones la precariedad de sus logros:

¿Cómo los ayudas con las dificultades que tienen?

No lo he logrado nunca porque simplemente las condiciones no me lo permiten con ese número de alumnos, los que quieren, los que pueden, los que se quedan son a los que apoyo y a los que ayudo, no es posible... [MATE 01]

...tener la esperanza de que ver si lo logran ellos, aunque yo creo que mis alcances son modestos. [MATE 04]

A pesar de que el modelo educativo propone que los alumnos desarrollen en forma paulatina responsabilidad sobre su proceso (DGB/SEP, 2013), los docentes asumen la responsabilidad

del aprendizaje y promueven estrategias para favorecer y ayudar lo más posible a los alumnos que van quedando rezagados al ofrecer estrategias de evaluación flexibles, entregas fuera de fecha y trabajos extras. No obstante, al considerar la concepción en este caso de la autonomía del aprendizaje como un recurso propio del estudiante, las estrategias propuestas contribuyen en forma parcial a la construcción de autonomía como una solución para mejorar su rendimiento académico.

Las formas de integración del alumno al trabajo en clase, al considerar las afirmaciones previas sobre la visión de los docentes, favorecen una propuesta que trata de facilitar el trabajo del alumno y simplifica sus exigencias.

Una reflexión de un profesor permite apreciar, que se presenta un conflicto ente el interés de ayudar a los alumnos y una propuesta de intervención de sobreprotección “con lo que me estás diciendo es responsabilidad de todos, partiendo de las formas en que mediamos no necesitamos como sobreproteger a los chavos...”[MATE 04].

En forma ideal un profesor hace una reflexión final y reconoce que:

...sencillamente este, la mediación para significar la escuela, la mediación para motivar el trabajo colaborativo, la mediación de la familia para el consumo de la cultura, la mediación del profesor para saber que lo que el joven está aprendiendo va a trascender le va a servir para otras situaciones, entonces es de todos, debe ser de todas. [MATE 03]

De acuerdo con los planteamientos anteriores, los docentes en este caso buscan formas de resarcir las carencias de los alumnos y asumen la responsabilidad del proceso de aprendizaje y en este sentido definen bajas expectativas para el desempeño de los estudiantes en la búsqueda de motivarlos. El trabajo en el aula se concentra en aquellos alumnos que avanzan en forma regular y quienes se rezagan en el trabajo en el aula o la entrega de los proyectos, cuentan con un apoyo individual en caso de solicitarlo. Tal como se ha visto, de esto se desprende que los docentes dejan fuera de su planeación las estrategias para promover la utilización sistemática de recursos de aprendizaje apropiados para cada disciplina, estrategias de motivación intrínseca o la reflexión sobre el propio aprendizaje, en la búsqueda de formas de que los alumnos logren de manera autónoma mejorar su desempeño escolar.

7.4.4. La visión institucional: la asignatura de orientación

En la modificación al plan de estudios del 2014, se incorporó la asignatura de orientación para el primer y segundo semestres. A pesar de que los planteles cuentan desde su fundación con un área de orientación y tutoría, hasta el plan de estudios actual no constituían una asignatura propia.

En la descripción de estas áreas del Colegio de Bachilleres se indica que la tutoría se refiere a profesores que ayudan a los alumnos que tienen asignados a buscar soluciones a los problemas que afecten su desempeño académico o desarrollo personal. Por otra parte, la orientación es el apoyo dado por el orientador del plantel que apoya al alumno en aspectos de índole familiar, social o personal que influyen en su desempeño académico o personal a través de atención personalizada e información sobre temas de su interés.

Es importante distinguir la función de los tutores y los orientadores, en tanto que los tutores son algunos profesores a los cuáles se les asigna esta responsabilidad, el área de orientación tiene orientadores, que en su cubículo, cumplen un determinado número de horas atendiendo de manera individual a los alumnos.

TG: ¿Cómo funcionan las tutorías?

LYC JM: Pues el tutor de grupo generalmente es un maestro de sus asignaturas, generalmente, y lo que hace es el seguimiento de sus alumnos, más que nada académico, pero otro tipo de tutoría no hay. Cada grupo tiene un tutor, sí, pero más bien se limita a lo académico.

TG: ¿Resuelven dudas?

LYC JM: No, que vayan bien, se encargan de canalizar las quejas, de hacer un seguimiento en la medida de lo posible de llevar a cabo las juntas con padres de familia... No tiene tiempo para estar frente al grupo, o da sus clases o hace labor de tutoría. A veces incluso los maestros como no vienen todos los días a toda hora, no los localizan, entonces este, pues ahí está.

Por otra parte, de acuerdo con los docentes, ellos refieren que al detectar en su aula alumnos con problemas de aprendizaje, de adaptación o personales, dirigen a estos alumnos con los

orientadores. En varios casos indicaron que su intervención ayudó a solucionar las situaciones problemáticas de los alumnos.

Un profesor explica la forma en que los orientadores apoyan su docencia, por ejemplo “Cuando tengo problemas de aprendizaje serios, cuando tengo problemas de actitud de los estudiantes”. Además, aclara algunas de las dificultades que enfrentan los orientadores en su tarea “Pues atienden a toda la escuela, e imparten clase, desconozco si en todos los semestres, pero sí sé que los apoyan.” El reconocimiento de la enorme tarea que enfrentan parece en algunos momentos superar su capacidad, al ser únicamente cuatro orientadores para el plantel.

Otro maestro aclara esta situación:

Son pocos los orientadores para toda la escuela. Atienden una población aproximada de más de 2,500 alumnos, son dos en la mañana y en la tarde conozco a uno pero no sé si halla alguien más. O sea cuatro orientadores para atender a toda la población. Incluso yo siempre he comentado que sería bastante adecuado que tuvieran por lo menos una hora de orientación todos los grupos a la semana, por lo menos una hora. [Mate05]

Un maestro explica el procedimiento para que los orientadores atiendan a los alumnos que lo necesitan, así indica que “le mando al alumno, o sea hablo con el estudiante, y le digo que es importante que acuda a orientación, porque necesitan platicar con él para hacerle algunas recomendaciones”, además señala la forma en que los orientadores asisten a los alumnos:

¿Qué recomendaciones hacen los orientadores?

Que tiene que ser un trabajo más personalizado, que la posibilidad de dosificarles de manera gradual los problemas o ejercicios, ahí, o sea más abajo aún del nivel disminuir el nivel y ver hasta donde avanza.

El alumno me lo pide.

Tratamos de graduar las actividades.

¿La atención personalizada que sugieren es posible?

No siempre, no siempre.

A veces no quieren ir, son reacios porque consideran que los orientadores, como son psicólogos, se siente agredidos, dicen yo no estoy loco, no es para eso les digo, los orientadores son de otra naturaleza, son orientadores vocacionales o educativos les digo, no son psicólogos clínicos, les digo, la institución no tiene ese beneficio, estaría bien pero no tenemos ese beneficio.

¿Qué seguimiento hace de los alumnos con los orientadores?

Sí tengo confianza, les pregunto si vino o no, me llevo bastante bien con los orientadores, tengo mucho contacto con ellos. [MATE05]

Uno de los orientadores del plantel explica con más detalle la atención que se da a los alumnos en el área de tutoría en la cual los orientadores también participan.

La tutoría que tenemos es una hora por semana, y digamos en el cubículo por ejemplo ahora que están entregando calificaciones nos llegan alumnos que tienen bajo aprovechamiento, y aun así se puede llegar a hacer un plan de trabajo porque como está organizado por ejercicios integrales, entonces, ahí podemos ir dando esos ejercicios y el chico ir identificando. Son individuales.

En ocasiones ellos se acercan pero regularmente es por parte de los papás. Sí porque siempre se les hace la invitación apoyarse con los orientadores y tenemos comunicación con algunos papás, sobre todo que algunos tienen esa necesidad de apoyarlos.

De acuerdo con el testimonio de estos profesores es posible apreciar que el seguimiento de los alumnos por parte de los orientadores depende a veces del conocimiento que los maestros tengan de su labor y el tiempo que puedan dar a los alumnos. También se aprecia el vínculo que los orientadores tienen con los padres de familia y las propuestas integrales que ofrecen a los alumnos de abajo rendimiento.

Otra área en la que los orientadores apoyan a los alumnos es en la vocacional, una maestra explica la labor que hacen al dar a conocer las opciones para la educación superior. Una maestra explica "...también los orientadores hacen una chambota grande porque ellos hasta

van publicando en los pasillos (refiriéndose a las opciones de estudios superiores)...” [MATE01].

En tanto que en voz de un orientador al describir su tarea indica “...en el semestre que no estaba orientación como asignatura, lo dábamos a través de cubículo, las tres líneas de atención que son vocacional, psicosocial y psicopedagógico. [OR01]”

Con el objetivo institucional de mejorar los índices de deserción, los orientadores de los planteles propusieron la inserción de esta asignatura al plan de estudios y la asignatura propuesta adquirió una perspectiva teórica cognoscitiva, la cual corresponde a una visión del aprendizaje autorregulado, que forma parte de uno de los bloques temáticos. No obstante, esta visión plasmada en el programa de estudios, los orientadores imprimen su sello personal a su docencia y en el caso del orientador entrevistado señala:

Orientación como materia se aplicó apenas el semestre pasado y nosotros nos encontramos con la misma situación que se encuentra cualquier otra asignatura en cuestión de hábitos de estudio y administración del tiempo, yo creo que tiene que ser un proceso, lo que me sirvió fue el esquema de hábitos positivos de la SEP, y yo lo diseñe en un pretest, entonces lo aplico a un grupo y luego vienen todas los ejercicios y al final aplico el post test, y entonces aquellos alumnos que terminaron bien el curso lo relaciono con su aprobación.

De esta manera la asignatura adquiere una visión alternativa en al cual los orientadores buscan formas de adaptar su perspectiva propia con la institucional y deben adaptar su práctica a las condiciones y características de los alumnos. El orientador describe la propuesta de aprendizaje autorregulado en la asignatura, en específico en el tercer bloque y señala el proceso que se busca promover desde esta asignatura con el objetivo que los alumnos lo puedan utilizar en sus otras asignaturas. La propuesta hace hincapié en la reflexión del alumno de su proceso de aprendizaje:

...pero tener el pensamiento metacognitivo que está reflejado en el tercer bloque temático del programa de Orientación 1, entonces que tenemos en cuenta por ejemplo primero que el alumno se autoconozca y luego tiene que ver con la complejidad de la tarea y luego también tienen que ver con qué estrategia

va a utilizar. Luego viene la parte de planear actividades y finalmente la de evaluar.

Esta propuesta consistente con la perspectiva teórica cognoscitiva en la cual se propone que el proceso de instrucción sobre los procesos metacognitivos puede darse en forma aislada de los contenidos disciplinares (Zimmerman B. , 2011), a diferencia de la propuesta constructivista de aprendizaje en forma autónoma que como competencia genérica se recomienda que sea en forma transversal a todas las disciplinas, por lo cual se promueve en cada asignatura (SEP, 2013).

En este capítulo se expusieron los resultados del análisis de evidencias recabadas, conformadas por las narrativas de los participantes, los documentos y las observaciones realizadas. Lo cual permitió reconstruir las concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo y la integración de los atributos identificados. Por otra parte, las dimensiones de contexto aportaron elementos para profundizar y complementar las concepciones docentes y su promoción en el aula, al considerar cómo éstas contribuyen en el diseño de intervenciones requeridas para promover su aprobación y permanencia en la institución.

Conclusiones

Este apartado se presenta una aproximación a las preguntas de investigación que guiaron esta investigación señaladas al inicio, de acuerdo con los resultados y hallazgos descritos en el capítulo anterior. Se describen además las aportaciones de este estudio, sus implicaciones, así como sus limitaciones.

Conocer las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje autónomo, como una competencia genérica que conforma el perfil de egreso de los alumnos de bachillerato, fue la inquietud que generó esta investigación. El análisis del discurso de los profesores del Colegio de Bachilleres y las demás evidencias recabadas, a través de un estudio de caso, fue la forma de comprender la promoción de la autonomía del aprendizaje en la práctica docente

En el apartado de marco conceptual se definió el aprendizaje autónomo, como un proceso de control estratégico del aprendizaje, concebido como una disposición para comprometerse de manera profunda en el aprendizaje, donde los individuos adquieren mayor control sobre el modo, tiempo y espacios de su propio aprendizaje (Stringher, 2014). Dicho proceso conduce al desarrollo de una trayectoria a lo largo de la vida, cuyo objetivo final es la búsqueda de significado de la realidad.

Por su parte, el MCC describe que la competencia genérica de aprender en forma autónoma está constituido por varios atributos, tales como la definición de metas y seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento, la identificación de las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, así como reconocer y controlar las reacciones frente a retos y obstáculos, además de ser capaz de articular saberes de diversos campos para establecer relaciones con la vida cotidiana (DOF, 2008). Una dimensión que destaca en esta definición es la referencia a la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, así como la posibilidad de llevar este aprendizaje a otros contextos. En esta misma definición, fue posible identificar coincidencias con otras posturas teóricas, en el sentido de la definición de metas claramente resaltada en la propuesta de autores del modelo de autorregulación del aprendizaje, así como el reconocimiento y control de las reacciones frente a retos y obstáculos, atributos consistentes con los elementos motivacionales y adquisición de

conciencia del proceso de aprendizaje, integrados en las propuestas de aprendizaje autónomo que surgen de la perspectiva teórica de la psicología cognoscitiva.

Se abordó el tema de la investigación educativa, su concepción y su importancia sobre su utilización, como una forma general de referirse a nociones principales de pensamiento que juegan un papel importante en la acción, proporcionando puntos de vista del mundo como organizadores de conceptos. Así, los autores consultados coinciden respecto a la importancia de considerar las concepciones al aproximarse a la comprensión de las prácticas docentes (Pajares, 1992, Da Ponte, 1999). En el caso del Colegio de Bachilleres acercarse al plantel Huayamilpas-Pedregal, fue pertinente a través de un estudio de caso instrumental, de corte cualitativo que permitió conocer a profundidad este plantel en particular, en la búsqueda de comprender la forma en que los docentes conciben la autonomía del aprendizaje como guía de su práctica.

La utilización de varios instrumentos permitió fortalecer la validez en el análisis de las evidencias, al ampliar el espectro de su visión, así como la posibilidad de triangular la información en diversas fuentes convergentes (Yin, 1994, Baxter & Jack, 2008, Stake, 1998). La propuesta metodológica requirió la organización y sistematización constante de gran cantidad de información. Durante el trabajo de campo se realizó en forma conjunta la recolección de evidencias junto con la transcripción de observaciones a diarios de campo y de entrevistas. Para su posterior análisis se utilizó el software ATLASTi, que permitió la codificación detallada de las evidencias recabadas, constituyendo el fundamento de los hallazgos de esta investigación.

A lo largo del proceso de esta investigación mi identidad como investigadora evolucionó hacia un posicionamiento que integra con mayor claridad la visión de la investigación cualitativa, en su acercamiento al discurso y experiencia de los participantes, con mi propia experiencia docente. Mi papel como investigadora llevó a un esclarecimiento de las estrategias metodológicas de investigación, puestas en prácticas en el estudio de caso realizado. El proceso de recolección de evidencias y su sistematización condujo a dimensiones de análisis no previstas, que modificaron las expectativas iniciales y aportaron luces a un fenómeno poco abordado en la literatura sobre el tema. Fue posible constatar la complejidad del fenómeno educativo, el estudio de caso puso en evidencia los múltiples

factores propios y ajenos al proceso de aprendizaje, así como la diversidad de concepciones docentes. La complejidad de elementos que intervienen aportó profundidad al análisis, aunque representó un enorme reto, al exigir un esfuerzo para distinguir las dimensiones y lograr la elaboración de un informe que presentara una narrativa integradora y explicativa del objeto de estudio.

La indagación acerca de las concepciones docentes sobre aprendizaje autónomo empezó a partir de la mía propia, al constatar la dificultad en la definición de conceptos como: competencia genérica y aprendizaje autónomo, el largo proceso de revisión de literatura y definición del objeto de estudio, condujeron a una redefinición de mi propio entendimiento sobre esta temática. Profundizar en la complejidad encontrada en las posturas teóricas que fundamentan diferentes proyectos encaminados a la mejora en el aprendizaje, en todo el mundo, sustentadas en aprender a aprender o aprendizaje autónomo y en el proyecto educativo resultado de la reforma educativa en México, orientó mi propia concepción de aprendizaje autónomo a una visión socio constructivista más amplia de la inicial.

Una primera visión que otorgaba a las estrategias de aprendizaje un papel preponderante se transformó para dar lugar a la consideración de otros elementos que, influyen en la promoción de esta competencia genérica. La perspectiva socio constructivista del aprendizaje y de la promoción de la autonomía, dio lugar a una concepción más amplia en la cual se busca un objetivo de mayor alcance y la socialización de las experiencias de aprendizaje como fundamento para la integración de esta competencia genérica al perfil de egreso del alumno del bachillerato. Mi convicción sobre el papel de esta competencia genérica en el perfil del egresado se ahondó al considerar las posibilidades que otorga a largo plazo y la forma en que la docencia misma se puede enriquecer por medio de su promoción.

En el transcurso del trabajo de campo, el intercambio de experiencias llevado a cabo con los docentes del plantel 17 del Colegio de Bachilleres acerca de su práctica docente, llevó a una reconstrucción de sus concepciones. El análisis y redacción de este informe, permitió dar voz a los participantes y presentar su experiencia.

¿Cómo conciben el aprendizaje autónomo los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel 17?

Explorar y analizar el discurso de los docentes del plantel 17 Huayamilpas-Pedregal Pedregal, así como las demás evidencias, permitió un acercamiento a sus concepciones sobre aprender en forma autónoma. Fue posible elaborar una tipología, en la cual se agruparon concepciones diferentes, un grupo asociado a las con las características personales de los alumnos, otro relacionado con la utilización de estrategias de aprendizaje y un tercero con el trabajo individual.

A pesar de haberse encontrado coincidencias con los resultados de otros estudios respecto a las concepciones docentes sobre esta temática, las asociadas a una característica personal y trabajo individual, se encuentran distantes de la propuesta del MCC. Esta última se refiere a un proceso de adquisición creciente sobre el control del proceso de aprendizaje, en el cual los alumnos desarrollan esta competencia con el objetivo último de llevarlo a otros contextos y poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, las concepciones asociadas a una característica personal o trabajo individual de los alumnos, restan peso a la posibilidad de un proceso que se desarrolla en forma creciente a lo largo del tiempo, vinculado a un proceso de instrucción.

Ambas concepciones refieren a procesos aislados de la práctica docente, momentos específicos, como la práctica individual de los contenidos presentados o las iniciativas aisladas de los alumnos de acercarse al maestro para preguntar dudas fuera de clase, en lugar de una referencia a la toma de conciencia progresiva de los recursos y tiempos para dedicarse al aprendizaje.

En las concepciones identificadas destaca la que se refiere a la utilización de estrategias de aprendizaje por ser la más cercana a la propuesta del modelo educativo. En este sentido, a pesar de que su uso es poco sistemático y la promoción de un repertorio limitado de estrategias, su propuesta es cercana al MCC al dotar a los alumnos de recursos para mejorar su proceso de aprendizaje.

Así, de acuerdo con los resultados presentados, las concepciones identificadas en este estudio coincidieron en forma parcial con la propuesta teórica incluida en el MCC. Aunado a lo anterior, en forma coincidente con otras investigaciones, los docentes valoran el desarrollo de la autonomía para mejorar el aprendizaje de los alumnos, no obstante, su concepción

dificulta su promoción, al ser considerada responsabilidad de otras instancias, ya sean niveles educativos previos, espacios familiares o el área de tutoría y orientación.

Las concepciones identificadas entre los docentes de lenguaje y comunicación, así como de matemáticas del plantel 17 hacen referencia a elementos aislados presentados en nuestro marco conceptual. Al concebir el aprendizaje autónomo como una iniciativa de aprender, como la utilización de recursos de aprendizaje o la habilidad de trabajar en forma individual. En forma específica, respecto a las estrategias de aprendizaje se identificó además una concepción, que en algunos casos se confundió con materiales didácticos, por lo que la concepción misma de la autonomía está desvinculada de las herramientas que los alumnos pueden utilizar para su logro.

Por otra parte, se reconoce una similitud entre las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación respecto a las concepciones identificadas, lo cual permite afirmar que el área de conocimiento no constituye un factor para la diferenciación en la concepción de los docentes.

En las narrativas que se rescatan en esta investigación es relevante la mención de los procesos de maduración de los alumnos, como factor del desarrollo de la autonomía, en tanto que la literatura sobre esta temática refiere, que el proceso de maduración no es un factor que lo promueva, resulta importante considerarlo para analizar el papel que juega y la forma en que influye en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Los docentes entrevistados muestran conocimiento de las competencias propias del modelo educativo; no obstante, parece existir un desconocimiento respecto a las competencias genéricas y su integración al perfil de egreso de los alumnos del bachillerato. Por ello su concepción, particularmente del aprendizaje en forma autónoma, resulta un conocimiento que guía en forma limitada su promoción y en algunos casos su descripción tuvo coincidencias en mayor medida con una perspectiva teórica diferente de aquella propuesta en el MCC. La visión de algunos docentes, y en particular la propuesta institucional de los procesos de desarrollo de la autonomía, está vinculada con una visión consistente con una perspectiva cognoscitiva más que una constructivista.

¿Cómo promueven los docentes los atributos del aprendizaje autónomo, en especial la definición de metas y la perseverancia en el aprendizaje?

En el análisis de las narrativas docentes, la articulación con otras asignaturas y áreas de conocimiento, a través de proyectos e investigaciones propuestas, parece ser una de las áreas más trabajadas en las propuestas didácticas.

Los atributos de definición de metas y perseverancia en el aprendizaje, analizados a través del seguimiento que hacen los docentes del proceso de los alumnos, resultaron en una concepción que se asocia más con la responsabilidad docente de guiar a los alumnos, que al desarrollo de una conciencia por parte del alumno de estos procesos.

Entre las limitaciones para el trabajo docente descritas, se encuentran la preparación de los alumnos como resultado de los ciclos anteriores, la falta de motivación con la que llegan a la institución, así como el rechazo a las asignaturas. Así cobra sentido que, la motivación sea uno de los atributos a los cuáles los docentes otorgan más importancia y orienta su propuesta didáctica, no obstante, de acuerdo con lo expresado, se privilegia la motivación de tipo extrínseca, la cual puede ser contraproducente al condicionar la actuación del alumno a una calificación.

A pesar de ser uno de los factores decisivos en la promoción de la autonomía del aprendizaje, para su logro se requiere la propuesta adicional de reflexión sistemática y guiada por parte del docente del proceso de aprendizaje mismo. El autoconocimiento y conciencia sobre este proceso por parte del alumno, es una etapa clave en el desarrollo de autonomía del aprendizaje. En los testimonios docentes es consistente la ausencia de elementos metacognitivos que promuevan la sistematicidad de estas propuestas.

La inclusión de los atributos de aprendizaje autónomo en la práctica docente, tales como la identificación de metas de aprendizaje, de actividades que resulten de menor y mayor interés y dificultad, así como reconocer y controlar sus reacciones frente a los retos y obstáculos, se presentaron en los testimonios docentes de manera parcial y limitada. Su presencia en la práctica docente es esporádica y carece de seguimiento sistemático.

¿Cómo conciben los docentes su papel como promotores del aprendizaje autónomo?

El análisis del discurso de los docentes entrevistados muestra concepciones que se traducen en propuestas de trabajo individual con un seguimiento a veces insuficiente. En otros casos, otorgan importancia a las estrategias de aprendizaje como herramientas que los alumnos pueden utilizar en otros contextos y apoyan su autonomía, o bien buscan ayudar en el seguimiento del trabajo y proceso de aprendizaje de los alumnos, aunque su interés se expresa en forma carente de sistematicidad.

Uno de los hallazgos de este estudio, fue conocer la forma en que los docentes promueven desde su práctica, la competencia genérica de aprender en forma autónoma. A pesar de que los participantes de este caso valoran su importancia, destacan varias dificultades para su promoción. Tal es el caso de las características de los alumnos y su número en el aula.

Los profesores expresan varios desafíos en el desempeño de su labor, tales como la falta de motivación, de iniciativa, capacidad de comprensión lectora o rechazo a su asignatura de los alumnos. Ante lo cual, el desarrollo de su práctica docente se caracteriza por su constante ajuste a las condiciones señaladas, pero en algunos casos dejando de lado la integración de las competencias genéricas como parte del perfil de egreso.

Se identificó, además, que la planeación docente concentra sus esfuerzos en cubrir los contenidos mínimos acordados en reuniones de academia. La denominada dosificación programática, se constituye en el punto de referencia para su propuesta didáctica, guía y a la vez restringe la propuesta de los docentes en el aula, en la medida en que deja de lado la promoción de las competencias tanto disciplinares como genéricas, en la programación de los contenidos, las propuestas de evaluación y sus fechas correspondientes.

El papel del docente que describe el modelo educativo en la promoción de las competencias genéricas, es como mediador en el encuentro entre el alumno y el conocimiento, expresada en la forma de ayuda a través del diseño de actividades de aprendizaje, enseñar a aprender y evaluar el proceso. La mayoría de los docentes de este caso asumen la responsabilidad de los alumnos en los materiales que proporcionan, la utilización de recursos de aprendizaje, las estrategias de motivación extrínseca, la selección de los temas de interés así como el apoyo

que brindan fuera de clase. Buscan así resarcir las carencias expresadas respecto a la falta de iniciativa o responsabilidad de los alumnos y asumen estas tareas.

El desarrollo de la capacidad de los alumnos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, parece relegada ante el papel propedéutico que este nivel educativo propone. Los docentes del plantel 17 otorgan prioridad al cumplimiento de los contenidos disciplinares. El modelo educativo del Colegio de Bachilleres, que atiende a una población que busca acceso a la educación superior, ofrece una propuesta, que responde sobre todo a la necesidad de retención de este nivel educativo. Así, las propuestas institucionales como la asignatura de orientación dirigen sus esfuerzos a este fin. Sin embargo, en el cumplimiento de este objetivo se ha excluido la inclusión de las competencias genéricas y en específico aprender en forma autónoma.

A lo largo de este trabajo se analizó la definición teórica de aprender en forma autónoma, así como su inclusión en el MCC, y a continuación se contrastaron las concepciones docentes con las definiciones teóricas. En este análisis, la definición teórica incluida en el marco conceptual, es consistente con la perspectiva del MCC, abordada desde una visión constructivista que destaca los procesos de definición de metas, superación de obstáculos de aprendizaje y utilización de estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje, acompañados de estrategias metacognitivas que conducen a la generación de conciencia sobre los propios procesos. La concepción que más se acerca a la propuesta del MCC y la definición teórica es la relacionada con la utilización de estrategias de aprendizaje, a pesar de carecer de estrategias de metacognición. No obstante, se constató que la propuesta institucional introduce el aprendizaje autorregulado con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, que es inconsistente con la perspectiva del MCC. Ante estas visiones contradictorias, la prevalencia de las prácticas institucionales arraigadas, pueden convertirse en un obstáculo para su transformación y tránsito hacia una visión constructivista.

Alcances y limitaciones

Una reflexión sobre la metodología cualitativa utilizada en esta investigación, permite afirmar que ésta condujo a explorar en forma detallada las concepciones docentes, a diferencia de los estudios previos revisados, abordados en una perspectiva cognoscitiva, que han dado preferencia a estudios de corte cuantitativos desde la perspectiva del alumno. La utilización de una metodología cualitativa permitió profundizar en la perspectiva de los docentes sobre el aprendizaje autónomo, que ha sido abordada en forma limitada por las investigaciones previas. Por lo que puede considerarse una posible línea de investigación que se promueva en diferentes contextos.

Por otro lado, una reflexión sobre las limitaciones de esta investigación refiere la necesidad de profundizar en la observación de la práctica docente en el aula, así como incorporar la visión de los alumnos. Conocer con mayor detalle la propuesta en el aula de los profesores permitirá contar con mayor evidencia sobre las áreas de oportunidad para su transformación. Por otra parte, la visión de los alumnos sobre la toma de conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje resultará un elemento importante en la promoción de responsabilidad que se constituye un elemento importante en la autonomía del aprendizaje. Otra de las limitaciones de este estudio fue no haber profundizado en la formación docente respecto a la integración de las competencias genéricas a su práctica y las estrategias docentes propuestas para su logro.

En el desarrollo de este estudio de caso surgió una dimensión de análisis poco abordada por las investigaciones analizadas previamente, tal es el caso del papel de los procesos de maduración en el desarrollo de la autonomía, sobre todo en este nivel educativo. Por lo anterior, sería recomendable la realización de investigaciones que aborden esta problemática, con el fin de aportar elementos a la comprensión de los procesos de desarrollo y promoción de la autonomía en los procesos de aprendizaje en un paradigma constructivista.

Como conclusión de los resultados de esta investigación se sugiere continuar realizando estudios sobre la inclusión de las competencias genéricas a la práctica docente y su integración al perfil de egreso de los alumnos de bachillerato. Y en el caso específico del Colegio de Bachilleres, resulta pertinente hacer un seguimiento a la asignatura de orientación

y su papel en el rendimiento académico, así como la forma en que promueve autonomía en el aprendizaje desde su perspectiva teórica.

Las características del plantel 17 en cuanto a número de alumnos, la antigüedad de los docentes participantes y su compromiso con la institución, expresado en la participación en las reformas educativas previas, refieren a la posibilidad de profundizar la transformación de la práctica docente en un modelo por competencias.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, la sociedad globalizada del conocimiento exige que la educación media superior prepare a las nuevas generaciones para los retos que esta impone. Uno de ellos es la capacidad para seguir aprendiendo en diferentes contextos y a lo largo de la vida. La promoción de la competencia genérica de aprender en forma autónoma es propuesta como una de las formas de lograr este objetivo. Por lo anterior, es posible profundizar la transformación de la práctica docente que se ha logrado desde el inicio de la RIEMS, con la inclusión en forma sistemática y comprometida de todas las competencias genéricas, consideradas básicas para el desarrollo integral del perfil propuesto, para que los alumnos egresados del bachillerato cuenten con la preparación que les permita hacer frente a los retos que enfrentarán en su ingreso a la educación superior, o de manera prioritaria contar con las herramientas para comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo a lo largo de la vida y desarrollar relaciones armónicas con quienes los rodean.

La promoción de la competencia genérica de aprendizaje autónomo, como se ha analizado en esta investigación se presenta en una propuesta parcial. No obstante, el compromiso de los docentes respecto a sus alumnos y a la institución, permite vislumbrar la posibilidad de promover una visión holística dirigida a lograr un cambio que involucre al conjunto de la comunidad educativa en la búsqueda de una transformación más profunda y a largo plazo, con especial énfasis en la transformación de las concepciones docentes respecto al papel que puede desempeñar el aprendizaje autónomo en la mejora del desempeño académico y el logro del aprendizaje a lo largo de la vida.

Es importante señalar que el desplazamiento de la responsabilidad individual del docente respecto al aprendizaje hacia una responsabilidad compartida, consecuencia del trabajo colegiado, constituye una aproximación que impulsa su logro. La promoción de mayor participación del alumno en la adquisición de su autonomía es posible a partir del desarrollo

y la promoción de discusiones explícitas sobre las formas de aprender, además del desarrollo de un sistema de apoyo para docentes. La formación continua docente es una herramienta fundamental en la mejora constante del papel del profesor en el modelo por competencias. En forma específica, la promoción consciente y explícita de la autonomía del aprendizaje, con base en la promoción de ambientes de aprendizaje autónomo, se favorece a partir de la reflexión conjunta sobre los procesos orientados a su logro.

El modelo educativo exige a los docentes la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje. A pesar de no existir una metodología única para el logro de la autonomía en el aprendizaje, la reflexión y propuesta de soluciones en conjunto, que tomen en cuenta las características propias de los alumnos del Colegio de Bachilleres y de la institución, impulsará la promoción de esta competencia genérica en forma transversal desde las diferentes disciplinas, de manera que se inicia así una intervención de mediación por parte del docente explícita e inmersa en la propia disciplina.

El análisis de la integración del aprendizaje autónomo a la práctica docente, mostró el conflicto que se presenta entre los saberes adquiridos y las propuestas de transformación, es decir, entre las prácticas sugeridas en la reforma educativa y aquellas que constituyen la esencia de su perfil profesional. Los docentes participantes compartieron formas en que han modificado su práctica en la utilización de proyectos y materiales innovadores. No obstante, el cambio que incorpore estrategias metacognitivas y de reflexión de los procesos de aprendizaje representa una de las mayores oportunidades de mejora para el logro de la autonomía. La transformación de la práctica docente supone así, un cambio en las concepciones que dirigen su práctica, de manera que propicie trascender los propósitos exclusivamente disciplinares y los docentes promuevan el perfil de egreso integrando las competencias genéricas y en especial el aprendizaje autónomo.

Referencias

- Alharbi, A., Paul, D., Henskens, F., & Hannaford, M. (2011). An investigation into the learning styles and self regulated learning strategies for computer science students. *Ascilite* , 36-46.
- American Educational Research Association. (2014, octubre 30). *What is educational research*. Retrieved from <http://www.aera.net/EducationResearch/WhatisEducationResearch/tabid/13453/Default.aspx>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood USA: Prentice Hall, In.
- Barahona Urbano, H. (2009). *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bogotá: Unilibri Cali.
- Barnard-Brak, L. (2010). Profiles in self regulated learning in the online learning environment. *International review of research in open and distance learning*, 62-78.
- Barry J, Z. (2002). Becoming a self regulated learner. *Theory into practice*, 60-70.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report* , 544-559.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. España: Gedisa.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Black, P., Mc Cormick , R., James, M., & Pedder , D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research papers in education*, 119-132.
- Borg, M. (2001). Teacher beliefs. *ELT Journal*, 186-192.
- Bryce , J., & Withers, G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning* . Australia: Australian council for educational research.
- Burke, P., & Kirton, A. (2006). The insider perspective: teachers-as-researchers. *Reflecting education*, 1-4.
- C.K. Cheng, E. (2011, Marzo). The role of self regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of research and review*, 6(1).
- Cardoso , D., Pérez, M., Jaramillo, M., Mendoza, R., Santillán, G., & Bobadilla , S. (2013). Estrategias de aprendizaje efecto en el rendimiento académico por sexo en la licenciatura de administración. *Enseñanza e investigación en psicología* , 315-328.
- Caso Niebla , J., & Hernández Guzman , L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revisata Latinoamericana de Psicología*, 487-501.
- Cassidy, S. (2011). Self regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in higher education*, 989-1000.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Chen, C. S. (2002). Self regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course . *Information technology, Learning and performance Journal*, 11-24.
- Cheng, E. (2011). The role of self regulated learning in enhancing learning performance. *The international journal of research and review*, 1-16.
- Chisholm, L., Fennes, H., Karsten , A., & Reich, K. (2009). *Learning to learn- A method in action*. Learning to learn project.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self regulated learning behaviors and academic performance in web based courses*. Virginia: Virginia polytechnic and state university.
- Cobb, R. J. (2003). *The relationship between Self regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Colegio de Bachilleres. (2011). *Modelo académico*. México DF: Secretaría General Dirección de Planeación Académica .
- Contreras , J., & Pérez, N. (2003). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras , & N. Pérez de Lara Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-85). Madrid: MORata.
- Contreras Gastelum, Y., & Lozano Rodriguez , A. (2011). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de estilos de aprendizaje de los alumnos de educación superior. *XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-9). Veracruz: COMIE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design*. United States of America: SAGE publicaciones, Inc.
- Da Ponte , J. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- De la orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 47-61.
- Deakin Crick , R. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The curriculum journal*, 135-153.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. Luxemburgo: UNESCO .
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., & Georges, V. (2007). *Las competencias en la educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. (2000). Un punto de vista interpretativo. In C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones de la antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 137-203). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research* . Thousand Oakes: Sage Publications.

- DGB/SEP. (2013). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general*. México: SEP.
- Díaz Barriga , F., & Barroso Bravo, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.
- Díaz Barriga Casales, A. (2011). *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significa un regreso a los viejos problemas en educación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- DOF . (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Gobierno Federal.
- DOF. (2008). *Acuerdo 447 por el cual se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en modalidad escolarizada*. D.F.: Gobierno Federal.
- DOF. (2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en forma escolarizada*. México D.F.: SEP.
- DOF. (2008, Octubre 21). Acuerdo número 444 por el que se establecen que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. *Diario oficial de la federación*, p. 1.
- Edwards, R., & Usher, R. (1997). Globalization and pedagogy of (dis)location. *27th annual SCUTREA conference proceedings* . London.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research*. London: Sage publications.
- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers's beliefs. *Procedia social and behavioral sciences*, 141-146.
- Escamilla Gil, G., Maceda Salinas, J., Maya Girón, D., Zanotto González , M., Galicia Segura , G., & Vuelvas Salazar , B. (2011). La orientación educativa: pieza o accesorio de modernización del Bachillerato. *Revista mexicana de Orientación educativa* .
- European Commission. (2002). *European report on Quality indicators o life long learning*. Brussels: DG Education and Culture.
- European communities . (2007). *Key competences for lifelong learning European Reference Framework*. Bélgica : European communities .
- Eurydice. (2002). *Competencias Clave, un concepto en expansión en la educación general obligatoria*. Madrid : Unión Europea .
- Findthebest. (2014, noviembre 17). *Findthebest*. Retrieved from Colegio De Bachilleres Plantel 17 Huayamilpas Pedregal: <http://escuelas.findthebest.com.mx/1/34172/Colegio-De-Bachilleres-Plantel-17-Huayamilpas-Pedregal-Coyoac-n-4300>
- Frade Rubio, L. (2007). *Desarrollo de competencias en ducación básica:Desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad educativa consultores.
- Fredriksson, U. (2013). *Learning to learn-What it is and how it can be measured*. Stockholm: Stockholm university.

- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. (. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-59). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Goda, Y. (sf). *Formative assessment and support for students' self regulated learning in E-learning*.
- Golspink, C., & Foster, M. (2014). Learning to learn in early childhood. In R. Deakin, C. Stringher , & K. Ren, *Learning to learn* (pp. 342-376). New York: Routledge.
- Gordon , J., Halasz , G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel , A., Pepper , D., . . . Wisniewski, J. (2009). *Key competencies in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Varsovia: CASE.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Denman, & J. Haro , *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Guidry, K., Cubilo , J., & Pusecker , k. (2013). The connection between self regulated learning and student success in a Hybrid course .
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S., & Gail, E. (2006). *Learning to learn: teacher research on the in the Zone of Proximal Development* . Tyne: Center for learning and teaching, University of Newcastle upon Tyne, UK.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Etnografía Métodos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Hautamäki, J., Pekka , A., Eronen , S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., . . . Scheinin, P. (2002). *Assesing learning to learn A Framework*. Helsinki: National Board of Education .
- Higgins , S., Wall , K., Baumfield, V., Hall, E., Leat , D., Moseley , D., & Woolner , P. (2007). *Learning to learn in schools Phase 3 evaluation Final Report*. UK: Campaign for learning.
- Hipkins, R., & Bronwen, C. (2014). Learning to learn, lifewide and lifelong learning: reflections on the New Zealand experience. In R. Deakin, C. Stringher, & K. Ren, *Learning to learn* (pp. 743-769). New York: Routledge.
- Hughes, C. (s.f.). *An introduction to qualitative research*. Warwick: University of Warwick.
- INEE. (2011). *La educación media superior en México 2010-2011*. México: INEE.
- Jarvis , P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris, *Contemporary theories of learning* (pp. 21-35). New York: Routledge.
- Jin, M., & Peck , K. (2013). Assessment strategies, self regulated learning skills and perceptions of assessment in online learning . *The quarterly review of distance education*, 75-96.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Mane , Y. (2006). *Revisión de competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Quebec: Observatorio de reformas educativas.
- Kashitani, Y. (2005). *Las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios. Estudio exploratorio entre docentes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Ciudad de México: UIA.

- Kearney, C. (2013). *European Mapping of Initiatives on the development of key competences* . Brussels: European Schoolnet .
- Konig (Ed), J. (2012). *Teachers' pedagogical beliefs*. Germany: Waxman.
- Marcus, G. E. (1991). Problemas de la etnografía en el mundo moderno. In J. Clifford, & G. E. Marcus, *Retóricas de la antropología* (pp. 235-268). Madrid: Júcar Universidad.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Meléndez , M., Cornejo, M., Villalobos, E., Ramos, J., & Gómez, G. (2013). Percepción estudiantil del desarrollo de competencias genéricas después de cursar asignaturas del área de ciencias básicas en el instituto tecnológico de Celaya. *Pistas educativas*, 122-133.
- Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de la ciencia*, 289-302.
- Moreno, A., & Marín, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn. In R. Deakin, C. Stringher, & K. Ren, *Learning to learn* (pp. 458-521). New York: Routledge.
- Narro, J., Martuscelli, J., & Barzana (Coord), E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. México: [En línea] Dirección genera de publicaciones y fomento editorial UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>.
- OCDE. (2002). *Definition and selection of competences, Theoretical and conceptual foundations*. Geneva: Directorate for education and employment labour and social affairs education committee.
- OCDE. (2005). *Definición y selección de competencias claves*. OCDE.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary* .
- OCDE. (2013). *Education policy outlook*. Mexico: OCDE.
- Pace, L. (2013). *Compety education series: policy brief one*. Knowledgeworks.
- Pajares, M. (1992). Teacher beliefs and educational research:cleaning up a messy construct. *American Educationa research association*, 307-332.
- Patrick, S., & Sturgis , C. (2013). *Necessary for success building mastery of world class skills. A State policy makers guide to competency education*. Viena: Competency works.
- Pekrum , R., Goetz, T., & Titz , W. (2002). Academic emotionas in Students's self regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative reasearch. *Educational Psychologist*, 91-106.
- Pekrum, R., Goetz , T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitave research . *Educational pshycologist*, 91-106.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento crítico? La construcción de significados de representación y acción. In J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 50-103). Madrid: Morata.

- Perrenoud, P. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende educar para la vida*. Barcelona: Crítica y fundamentos.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues on motivation terminology, theory and research. *Contemporary educational psychology*, 92-104.
- Planas, J., & Coll, C. (2013). El contrasentido de la enseñanza por competencias. *Revista Iberoamericana de estudios superiores*, 75-92.
- Priest, N., Rudenstin, A., Weisstein, E., & Gerwin, C. (2012). *Making Mastery work*. Quincy, Ma: Nellie Mae Education Foundation.
- Ramos Estrada, D. Y., López Valenzuela, M. I., & Serrano Encinas, D. M. (2011). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico e índice de reprobación. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). Veracruz: COMIE.
- Rao, N., Sun, J., & Zhang, L. (2014). Learning to learn in early childhood. In R. Deakin, C. Stringher, & K. Ren, *Learning to learn* (pp. 340-376). New York: Routledge.
- Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos (Colombia)*, 87-98.
- Revel, A., & González, L. (2007, Julio-Diciembre). Estrategias de Aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 87-98.
- Román Pérez, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial conocimiento .
- Roque Espinoza, A. (2002). *Diferencias en las estrategias y atribuciones del aprendizaje autorregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel licenciatura de la UDLA-P*. Puebla: UDLA.
- Rozman, C., & Koren, A. (2013). Learning to learn as a key competence and setting learning goals. *Management knowledge and learning International Conference*. Zadar: Make Learn.
- Ruiz Cuellar, G. (2012). Reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: un reto para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 51-60.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schunk, D. (2009, Diciembre 23). *education.com*. Retrieved from <http://www.education.com/reference/article/self-regulated-learning/>
- Scottish Qualifications Authority . (2003). *Key Competencies Some International Comparisons*. Glasgow: Policy and research Bulletin.

- Scottish Qualifications Authority . (2003). Key competences Some international comparisons. *Policy and Research* .
- SEDESOL. (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. México: CONEVAL.
- SEMS. (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México*. México: SEP.
- SEMS. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales cifras 2006-2007*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*. México DF: SEP.
- SEP. (2014, Noviembre 17). *Colegio de Bachilleres*. Retrieved from <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>
- SEP. (2015, Septiembre 22). *Subsecretaría de educación de educación media superior* . Retrieved from http://www.sems.gob.mx/es/sems/los_desafios_educacion_media_superior_mexico
- SEP/INEE. (2015). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes-PLANEA-en la educación media superior*. México : SEP.
- Silva Laya, M. (2009). Una mirada analítica a las competencias y su aplicación a la educación. *Revista del centro de investigación Universidad la Salle*, 57-66.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Solís, P., Rodríguez , E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativa en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1103-1136.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso* . Madrid: Morata.
- Stringher , C. (2014). What is learning to learn? a learning to learn process and output model. In C. Stringher, R. Deakin Crick, & K. Ren, *Learning to learn International perspectives from theory and practice* (pp. 511-1351). New York: Routledge.
- Taibi, M. (2012). The development of professional beliefs during teacher education at university. In J. Konig, *Teacher´s pedagogical beliefs* (pp. 53-70). Germany: Waxmann.
- Tainta Sánchez , P. (2003). *Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo* . Navarra: Universidad de Navarra.
- Tapia, A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación en competencias. *Talca*.
- Toffler, A. (1973). *El "shock" del futuro*. Barcelona: El arca de papel.

- Vázquez, E., & Daura, F. (2013). Autoregulación del aprendizaje y rendimiento académico . *Estudios pedagógicos* , 305-324.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn':teacher's conception of their supporting role. *Learning and instruction*, 305-322.
- Wang , C.-H., Shanon, D., & Ross, M. (2013). Students' characteristics, self regulated learning, technology self-efficacy and course outcomes in online learning . *Distance education*, 302-324.
- Wolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.
- Woolfolk, A. (2011). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Ximenes do Santos, O., & Burochovitch, E. (2011). Estrategias de aprendizaje y aprender a aprender concepciones y conocimientos de docentes. *Psicología Ciencia e Profissao*, 284-295.
- Yin, R. (1994). *Case study research*. London: Sage publications.
- Zimmerman, B. (2011). Investigating self regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects . *American educational research journal*, 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in Self Regulated Learning: relating grade, sex, giftidness to self efficacy and strategy use. *Journa of Educational Pshycology*, 51-59.
- Zorrilla Alcalá, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. *Perfiles educativos*, 70-83.
- Zúñiga, A. (2007). *Orientación de hábitos y técnicas de estudio en el Colegio de Bachilleres del estado de Hidalgo, plantel Tepeapulco, Hidalgo*. Hidalgo: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.