



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Díaz-Barriga, Ángel; Luna Miranda, Ana Bertha; Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia
La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria.
La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 2, abril-junio,
2015, pp. 63-100
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado

Teacher training for the comprehensive reform of basic education at the primary level. The pedagogical relevance degree for teachers of first through sixth grade

*Ángel Díaz-Barriga**
*Ana Bertha Luna Miranda***
*Mariela Sonia Jiménez-Vásquez****

RESUMEN

Este artículo se deriva de una investigación al nivel nacional, en la que, por medio de las percepciones de los sujetos, se valora el proceso de formación impartido a docentes de educación primaria de primero y sexto grados, para la RIEB en el ciclo escolar 2009-2010. Los resultados muestran la percepción de los docentes de 30 entidades federativas acerca de la estructura y la pertinencia pedagógica del diplomado de la RIEB impartido por el IISUE-UNAM, durante ese ciclo escolar. Entre los principales hallazgos se encontró una muy buena valoración de los docentes participantes al proceso de formación otorgado por el diplomado: la perspectiva pedagógica, la organización de secuencias didácticas y formas de evaluación, así como la aplicación en el aula. El análisis de grupos reveló valoraciones más altas al proceso de formación por docentes del sistema estatal y de escuelas urbanas. Desde aspectos inherentes al maestro valoraron mejor las profesoras, quienes participan en Carrera Magisterial y quienes tienen estudios de posgrado. Por otra función distinta a la docencia hay mejor opinión de los supervisores y los asesores técnico pedagógicos, en nivel intermedio de directores, y en menor nivel de los docentes de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, así como por quienes tienen estudios de posgrado.

Palabras clave: formación de profesores, reforma educativa, educación básica, diplomados, opiniones

SUMMARY

This article is derived from a nationwide investigation, which is valued by the subjects' perceptions of the training process that was given to primary school teachers first and sixth grade for the Reform of Basic Education in the 2009-2010 school year. The results show the perception of teachers in thirty states about the structure and relevance of graduate teaching taught by the RIEB IISUE-UNAM. Among the key findings found a very good assessment of the participating teachers to the pedagogical perspective, the organization of teaching sequences and forms of assessment, and the application in the classroom. Cluster analysis revealed higher valuations to the diploma for teachers in the state system and urban schools. From aspects inherent to the teachers teaching better evaluation, those involved in teaching profession and those with postgraduate studies. In addition to teaching different function, no better opinion of supervisors and technical consultants teaching in intermediate and lower level managers Teachers Service Units and Regular Education Support, as well as those with postgraduate studies.

Key words: teacher education, education reform, basic education, diploma, opinions

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, adbc49@gmail.com
 ** Universidad Autónoma de Tlaxcala, ablumi@hotmail.com
 *** Universidad Autónoma de Tlaxcala, msjimenez06@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El día del maestro de 2008, en la firma de la Alianza para la Calidad de la Educación, se acordó que se iniciaría una reforma curricular “orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica” (SEP, 2011: 9). De tal suerte que, en septiembre de 2009, se publicó el acuerdo 181 por el cual se modificaban los programas de estudio de primero y sexto grados de primaria. En el ciclo escolar 2009-2010 se inició la primera fase de la reforma en estos dos cursos escolares, en todas las escuelas primarias del país. Es importante resaltar que la reforma se aplicó de manera apresurada, si se compara con los procesos seguidos para implantar, en 2004, la de preescolar y, en 2006, la de secundaria. Sin embargo, también es de resaltar que se estableció un proceso formal de formación docente como el “Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primer y sexto grados”, a diferencia de los cursos cortos o talleres implementados en otros niveles educativos.

Vale la pena señalar que con la reforma curricular de 2009 se lograba una mayor articulación entre los distintos sistemas que conforman la educación básica al orientar los planes y los programas de estudio en una perspectiva de formación en competencias y establecer campos formativos que atraviesan, de manera simultánea, la educación preescolar (2004), primaria (2009) y secundaria (2006), con lo cual se logró, por primera ocasión en el país, una propuesta formal de integración curricular. Si bien en 2013 se llevaron a cabo otros procesos de reforma, estos son más de corte constitucional, estableciendo la meta de calidad en el artículo tercero y derivando de ello tanto la conformación de un sistema autónomo de evaluación de alumnos y docentes, como redefiniendo las regulaciones de ingreso, permanencia y promoción en el desempeño profesional. Estos cambios conservaron la modificación curricular establecida en la primera década del siglo XXI.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) asumió, en 2009, un ambicioso reto en la reforma: modificar el plan de estudios, los programas de cada asignatura en los denominados campos formativos, elaborar nuevos materiales de apoyo para



el trabajo docente, en particular los libros de texto, así como establecer un espacio de formación docente sobre las orientaciones centrales de la reforma, el enfoque de competencias y la forma como se desprenden de estas nuevas exigencias para el trabajo en el aula. A diferencia de otros proyectos de reforma, se apostó a que esta adquiriría sentido si los docentes en servicio eran formados en los lineamientos que asumía, por lo que se consideró importante establecer un programa de formación de profesores para habilitarlos en el manejo del nuevo plan de estudios que les permitiera el diseño de estrategias de trabajo en el aula y la generación de instrumentos adecuados de evaluación.

La Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio solicitó al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM) la elaboración de un diplomado para la formación de los docentes de primero y sexto grados de primaria. Este enfrentó dos retos: crear un espacio de formación que, además de ofrecer los elementos pedagógico-didácticos del tema de competencias para la formación de los docentes, generara una vivencia de trabajo con estrategias didácticas basadas en la perspectiva de las competencias, que permitiera a los participantes realizar ejercicios y planeaciones didácticas para llevar a cabo con sus alumnos.

El diplomado fue estructurado en tres módulos con una duración de 40 horas cada uno, presencial, con sesiones de trabajo grupal. Se impartió a los profesores de primero y sexto grados de educación primaria en 2009, quienes al mismo tiempo aplicaban la reforma en sus escuelas. Los módulos respondieron a los siguientes aspectos.

El módulo 1, “Elementos básicos”, fue un preámbulo sobre las necesidades que dieron origen a la Reforma, el Plan y Programas de Estudio 2009 y los libros de texto, con el propósito de que el docente reconociera su importancia y los elementos que la caracterizan. El módulo 2, “Desarrollo de competencias en el aula”, abordó las bases teóricas sobre el enfoque de competencias, sus características y la importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno. El módulo 3, “Evaluación y estrategias didácticas”, permite que una vez que el docente esté familiarizado con la reforma, sus planes, programas de estudio, libros de texto

y el enfoque pedagógico que orienta a la nueva propuesta, pueda implementar una planeación y evaluación pertinentes.

El propósito del diplomado fue que el docente trabajase en un modelo didáctico basado en el enfoque de competencias para estructurar una nueva forma de abordar los contenidos, vinculados a problemas reales. Con ello, se pretendía que, al vivir una experiencia estructurada desde la perspectiva pedagógica de la reforma, el docente estuviese en condiciones de construir secuencias didácticas que permitieran un cambio en sus prácticas cotidianas (SEP, 2009b). Se buscó crear condiciones para que el maestro desarrollase las herramientas necesarias a fin de llegar a los resultados esperados, como formar estudiantes que aprendan a partir de situaciones reales.

Un obstáculo que no se pudo salvar en la impartición del diplomado se derivó de la imposibilidad de realizarlo a partir de su propuesta inicial, que consistía en que se ofreciera en las aulas de las escuelas normales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en todo el país, por considerar que constituían el espacio idóneo para el trabajo académico y para elegir docentes que tuvieran experiencia, formación y condiciones para conducir cada módulo. Contrario a ello, para el proceso de formación del Grupo Académico Nacional (GAN), quien después formó al Grupo Académico Estatal (GAE), privó la práctica habitual de la SEP de desarrollar los módulos en un modelo llamado en cascada. Este consiste en una capacitación nacional a profesores de todas las entidades federativas, quienes reproducen esta tarea en su entidad, la que se replica cuantas veces sea necesario. Así, se generan dos dificultades: no queda claro el tipo de capacitación que tiene el responsable de impartir cada módulo y, en vez de utilizar la infraestructura del sistema educativo nacional, se contratan salones en hoteles para trabajar cada módulo. En los hechos, no se utiliza el mejor potencial de la SEP en sus instancias establecidas para la formación docente, como son las escuelas normales, las unidades de la UPN, los Centros de Maestros y las Instancias Estatales de Formación Docente.

Las funciones de los formadores miembros del GAE se centraron en el proceso de formación, que consistió en informar a los docentes participantes de las tareas que realizarían; la promoción

entre ellos de la incorporación del enfoque por competencias en el currículo; tareas de aplicación, manejo y ejemplificación sobre cómo manejar los contenidos y las actividades para el desarrollo de competencias en el aula. También realizaron tareas de recuperación y seguimiento, que se enfocaron en rescatar y concentrar los registros de inscripción, los informes de los formadores y las evaluaciones de cada uno de los docentes.

En este trabajo se presentan los resultados cuantitativos de uno de los ejes del cuestionario aplicado a docentes de primero y sextos grado de educación primaria de 30 entidades federativas del país, que cursaron los tres módulos de formación docente del diplomado de la RIEB.

Está organizado en los siguientes apartados: los estudios de percepción docente en las reformas curriculares, la RIEB y el enfoque por competencias, la estrategia metodológica, los resultados, su discusión, así como las conclusiones.

LOS ESTUDIOS DE VALORACIÓN DOCENTE SOBRE LAS REFORMAS CURRICULARES



La revisión de literatura nacional e internacional acerca de los trabajos de investigación cuyo objeto de estudio son las reformas educativas, muestra que estos se realizan en gran medida a partir de la opinión y la percepción de sus actores: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia (Villa *et al.*, 1998;¹ Jiménez, 2013). Generalmente, estos trabajos indagan cuáles son las formas, los momentos y los procesos en los cuales los actores viven la transición de un modelo educativo al actual. Los estudios se realizan desde enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos.

Una figura central en estas investigaciones es el docente como uno de los agentes principales en el proceso de implementación de las reformas educativas. Se ha analizado la percepción del profesorado valorando distintas dimensiones como el proyecto curri-

¹ Este estudio se realizó en la región vasca en España; allí se analizan las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familia de 46 centros educativos acerca de la Reforma Educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). De forma específica, en el caso del profesorado, indaga las percepciones de 393 docentes de escuelas públicas y privadas acerca del proceso de implantación.

cular y su vinculación con el proyecto educativo, las concepciones sobre las reformas, la metodología de enseñanza y de evaluación, los obstáculos y las dificultades, la integración del trabajo colegiado, la gestión educativa, la aplicación de una asignatura en particular y la valoración general de la reforma curricular, entre otros.

En estos estudios, se analiza la correlación de variables de distinto origen, inherentes a los sujetos, como género, formación profesional, grado académico, satisfacción y postura ante la reforma, así como variables dependientes del contexto: tipo de sostenimiento (público o privado), sistema (federal o estatal) y nivel de elaboración o cooperación institucional en el proyecto curricular (Villa *et al.*, 1998; Ucar y Aytekin, 2011; Canto y Jiménez, 2013).

Los resultados demuestran que se presenta un mayor nivel de satisfacción, cooperación e identificación con la reforma curricular en la medida que los profesores participan, ya sea en el desarrollo del proyecto de las instituciones escolares (Villa *et al.*, 1998) o en un proceso de formación docente que los prepare para la reforma (Ucar y Aytekin, 2011; Canto y Jiménez, 2013; UNESCO, 2011, Park y Sung, 2013; Alshammari, 2013). Algunos aspectos reconocidos por los docentes en estos casos es que se fomenta una mayor calidad en los aprendizajes, así como la motivación a hacer innovaciones en el aula y a evaluar de un modo más integral a partir de actitudes, conocimientos y valores de los estudiantes.

Sin embargo, cuando los docentes no se sienten parte de estos procesos de integración a la reforma curricular, albergan sentimientos negativos a su implementación, como lo refieren Park y Sung (2013) y Alshammari (2013), quienes evidenciaron que, si los docentes no tuvieron un proceso de formación para conocer la reforma, no se identifican con ella. Otro aspecto que se revela en algunos estudios (Jiménez, 2013) es que, una vez implementada la reforma curricular, no se propician los espacios de intercambio de experiencias con otros docentes ni el trabajo colegiado desde la gestión escolar. Asimismo, los maestros expresan como obstáculos la diversidad de los grupos, la falta de capacitación para los docentes en aspectos particulares de la reforma, la falta de apoyo y recursos para las innovaciones educativas, la dificultad en

las formas de evaluación y de enseñanza, así como las restricciones culturales y contextuales que también dificultan este proceso.

En un estudio realizado por Park y Sung (2013) acerca las percepciones de los docentes de educación básica hacia los cambios curriculares, se revela que tienen sentimientos negativos al proceso de implementación de la reforma. Consideran que no se les dio un proceso de formación para conocerla, ni se propiciaron los espacios de intercambio de experiencias con otros maestros en los procesos de aplicación. El estudio de la UNESCO (2011) acerca de la implementación de la RIEB analiza, como uno de sus ejes temáticos, la opinión de los docentes que participaron en el diplomado objeto de este estudio. Los resultados muestran una gran similitud con lo encontrado en esta investigación, en la que se valora como bueno el proceso de formación para la implementación de la reforma en la educación primaria.

Así, estos estudios, al nivel nacional e internacional, revelan que la adecuada implementación de las reformas curriculares depende, en gran medida, de numerosos factores como las actitudes de los docentes, el desarrollo profesional, así como la comprensión y el grado de identificación con la reforma; esto ocurre en mayor medida cuando se propicia un acercamiento mediante un proceso de formación o de participación en el proyecto de la institución escolar, así como de los procesos de gestión que realizan los cuerpos directivos.

LA RIEB Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La adopción del enfoque de competencias en las reformas educativas, de acuerdo con Roegiers (2008), es probablemente el cambio curricular más importante al nivel mundial después de las reformas centradas en objetivos en la década de los setenta del siglo pasado. El empleo de este enfoque en la educación es reciente (Denyer *et al.*, 2007), puesto que el primer plan de estudios al nivel mundial para la educación básica data de fines de la década de los ochenta del siglo pasado. En este sentido, no existe una experiencia amplia en el desarrollo del mismo. Más aún, quizá es a partir de los últimos cinco años cuando los especialistas se han

dedicado a producir un mayor número de trabajos académicos sobre este tema.

En estricto sentido, no hay una propuesta didáctica específica para el trabajo por competencias en el aula, aunque se puede identificar la existencia de un intenso debate sobre la parte original que aportan las competencias. Para algunos autores, reflejan la discusión estadounidense de principios del siglo XX que derivó en establecer comportamientos como resultado del trabajo educativo (Blas, 2007); para otros, su origen se encuentra en una peculiar articulación entre propuestas conductuales y cognoscitivistas, ofreciendo una mezcla donde sobresalen los desempeños que articulan el enfoque laboral, pero revistiéndolo de un lenguaje cognoscitivista (Frade, 2009). Hay quienes postulan que el debate recupera la lucha histórica de los proyectos educativos contra el enciclopedismo por más de un siglo, reconociendo la lucha de las propuestas didácticas por vincular los contenidos con problemas de la realidad en lo que se trabaja en el aula (Díaz-Barriga, 2011).

Está claro, en toda esta discusión, que las estrategias didácticas que se pueden trabajar desde el enfoque de competencias se encuentran estrechamente relacionadas con las propuestas del movimiento escuela activa (*ídem*), que hoy se denominan enfoques centrados en el aprendizaje, recuperando los sistemas de trabajo por proyectos (Perrenoud, 2000), por problemas,² por casos o por situaciones contextuales (Díaz-Barriga, 2009). Estos elementos forman parte de lo que actualmente se puede considerar trabajo desde el enfoque de competencias.

La implementación del enfoque por competencias ha abierto un debate curricular nacional e internacional en el que se discuten cuáles son los aciertos y los desaciertos de este modelo. De acuerdo con Díaz Barriga (2013), la implementación del enfoque centrado en competencias responde a una visión tecnocrática del currículo que pretende homologar indicadores de evaluación que

² Preferimos utilizar la noción didáctica de trabajo por problemas que se puede rastrear en la obra de la década de los treinta de Kilpatrick, se encuentra en las ideas pedagógicas de Freinet y es mencionada por Aebli en su didáctica de 1950. Por todas estas razones, tal como lo sostiene Díaz-Barriga (2009) el trabajo por problemas antecede en la perspectiva didáctica a lo que hoy se denomina Aprendizaje Basado en Problemas, originada en 1974.



responden a criterios de calidad, cobertura y equidad entre las instituciones y entre los distintos niveles educativos.

En este contexto, establecer el desarrollo de competencias como orientación de la RIEB responde a la dinámica, en un contexto internacional, de formar al ciudadano del mundo actual frente a saberes de largo plazo de base disciplinar sólida (Braslavsky, 2006). Por ello, está dirigida al desarrollo de competencias y habilidades, reformando los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la educación básica en la búsqueda de un perfil de egreso integral, que responda a las condiciones del contexto.

La reforma de la educación básica ha tenido un proceso de estructuración e implementación que no demuestra un estricto sentido de orden e integración, ni de lo que se pretendía lograr en términos educativos. Los movimientos de reforma han ido respondiendo a tendencias curriculares, en 2004 con preescolar, 2006 con la educación secundaria y 2009 con la educación primaria. A partir de 2011 se realiza esta articulación de la reforma a todos los niveles educativos de la educación básica, en la que, por una parte, se pretende homologar un perfil integral del estudiante, pero por otra se busca responder a las presiones internacionales de desempeño académico.

Estos cambios curriculares implican exigencias de distinta índole para el docente; por un lado, se le coloca como facilitador y guía del aprendizaje del alumno en el aula fomentando la autonomía, el desarrollo de competencias para la vida, el desarrollo del pensamiento crítico a partir del diseño de nuevas formas de enseñanza y evaluación. Pero por otro, se le exige que los estudiantes respondan al logro de estándares de desempeño, generalmente por medio de pruebas que miden el aprendizaje en términos cuantitativos, como un indicador de la eficiencia y de la eficacia del currículo. Esta mediación entre lo que el docente debe desarrollar en el aula y lo que logra con los estudiantes, en muchos de los casos se realiza sin un proceso de formación consecuente que lo vaya acercando a los preceptos centrales de la reforma.

La peculiaridad de las condiciones de implementación de la reforma curricular en la educación básica revela características de los procesos de apropiación y aplicación que elaboran los docentes a partir de su práctica en el aula, permitiendo identificar



logros pero también obstáculos. En este estudio, se revelan las valoraciones de los docentes acerca de la pertinencia pedagógica y la estructura del diplomado para profesores de primero y sexto grados de educación primaria, así como su aplicabilidad en el trabajo cotidiano en el aula.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Tipo y objeto de estudio. Se realizó un estudio al nivel nacional, transversal, de corte cuantitativo, con el propósito de analizar las percepciones de los maestros de educación primaria que participaron en el proceso de formación docente, a través del diplomado para la RIEB en 2009. De manera particular, se analiza el núcleo temático “La pertinencia pedagógica del diplomado”.

Sujetos, población y muestra. Los sujetos fueron los docentes que se inscribieron en el diplomado (de grupo de primero y sexto grados, de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular [USAER], supervisores, directores, asesores técnico-pedagógico, entre otros). Se aplicó el cuestionario a 79 306 profesores. Se consideró, para este reporte, una muestra natural o intencionada en la que el principal requisito de inclusión fue que los docentes hubieran cursado los tres módulos del diplomado, por lo que la muestra final estuvo conformada por 44 479 sujetos. Esta se obtuvo de la base de datos final por medio de la metodología KDD (*Knowledge Discovery in Databases*), que implica un proceso de extracción de conocimiento para minería de datos.

Diseño. El instrumento se construyó en cuatro apartados: el primero permite establecer el perfil socioprofesional del docente: género, formación académica, antigüedad, participación en el programa Carrera Magisterial, función que desempeña en el sistema educativo, ámbito rural o urbano donde realiza su labor y variables independientes que se emplearon para formar los diversos grupos en la investigación. Los otros apartados se dirigen a indagar los núcleos temáticos: 1) valoración de la pertinencia y estructura del diplomado desde la perspectiva del enfoque de competencias, 2) grado en el que pudieron clarificar conceptualmente el enfoque y 3) aceptación de la reforma y valoración de los cambios que introducen en su práctica educativa. Para este



trabajo se presentan los resultados del primer núcleo temático: “Valor pedagógico y pertinencia de la formación para la implementación de la RIEB”; en él se exploraron dos temas: la adecuación de las estrategias didácticas que conformaron el diplomado y un segundo tema que estudia si los docentes consideran que el diplomado les permite trabajar con el enfoque de competencias con sus alumnos.

Validación. El cuestionario fue validado por un grupo de expertos que participaron en el seminario del ISSUE, responsables del diseño del diplomado y, por otra parte, por medio de una muestra poblacional constituida por los docentes de una entidad federativa, y estadísticamente se demostró la fiabilidad del ítem por un Alfa de Cronbach con un valor de 0.969.

Aplicación. Los cuestionarios se resolvieron en nueve meses. En seis entidades federativas, el instrumento se respondió en papel, mientras que en 30, finalmente, se obtuvieron las respuestas en línea.³ Esta situación generó dos tipos de captura: de origen de los datos para el mismo instrumento y para la misma base de datos total (79 306 docentes de toda la República mexicana).

El manejo de la información y el modelo de análisis. El procesamiento de la información se realizó mediante una valoración de los ítems de las variables independientes y dependientes referidas a cada uno de los tres grandes núcleos que se exploraron en el instrumento. En este reporte solo se hace referencia a los resultados obtenidos respecto a la valoración de la estructura pedagógica del diplomado. Se realizaron diversos análisis comparativos tales como: *t de student* para una muestra⁴ que permitió realizar una valoración general de cada campo temático explorado.

³La aplicación inicial de instrumentos se realizó en una primera etapa en forma presencial, donde participaron los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Sinaloa, Tlaxcala, Oaxaca y Yucatán. Para la segunda etapa el instrumento se aplicó en línea con la participación de 30 estados (aun los que habían contestado en forma presencial), exceptuando a Sonora y Oaxaca. Esta última entidad no participó en la impartición del diplomado pero se aplicó el cuestionario de forma presencial para valorar el tercer núcleo dirigido a la viabilidad y la aceptación de la RIEB. Para los resultados de este reporte de investigación se consideran, por ello, 30 estados.

⁴En la *t de student* se adoptó el criterio estadístico de $T > 1.96$ se rechaza la H_0 y $T < 1.96$ no se rechaza la H_0 , construyendo una escala de significancia donde los valores u de comparación = 4.5 es excelente, 4 es muy bueno, 3.5 bueno, 3 aceptable y < 3 no aceptable.



En un segundo nivel de análisis se procedió a formar grupos por variables dicotómicas contextuales y personales: en las contextuales, el sistema educativo (federal y estatal) y el tipo de escuela (urbana y rural); en las personales, el género (masculino, femenino), los estudios de posgrado (si ha realizado o no) y la participación en Carrera Magisterial (sí o no).

Se consideraron, en un tercer nivel de análisis, variables que permitían conformar más de dos grupos, por nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado); otra función (docentes de USAER, directores, supervisores, ATP), entidad federativa. Estos grupos permitieron realizar otro tipo de comparaciones para hacer alguna discriminación más fina. En este sentido, se realizaron pruebas estadísticas de “t para dos muestras independientes”,⁵ así como un análisis de varianza ANOVA para establecer diferencias entre los sujetos participantes, provenientes de más de dos muestras.⁶

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se analiza la opinión de los docentes que participaron en el diplomado sobre la relación que existe entre su organización pedagógica y el enfoque de competencias, así como la calidad conceptual que ofrece sobre este enfoque polémico y de incorporación reciente al campo de la educación. Los resultados se encuentran organizados en dos apartados: 1) valoración de la

⁵ La escala de significancia que se adoptó en este caso fue: T de tablas a 95% de confianza = 1.96, Si $\infty < a 0.05$ se rechaza la Ho, Si $\infty > a 0.05$ no se rechaza la Ho, T $< a 1.96$ no se rechaza la Ho no existe diferencia significativa, t $> a 1.96$ se rechaza la Ho existe diferencia significativa.

⁶ El análisis de varianza (ANOVA) unidireccional suele utilizarse para comparar más de dos grupos con base en una variable independiente y una dependiente. El análisis factorial de la varianza permite comparar simultáneamente varios grupos con diversas variables independientes (factores) y una dependiente. Criterio de decisión ANOVA si $P < .05$ se rechaza la Ho; si $p > .05$ No se rechaza la Ho (P es la probabilidad de F). O bien, si $F_c > F_t$ se rechaza la Ho (existe diferencia significativa) si $F_c < a F_t$ no se rechaza la Ho. La prueba *post hoc* de Duncan realiza comparaciones por pares, utiliza el estadístico del rango estudentizado para establecer diferencias entre grupos. Una vez que se ha determinado que existen diferencias entre las medias, las pruebas de rango *post hoc* y las comparaciones múltiples por parejas permiten determinar qué medias difieren. Las pruebas de rango identifican subconjuntos homogéneos de medias que no se diferencian entre sí. Las comparaciones múltiples por parejas contrastan la diferencia entre cada pareja de medias y generan una matriz donde los asteriscos indican las medias de grupo significativamente diferentes a un nivel alfa de 0.05.

adecuación de las estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias y 2) valoración de la pertinencia de la propuesta del diplomado como proyección del trabajo por competencias en el aula.

Valoración de la adecuación de las estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias

La valoración de los participantes acerca de la estructura pedagógica del diplomado y su vinculación con las actividades del aula se presenta a partir de los campos temáticos explorados. Se definieron seis ejes temáticos: a) vinculación de actividades y aprendizajes del diplomado de la RIEB, b) estructuración de las sesiones para el ambiente colaborativo, resultados de su valoración, c) adquisición del enfoque de competencias, d) el portafolio, como estrategia adecuada para la evaluación del docente, e) escala utilizada (DI, DA, DO) para representar la evaluación del desempeño de los docentes en el diplomado y f) pertinencia de la información sobre el enfoque de competencias.



Vinculación de actividades y aprendizajes del diplomado de la RIEB

La estructura pedagógica del diplomado tuvo como uno de sus objetivos lograr que las actividades permitieran un aprendizaje significativo desde la perspectiva del enfoque de competencias. Los resultados de la *t de student* para una muestra permiten afirmar que los participantes asignan una valoración que se puede considerar como muy buena⁷ a la vinculación entre actividades y aprendizajes en el diplomado.

Ante la necesidad de realizar una aproximación más fina a la ponderación que hacen los participantes de esta vinculación, y con el objeto de encontrar diferencias y similitudes entre diversos grupos de los docentes que participaron en el diplomado, se realizó la prueba estadística *t de student* para dos grupos, a fin de

⁷ Esta valoración estadística de la *t de student* es resultado, en este caso y en los subsecuentes, de la escala de significancia construida para la interpretación estadística de la investigación de acuerdo con lo informado en la metodología.

comparar variables independientes dicotómicas. Los resultados exponen que es mejor valorada la relación actividades/aprendizaje en el diplomado por las docentes, los del sistema estatal, los que pertenecen a escuelas urbanas y los que participan en Carrera Magisterial. En un segundo grupo se encuentran aquellos maestros cuya percepción es más baja que la observada en el promedio; estos son los que viven en un contexto rural o aquellos que no participan en el programa de Carrera Magisterial. Un tercer grupo está compuesto por quienes no presentan diferencias de opinión o perciben de la misma forma la planeación de la vinculación a las actividades presentadas en los docentes; es el caso de los profesores que cursan estudios de posgrado.

Al aplicar el análisis de varianza entre grupos y realizar la prueba *post hoc* de Duncan,⁸ se encuentran diferencias significativas mínimas entre los grupos participantes por grado de estudio. Los que alcanzaron valores más altos de opinión acerca de la vinculación de las actividades didácticas con los aprendizajes planteados son los que tienen un doctorado o especialidad, y un menor grado de apreciación los que tienen maestría y normal; esta opinión decrece entre quienes tienen licenciatura y estudios de preparatoria, mientras que el valor más bajo se ubica en los profesores que solo cuentan con secundaria. Por función, los directores presentan mejor opinión, seguidos por los ATP, mientras que se encuentra un menor valor en la percepción de los docentes de las USAER.

Por entidad federativa, también se observan diferencias de opinión de los profesores, estableciéndose tres niveles de valoración: alta, media y baja. En este sentido, en la mayoría de los estados (23) la opinión de los docentes refleja una valoración alta y en dos una valoración media. Solo en cinco estados se encuentra una valoración baja hacia la pertinencia y estructura del diplomado (cuadro 1).

⁸ La prueba de Duncan permite una discriminación más fina de los puntajes obtenidos en el promedio de la muestra por grupos. Cada grupo representa una diferencia estadística mínima suficiente para hacer una agrupación.



CUADRO 1. Valoración por entidades sobre la vinculación de actividades de aprendizaje del diplomado

<i>Vinculación de actividades de aprendizaje del diplomado</i>	
<i>Valoración alta (23 entidades)</i>	Durango, Guerrero, Baja California Sur, Nuevo León, Zacatecas, San Luis Potosí, Tamaulipas, Baja California Norte, Quintana Roo, Distrito Federal, Aguascalientes, Tabasco, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Michoacán, Sinaloa, Coahuila, Campeche, Estado de México, Puebla, Guanajuato y Veracruz
<i>Valoración media (2 entidades)</i>	Querétaro y Jalisco
<i>Valoración baja (5 entidades)</i>	Yucatán, Tlaxcala, Morelos, Colima y Nayarit

Estructura de las sesiones del diplomado para el ambiente colaborativo

Una segunda exploración en este eje se realizó para ponderar hasta dónde los participantes consideraron que las actividades realizadas propiciaron un ambiente de trabajo colaborativo y de intercambio académico. El valor de *t de student*, de acuerdo con la escala de significancia utilizada, permite afirmar que la valoración de toda la población es de muy buena.

En el análisis de *t de student* para muestras independientes (variables dicotómicas) se observan diferencias significativas en las percepciones de los docentes entre grupos con respecto al trabajo colaborativo en el diplomado. De esta manera, se identifica que tienen mejor opinión las profesoras, los docentes del sistema estatal, los que pertenecen a escuelas rurales, los que no tienen estudios de posgrado y los que participan en Carrera Magisterial.

El análisis de varianza efectuado a la valoración de que las sesiones del diplomado propician un trabajo colaborativo en la que se aplicó la prueba *post hoc* de Duncan, se encontraron diferencias significativas en tres variables independientes: último grado de estudios, otra función desempeñada y entidad federativa. Tienen mejor opinión los profesores que cuentan con un posgrado como doctorado, maestría, especialidad y licenciatura y, en menor nivel de opinión, los que tienen bachillerato y secundaria. Mientras que con respecto a las tareas diferentes a la docencia, este análisis indica que los supervisores expresan tener mejor opinión acerca del trabajo colaborativo desarrollado; en menor grado la perciben



los ATP y el grupo de los directores, y en nivel bajo los docentes de las USAER.

En el análisis de las opiniones por entidades federativas hacia el trabajo colaborativo que propicia el diplomado se encontraron tres niveles de valoración: alta, en el que se encuentra nuevamente la mayoría de las entidades federativas (19), ocho entidades con una media y tres con una baja (cuadro 2).

CUADRO 2. Valoración por entidades sobre el trabajo colaborativo en el diplomado

<i>El trabajo colaborativo en el diplomado</i>	
<i>Valoración alta (19 entidades)</i>	Sinaloa, Baja California Sur, Nuevo León, Guerrero, Baja California Norte, Tlaxcala, Zacatecas, Distrito Federal, Hidalgo, Quintana Roo, Tamaulipas, Tabasco, Michoacán, Puebla, Aguascalientes, Chihuahua, Yucatán, Coahuila, Campeche
<i>Valoración media (8 entidades)</i>	Veracruz, Estado de México, Chiapas, Guanajuato, Morelos, Jalisco, Querétaro, Nayarit
<i>Valoración baja (3 entidades)</i>	San Luis Potosí, Durango, Colima



Adquisición del enfoque de competencias

La opinión general de los docentes es que el diplomado les permitió adquirir elementos básicos del enfoque por competencias en un nivel de muy bueno. De acuerdo con los valores obtenidos en el análisis comparativo de muestras independientes se observan diferencias significativas, encontrándose los valores más altos de opinión en las docentes mujeres, en los que cuentan con estudios de posgrado, los pertenecientes a escuelas urbanas y los que participan en Carrera Magisterial; no se observa diferencia de opinión entre los docentes del sistema federal y estatal.

Los resultados de la prueba ANOVA permiten identificar que tienen mejor opinión sobre la adquisición de los elementos del enfoque por competencias los supervisores, seguidos por los directores y ATP y, por último, quienes desempeñan otra tarea como los de USAER. En cuanto al grado académico se encuentra que existe una tendencia a que, quienes tienen un grado académico (doctorado y especialidad), consideran que el diplomado les proporcionó fundamentos para entender este enfoque. Un menor nivel de percepción se ubica en los que tienen grado de

maestría, en un nivel menor los que tienen licenciatura y normal, y por último están los que solo han cursado bachillerato y secundaria. Se observa que entre mayor es el grado académico hay una variación directamente proporcional de la percepción acerca del fundamento conceptual del enfoque de competencias, lo que coincide con los resultados encontrados en la prueba de comparación para dos muestras.

Por entidad federativa las diferencias resultantes permiten observar que en este ítem hay un menor número de estados en los cuales los docentes tienen una opinión alta sobre la adquisición del enfoque de competencias, 15 en este caso. Son nueve estados los que tienen una valoración media y seis estados con una valoración baja (cuadro 3).

CUADRO 3. Valoración por entidades sobre la adquisición del enfoque por competencias

<i>Adquisición del enfoque por competencias.</i>	
<i>Valoración alta (15 entidades)</i>	Durango, Baja California Sur, Nuevo León, Zacatecas, San Luis Potosí, D. F., Tabasco, Quintana Roo, Hidalgo, Tamaulipas, Guerrero, Campeche, Chihuahua, Aguascalientes, Baja California Norte
<i>Valoración media (9 entidades)</i>	Michoacán, Coahuila, Tlaxcala, Sinaloa, Querétaro, Colima, Chiapas, Estado de México, Guanajuato
<i>Valoración baja (6 entidades)</i>	Veracruz, Puebla, Morelos, Yucatán, Jalisco y Nayarit



El portafolio, como estrategia adecuada para la evaluación del docente

Con la idea de que los profesores que cursaron el diplomado tuvieran una práctica del modelo de evaluación del aprendizaje a partir del enfoque de competencias, se propuso integrar un portafolio de evidencias construido a partir de varias de las actividades desarrolladas durante el diplomado, lo que permitía acercar a los profesores a una experiencia de evaluación del aprendizaje. En este caso, se exploró hasta dónde los participantes consideraron que esta práctica de evaluación fue acorde con la perspectiva global del diplomado. A través de la *t de student*, que el conjunto considera como muy buena, se obtuvo la estrategia de evaluación seguida. Por grupos, mostraron mejor opinión las profesoras,

los docentes del sistema estatal, los de escuelas urbanas, los que cuentan con estudios de posgrado y los que participan en Carrera Magisterial.

Por su parte, la prueba de ANOVA permitió establecer que la mejor opinión se encuentra en los ATP y los supervisores y, en menor valor, en los directores y otros. En cuanto a la formación muestran mejor opinión los que tienen doctorado, seguidos de quienes cuentan con una maestría, especialidad, licenciatura, normal, bachillerato y secundaria.

Las diferencias por entidad federativa permiten establecer que las percepciones de la mayoría de los docentes de 15 estados tienen una valoración media, nueve estados una valoración alta, y seis, una baja (cuadro 4).

CUADRO 4. Valoración por entidades del portafolio como instrumento para evaluar el diplomado

<i>El portafolio como instrumento para evaluar el diplomado</i>	
<i>Valoración alta (10 entidades)</i>	Sinaloa, Durango, Guerrero, Nuevo León, Zacatecas, Nayarit, Colima, Baja California Norte y Baja California Sur
<i>Valoración media (15 entidades)</i>	Distrito Federal, Tlaxcala, Tabasco, Campeche, Tamaulipas, Hidalgo, Yucatán, Chihuahua, Quintana Roo, Coahuila, Aguascalientes, San Luis Potosí, Chiapas, Puebla y Michoacán
<i>Valoración baja (6 entidades)</i>	Guanajuato, Estado de México, Jalisco, Veracruz, Morelos y Querétaro

La escala utilizada (DI, DA Y DO) para la evaluación del desempeño de los docentes en el diplomado

Para reflejar el desempeño de los docentes en el diplomado se construyó una escala que diera cuenta del desarrollo de sus competencias a través de los productos que presentaban en su portafolio. Esta escala se estructuró en tres niveles: desempeño inicial (DI), desempeño aceptable (DA) y desempeño óptimo (DO); con ello se buscó evitar el empleo de números en el trabajo por competencias (Tardif, 2006) y, al mismo tiempo, generar una alternativa de evaluación de las mismas. Vale la pena señalar que, para el momento en que se impartió el diplomado, la SEP no había resuelto el modelo de evaluación del mismo, cuestión que prácticamente resolvió en el curso 2012-2013, con la publicación del

acuerdo 684 sobre evaluación del aprendizaje.⁹ En forma contradictoria para el primer año de implantación de esta reforma se utilizó una escala numérica en el sistema educativo nacional, realizando muy pocos ajustes a la boleta de calificaciones que se venía empleando.

Los docentes que participaron en el diplomado dieron una valoración menor al uso de esta escala que a la que habían realizado a otras estrategias pedagógicas; sencillamente la prueba *t* revela que la consideraron como buena. Habría que analizar si ello responde a la contradicción entre lo que se realizaba en el diplomado y lo que proponía la SEP, o bien hasta dónde influyó en su opinión considerar que esta escala era una “calificación” de las evidencias que entregaban en el portafolio. En todo caso sobresale la cuestión que fue el tema menos valorado del diplomado.

La valoración estadística por análisis de varianza para muestras independientes revela resultados significativos para cuatro grupos. De esta manera, se observa mejor opinión sobre el empleo de la escala DI, DA, DO en el grupo de profesoras, en los docentes que pertenecen a las escuelas urbanas, en los que tienen estudios de posgrado, y en los que participan en Carrera Magisterial. Por sistemas educativos no se perciben diferencias significativas.

Al realizar el análisis de varianza se obtuvo mejor opinión de los directores y ATP, seguidos en orden descendente por los supervisores y los de USAER. En cuanto al nivel de estudios, tienen mejor opinión los que cuentan con maestría, doctorado y normal, seguidos de quienes han cursado una especialidad; en un nivel menor de opinión se encuentran nuevamente los que tienen una licenciatura, bachillerato y secundaria.

En el caso de las entidades federativas destaca que solo en una entidad, Sinaloa, los docentes tienen una opinión alta, mientras que en la gran mayoría (26 estados) valoraron la escala de evaluación en un nivel medio, y en tres en uno bajo (cuadro 5).

⁹El acuerdo fue publicado el primer día del curso escolar 2012-2013, en el cual se reemplaza la boleta de calificaciones por una cartilla de evaluación donde se asentarán datos del desarrollo de aprendizaje del estudiante. Esta cartilla acompañará al alumno durante su trayecto escolar. Reemplaza, por otra parte, los números por letras para calificar el desempeño, si bien, como en otras ocasiones, coloca un valor numérico a las letras para que los profesores puedan realizar promedios para la calificación final del estudiante. Por último, suprimen la reprobación en preescolar y en los tres primeros años de educación primaria.

CUADRO 5. Valoración por entidades del empleo de la escala DI, DA, DO

<i>El empleo de la escala DI, DA, DO</i>	
<i>Valoración alta (1 entidad)</i>	Sinaloa
<i>Valoración media (26 entidades)</i>	Baja California Sur, Colima, Zacatecas, Nuevo León, Distrito Federal, Durango, Tamaulipas, Baja California Norte, Tabasco, Querétaro, Hidalgo, Chihuahua, Quintana Roo, Michoacán, Nayarit, Puebla, Coahuila, Yucatán, Chiapas, Campeche, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Veracruz, Jalisco, Oaxaca y Aguascalientes
<i>Valoración baja (3 entidades)</i>	Morelos, Tlaxcala y San Luis Potosí

Pertinencia de la información sobre el enfoque de competencias

El enfoque de competencias es reciente en la educación; la reforma educativa, en estricto sentido, no asume una perspectiva única de competencias. Una revisión de cómo estas se abordan en los diferentes campos formativos muestra que no hay una visión de competencias que articule el proyecto de reforma; cada grupo responsable de un campo formativo concibió el tema de las competencias de manera particular. El mismo campo de las competencias en educación al nivel mundial es objeto de una profunda discusión entre posiciones conductuales (Frade, 2009) y socioconstructivistas (Jonaert, 2001), funcional (Dominique y Hirsh, 2006) o pedagógico-didácticas (Perrenoud, 2012; Díaz-Barriga, 2011).

Ante esta situación, la propuesta que asumió el diplomado atendió a dos elementos centrales: por una parte, ofrecer una perspectiva que permitiera a los docentes clarificar las distintas posiciones conceptuales que existen en este momento sobre esta cuestión y, por otra, ofrecer estrategias de trabajo en el aula que se vinculen con una perspectiva pedagógico-didáctica y socioconstructivista del enfoque de competencias en educación. En este sentido, se exploró hasta dónde los profesores participantes consideraron que en el diplomado se trabajaron las perspectivas actuales de este debate. La valoración general del diplomado en relación con la información que ofreció sobre el enfoque de competencias estadísticamente a partir de la *t de student* se considera como buena.

El análisis para dos muestras independientes demuestra diferencias significativas con una mejor opinión de las profesoras, los docentes del sistema estatal, de escuelas urbanas, los que participan en Carrera Magisterial y quienes tienen estudios de posgrado.

En el análisis de varianza en función de la tarea desempeñada se encuentra que tienen mejor opinión los supervisores, le siguen los ATP, por último los directores y los docentes que desempeñan otra función. En el caso de su formación académica, la mejor opinión la tienen aquellos que han cursado una especialidad seguidos en menor grado por los que tienen bachillerato, maestría, doctorado, normal y, por último, secundaria.

Por entidad federativa, es notorio que hay un consenso a nivel nacional acerca de la pertinencia del diplomado: 26 estados valoraron en un nivel alto la información actualizada acerca del tema competencias, resultado que confirma que el proceso de formación es un elemento necesario para que los docentes asuman cualquier reforma curricular con mayor compromiso y sentido de apropiación. Solo dos estados valoraron en nivel medio y uno en nivel bajo este ítem (cuadro 6).



CUADRO 6. Valoración por entidades de la pertinencia de la información sobre el enfoque por competencias

<i>Pertinencia de la información sobre el enfoque por competencias</i>	
<i>Valoración alta (27 entidades)</i>	Baja California Sur, Nuevo León, Yucatán, Quintana Roo, Guerrero, Distrito Federal, Nayarit, Campeche, Baja California Norte, Chihuahua, Aguascalientes, Hidalgo, Zacatecas, Colima, Tabasco, Tamaulipas, Chiapas, Coahuila, Michoacán, Puebla, Guanajuato, Veracruz, Estado de México, Sinaloa, Jalisco, Morelos y Tlaxcala
<i>Valoración media (2 entidades)</i>	San Luis Potosí y Durango
<i>Valoración baja (1 entidades)</i>	Querétaro

Hay que reconocer la amplia dificultad entre la coherencia de una perspectiva didáctica y su concreción en actividades específicas. A ello se incorpora la dificultad de hacer una propuesta didáctica en un ámbito como las competencias, que no solo tiene un escaso desarrollo, sino que es una babel conceptual en este momento (Tardif, 2006; Díaz-Barriga, 2011; Perrenoud, 2012).

Valoración de la pertinencia de la propuesta del diplomado como proyección del trabajo por competencias en el aula

Un segundo eje explora la pertinencia pedagógica del diplomado; este se refiere a la valoración de los participantes sobre la posibilidad de realizar aplicaciones didácticas a partir del enfoque de competencias al aula. Es cierto que esta valoración necesariamente tiene que ser confrontada con un estudio que dé cuenta de cómo realizan su trabajo didáctico en el salón de clase. Nuestra tarea en la investigación no logra llegar hasta ahí. Los profesores participantes en cada uno de los tres módulos revisaron materiales que tienen que ver con la discusión del enfoque de competencias, con la manera como los expertos curriculares tradujeron esas ideas en cada uno de los campos formativos y los materiales concretos que se proponen para el primero y sexto grados de primaria, a la vez que realizaron actividades de planeación didáctica sobre tópicos específicos del curso que tienen a su cargo. La pregunta central en este eje es hasta dónde consideran que las actividades realizadas en el diplomado les ayudan o posibilitan trabajar desde la perspectiva de la reforma en su salón de clases.

Se exploraron cuatro temas: a) pertinencia de las formas de trabajo didáctico; b) grado de apropiación del enfoque por competencias; c) amplitud de la perspectiva de competencias que ofrece el diplomado y d) significatividad del aprendizaje obtenido.

Pertinencia de las formas de trabajo didáctico propuesto

En este sentido, los participantes realizaron una valoración general de acuerdo con la *t de student* en un nivel de muy bueno de pertinencia de las propuestas didácticas del diplomado para el desarrollo del enfoque por competencias: el aprendizaje basado en problemas, en casos y por proyectos.

La prueba *t de student* por grupos demuestra que tienen mejor opinión sobre esta pertinencia las profesoras, los docentes del sistema estatal, los que pertenecen a escuelas urbanas, los que cuentan con estudios de posgrado y los que participan en Carrera



Magisterial. Por entidad federativa no se realizó la comprobación *post hoc* de Duncan por no ser representativa la muestra para algunos estados de la República.

Apropiación del enfoque basado en competencias

Los docentes que participaron en el diplomado consideran que las actividades que lo conformaron permitieron una apropiación del enfoque de competencias con un valor estadístico de muy bueno.

Un análisis por grupos permite afirmar que tienen mejor opinión las profesoras, los docentes de escuela rural, los que tienen estudios de posgrado y los que participan en Carrera Magisterial. No se encontró diferencia significativa entre quienes laboran en el sistema federal y estatal. Mientras que por función docente la mejor opinión es de los supervisores y los ATP, y en otro nivel se encuentra la de los directores y del grupo de docentes que desempeñan otras tareas como en las USAER.

En cuanto al grado académico se encuentra que tienen mejor opinión los de doctorado y maestría, y en menor nivel los de especialidad; le siguen los de licenciatura y normal, y en último lugar los que tienen bachillerato y secundaria.

Existe una diferencia significativa por entidades federativas en la manera de valorar la coherencia de las actividades desarrolladas con la perspectiva didáctica del enfoque por competencias; 15 estados valoraron en un nivel alto la apropiación del enfoque por competencias, 12 en nivel medio y cuatro con una valoración baja (cuadro 7).

CUADRO 7. Valoración por entidades de la apropiación del enfoque de competencias

<i>Apropiación del enfoque de competencias</i>	
<i>Valoración alta (15 entidades)</i>	Sinaloa, Guerrero, Baja California Norte, Baja California Sur, Nuevo León, Distrito Federal, Tamaulipas, Michoacán, Hidalgo, Querétaro, Campeche, Chihuahua, Tabasco, Zacatecas y Aguascalientes
<i>Valoración media (12 entidades)</i>	Coahuila, Puebla, Yucatán, Chiapas, Guanajuato, Estado de México, Veracruz, Jalisco, Querétaro, Oaxaca, Nayarit y Morelos
<i>Valoración baja (4 entidades)</i>	Durango, Tlaxcala, Colima y San Luis Potosí



Las estrategias didácticas y de evaluación del enfoque por competencias

En relación con las estrategias didácticas y de evaluación que ofrece el diplomado, los participantes las consideraron solo como buenas; uno de los pocos rasgos calificados estadísticamente con este valor.

La valoración por comparación de medias de muestras independientes ofrece información de que las docentes tienen mejor opinión, así como los de las escuelas rurales, los que cuentan con estudios de posgrado y los que participan en Carrera Magisterial.

Con respecto a la valoración con prueba de *post hoc* de Duncan en el análisis de varianza se encontraron diferencias significativas, identificando una mejor opinión en los supervisores, en otro nivel los ATP, y en menor grado los directivos y los docentes que realizan otras tareas. En cuanto al grado académico se encuentra una mejor opinión en quienes cuentan con estudios de maestría, especialidad, doctorado y normal, y en un segundo término los de licenciatura, bachillerato y secundaria.

El análisis de varianza por entidad federativa demuestra que la gran mayoría de las entidades valoró en nivel alto las estrategias didácticas y de evaluación del enfoque por competencias. Solo una valoró en nivel medio (cuadro 8).

CUADRO 8. Valoración por entidades de las estrategias didácticas y de evaluación del enfoque por competencias

<i>Las estrategias didácticas y de evaluación del enfoque por competencias</i>	
<i>Valoración alta (30 entidades)</i>	Sinaloa, Baja California Sur, Nuevo León, Baja California Norte, Querétaro, Oaxaca, Campeche, Tabasco, Tamaulipas, Hidalgo, Distrito federal, Colima, Chihuahua, Tlaxcala, Guerrero, Aguascalientes, Coahuila, Michoacán, Chiapas, Zacatecas, Yucatán, Puebla, Estado de México, Querétaro, Guanajuato, Veracruz, Durango, Jalisco y Morelos
<i>Valoración media (1 entidad)</i>	Nayarit

Significatividad de las actividades para orientar su práctica educativa

La percepción de los docentes sobre el grado de significatividad que tuvieron las actividades del diplomado para orientar su prác-

tica educativa permite enunciar una valoración estadística de muy bueno.

Al realizar un análisis de comparación de medias de grupos se encuentra que son las profesoras quienes tienen mejor opinión, los docentes de escuelas rurales, los que no tienen estudios de posgrado y los que participan en el programa Carrera Magisterial.

El análisis de varianza, por su parte, permite observar que tienen mejor opinión los supervisores, en un nivel intermedio los ATP y los directores, mientras que de menor opinión son quienes desempeñan otra función. Por nivel académico son de mejor opinión los docentes que tienen normal, el grupo intermedio los pertenecientes al grado de licenciatura, en un tercer sitio los de especialidad y por último los de maestría, bachillerato, doctorado y secundaria.

La prueba *post hoc* de Duncan realizada en el análisis de varianza permite afirmar que por entidad federativa existe diferencia significativa; 26 estados emitieron una valoración alta, al considerar que las actividades del diplomado fueron significativas para orientar su trabajo en el aula. Solo dos emitieron una valoración media y otros dos estados una valoración baja (cuadro 9).



CUADRO 9. Valoración por entidades de la significatividad de las actividades del diplomado para orientar su trabajo en el aula

<i>Significatividad de las actividades del diplomado para orientar el trabajo en el aula</i>	
<i>Valoración alta</i> (26 estados)	Durango, Guerrero, Baja California Sur, Querétaro, Zacatecas, Hidalgo, Distrito Federal, Tabasco, Tamaulipas, San Luis Potosí, Michoacán, Campeche, Chihuahua, Aguascalientes, Campeche, Coahuila, Puebla, Veracruz, Estado de México, Guanajuato, Tlaxcala, Querétaro, Morelos, Jalisco y Baja California Norte
<i>Valoración media</i> (2 estados)	Colima y Nayarit
<i>Valoración baja</i> (2 estados)	Chiapas y Sinaloa

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

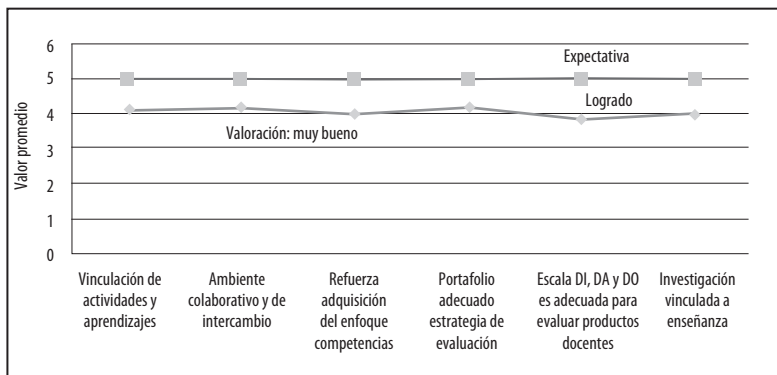
Los resultados obtenidos acerca de la “Estructura y pertinencia del Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primaria de primero y sexto grados” permiten afirmar e inferir que la valoración general de los docentes es que el proceso

de formación otorgó a los participantes un acercamiento amplio al tema de las competencias y su aplicación en el aula; asimismo, se determina que los participantes tienen muy buena opinión acerca del diseño de la estructura pedagógica del diplomado.

El eje “Estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias” fue calificado cercano a la expectativa de valoración. Los resultados obtenidos reflejan, desde sus percepciones, una valoración muy buena en los siguientes aspectos: la estructura de las sesiones para un ambiente colaborativo, la vinculación de actividades y aprendizajes, el refuerzo en la adquisición del enfoque por competencias, así como el impulso a la investigación del docente vinculado a su proceso de enseñanza. Sin embargo, la escala que se utilizó para evaluar las actividades y el desempeño académico se valoró en un nivel de bueno. Esta situación permite inferir cierta inconformidad con el instrumento empleado para medir el desempeño académico de los docentes y las competencias adquiridas en el diplomado¹⁰ (gráfica 1).



GRÁFICA 1. Estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias

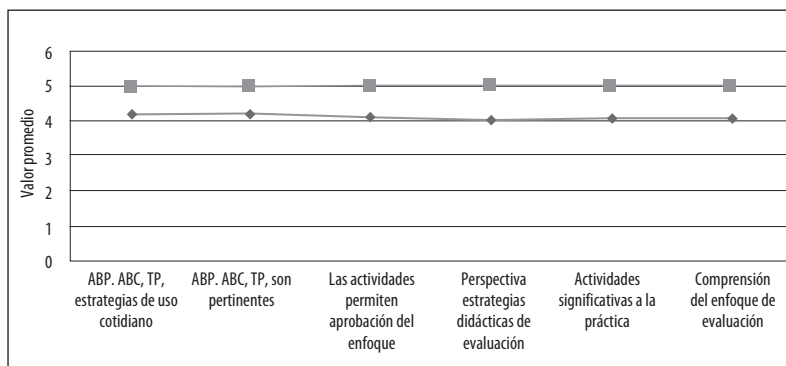


Por otra parte, el segundo eje “Pertinencia de las estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias” fue valorado también como muy bueno. En este se analizó la opinión de los docentes respecto a la pertinencia y la aplicación de la pro-

¹⁰ En las gráficas 1 y 2 se presentan por medio del análisis de comparación de medias para una sola muestra los valores máximos de u (valor de comparación) en los que se rechaza la hipótesis nula con un valor de t mayor a 1.96 (ver cuadros de prueba t).

puesta didáctica del diplomado como proyección del trabajo por competencias en el aula, obteniéndose percepciones muy buenas respecto a los distintos enfoques de enseñanza: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en casos y el trabajo por proyectos, así como la apropiación del enfoque basado en competencias, la significatividad de las actividades para orientar su práctica educativa y la comprensión del enfoque de evaluación. La perspectiva de las estrategias didácticas de evaluación a partir de las opiniones de los docentes fue valorada en un nivel de bueno.

GRÁFICA 2. Pertinencia de las estrategias y de evaluación con el enfoque por competencias



El análisis por grupos con la prueba *t de student* de cada uno de los ítems de ambos núcleos temáticos expone que las mejores opiniones hacia el proceso de formación para la RIEB fueron emitidas por docentes con las siguientes características: pertenecientes al sistema estatal y escuelas de contexto urbano, profesoras, docentes con Carrera Magisterial y con estudios de posgrado. En menor nivel de opinión se ubicaron los docentes del sistema federal y del contexto rural, los profesores, los docentes sin Carrera Magisterial y sin estudios de posgrado (anexo 1).

De forma más minuciosa se identificó, con la prueba de ANOVA, que por nivel académico opinaron mejor los docentes con estudios de doctorado, después los de maestría y especialidad. En este sentido, se puede inferir que un mayor nivel académico

facilitó el proceso de formación, ya que quienes valoraron con mayor opinión fueron los docentes con estudios de doctorado, maestría y especialidad; en un nivel intermedio los profesores con estudios de licenciatura y normal, y en un nivel más bajo los que tienen como máximo nivel de estudios bachillerato, secundaria y primaria, así como por los docentes que participan en Carrera Magisterial. El análisis de las opiniones por otra función distinta a la docencia permite observar que a medida que los participantes tienen un mayor nivel jerárquico valoran mejor el diplomado. Los supervisores y ATP dieron un valor alto, los directores un valor medio, y los docentes de USAER son quienes emitieron una valoración más baja. Este comportamiento podría interpretarse en el sentido de que quienes se encargan de la gestión de la reforma valoran mejor porque no tienen que enfrentarse, de forma directa, al trabajo en el aula que implica la aplicación del enfoque por competencias.

La opinión de los docentes por entidad federativa se clasificó en tres niveles: alta, media y baja. La mayoría de los ítems fueron valorados con alta opinión por más de la mitad de los estados de la República mexicana; algunos fueron valorados altos por casi la totalidad de las entidades. Destaca la opinión de Sinaloa con una opinión muy alta para la mayoría de los ítems propuestos para la valoración de la formación por medio del diplomado.

Por ítem, es destacable que la escala que se utilizó para evaluar el desempeño docente fue valorada como muy buena por una sola entidad federativa, mientras que el portafolio como estrategia de evaluación fue valorado como muy bueno por diez estados. Estos resultados confirman que el proceso de evaluación es uno de los aspectos en los que los docentes requieren mayores acciones de formación (anexo 1).

CONCLUSIONES

La primera conclusión del estudio es que la perspectiva pedagógica por competencias que ofreció el diplomado, la organización de sus propias secuencias didácticas y las formas de evaluación del aprendizaje, así como la posibilidad de aplicarlo en el aula fueron muy bien valoradas, en general, desde la percepción de los



docentes participantes. En la mayoría de los ítems se demostró que a mayor escolaridad y pertenencia al programa de Carrera Magisterial tienden a considerar que el diplomado les ofreció un mayor número de elementos para su práctica docente. Quizá ello invite a reorganizar la tarea de formación en función de alguno de estos elementos, siendo probablemente el factor formación el más relevante. También es relevante identificar que el proceso de formación tuvo un impacto más positivo en las profesoras de educación primaria que en los profesores, lo que podría interpretarse como una mayor adaptabilidad del género femenino a los procesos de formación.

Por otra parte, es necesario analizar aquellos aspectos que fueron de mayor utilidad para docentes que se desempeñan en medios urbanos, respecto de los que lo hacen en escuelas rurales. En este sentido, es conveniente analizar la posibilidad de realizar propuestas diferenciadas para cada uno de estos grupos de acuerdo con las necesidades de cada sistema y contexto escolar.

No hay una explicación sobre las razones por las cuales el diplomado tuvo una mejor valoración en algunas entidades federativas que en otras. En este caso sería necesario investigar cuáles fueron las condiciones en las que se impartió en cada entidad, los procedimientos de inscripción y la elección de los coordinadores de los cursos, para poder contar con una explicación de esta situación. No solo hay que buscar aprender de las entidades donde hubo mayor aceptación, sino que es necesario preguntarse qué aconteció en aquellas donde la valoración fue menor, con el fin de incrementar las posibilidades de buen desarrollo de este tipo de programas. Sin embargo, reconocemos que ello requeriría otro tipo de indagación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kelting-Gibson, L. "Analysis of 100 years of curriculum designs", en *International Journal of Instruction*, vol. 6, núm. 1, enero de 2013.
- Alshammari, A. "Curriculum Implementation and reform: teachers' views about Kuwait's new science", en *Curriculum US-China Education Review*, vol. 3, núm. 3, marzo de 2013, pp. 181-186.
- Blas, F. *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- Braslavsky, C. "Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2, 2006.
- Canto-Herrera, P. y M. Jiménez-Vásquez. "The comprehensive basic education reform diploma course in Mexico: the opinion of primary school teachers of Yucatan and Tlaxcala", en *Literacy Information and Computer Education Journal*, edición especial, vol. 1, 2a. ed., 2012.
- Díaz-Barriga, A. *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2009.
- Díaz-Barriga, A. "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24. Disponible en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Dominique, L. y H. Simon. *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, Málaga, Aljibre, 2006.
- Denyer, M., J. Furnémont, R. Poulin y G. Vanloubbeeck. *Las competencias en la educación. Un balance*, México, FCE, 2007.
- Frade, L. *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa, 2009.
- Jiménez Vásquez, M. "El tutor ante los retos de una práctica en proceso de institucionalización", en *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de*



Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala/Ediciones Díaz de Santos, vol. 1, 2013.

- Jonaert**, Ph. “Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios”, material de apoyo a la conferencia dictada en la segunda conferencia anual de inspectores de la enseñanza media, 18 de diciembre de 2001, en Bobo Dioulasso, Burkina Faso. Disponible en http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Park**, M. y M. K. Sung. “Teachers’ perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers?”, 2013. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>
- Perrenoud**, Ph. “Aprender en la escuela por proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?”, en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, núm 3, Santiago de Chile, 2000, pp. 311-321. Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Perrenoud**, Ph. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*, Barcelona, Grao, 2012.
- Roegiers**, X. “Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?”, en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 3, núm. 12, 2008, pp. 1- 36. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/re-v123ART4.pdf>
- Tardif**, J. *L’evaluation des competences*, Québec, Chenelière Éducation, 2006.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)**. *Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP, 2009a. Fecha de acceso, 1 de marzo de 2011. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)**. *Diplomado para docentes de primaria. Módulo Uno. Elementos Básicos*, México, SEP, 2009b.



Secretaría de Educación Pública (SEP). *Acuerdo número 592 por el que se articula la educación básica*, México, SEP, 2011.

Ucar, S. y V. S. Aytakin. "How has reform in science teacher education programs changed preservice teachers' views about science?", en *Journal of Science Education and Technology*, vol. 20, 2011, pp. 87-94.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). "Informe sobre la Reforma Integral de la Educación Básica en México", Documento interno, México, UNESCO, 2011.

Villa S., A., E. E. Auzmendi, M. J. Lukas, E. C. Santiago y E. J. Solabarrieta. *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del Primer Ciclo de la ESO en la Comunidad Autónoma Vasca*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1998.



ANEXOS

LA ESTRUCTURA PEDAGÓGICA
Y LA PERTINENCIA DEL DIPLOMADO

CUADRO 1 La estructura pedagógica y la pertinencia del diplomado
(valores de *t* de student para una muestra)

<i>Estrategias didácticas y nociones de evaluación en la formación continua</i>					
<i>Ítem</i>	<i>N Válidos</i>	<i>Media</i>	<i>Valor de T calculado</i>	<i>Valor μ de comparación</i>	<i>Criterio de valoración</i>
Las actividades didácticas se vinculan abiertamente con los aprendizajes planteados	43 701	4.10	30.11**	4.0	Muy buena
La estructura de las sesiones propicia un ambiente colaborativo y de intercambio	43 709	4.22	63.64**	4.0	Muy buena
Se refuerza la adquisición del bagaje conceptual del enfoque por competencias	43 628	4.01	2.26**	4.0	Muy buena
Los portafolios son adecuados para evaluar el desarrollo de competencias docentes	43 764	4.22	63.45**	4.0	Muy buena
El ABP, ABC, TP serán estrategias de uso cotidiano en clase	43 631	4.21	62.76**	4.0	Muy buena
El diplomado le ha dado una perspectiva amplia de los avances en la investigación vinculados con los problemas en la enseñanza	43 733	3.99	134*	3.5	Buena
<i>Aplicación de los contenidos, pertinencia de las actividades didácticas y la evaluación en el aula</i>					
Las formas de enseñanza propuestas (ABP, ABC, TP) son pertinentes para el enfoque por competencias	43 778	4.25	77.33**	4.0	Muy buena
Las actividades permiten la apropiación del enfoque basado en competencias	44 143	4.13	36.5**	4.0	Muy buena
El diplomado ofrece una perspectiva amplia de las estrategias didácticas y de evaluación	43 769	4.03	148*	3.5	Buena
Las actividades son significativas para orientar su práctica docente a competencias en el aula	43 838	4.08	22.8**	4.0	Muy buena
El diplomado le ha permitido una comprensión del enfoque de evaluación	43 728	4.08	22.85**	4.0	Muy Buena
La escala utilizada (DI, DA y DO) fue adecuada para analizar los productos del docente	43 624	3.87	95.38*	3.5	Buena

Escala de significancia

Valores de *t* a: μ *** = 4.5 Excelente, μ ** = 4 Muy buena, μ * = 3.5 Buena. μ = 3 Aceptable.



CUADRO 2. Resumen de prueba t para muestras independientes
(variable independiente: género, sistema escolarizado, tipo de escuela,
estudios de posgrado, Carrera Magisterial)

<i>Estrategias didácticas y nociones de evaluación en la formación continua</i>					
<i>Ítem</i>	<i>Género</i>	<i>Sistema</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Estudios de posgrado</i>	<i>Carrera Magisterial</i>
<i>Grupos</i>	<i>1: Hombres 2: Mujeres</i>	<i>1: Federal 2: Estatal</i>	<i>1: Urbana 2: Rural</i>	<i>1: Sí Cuenta 2: No cuenta</i>	<i>1: Sí participa 2: No participa</i>
Las actividades didácticas se vinculan abiertamente con los aprendizajes planteados	-2.58**	-2.464**	7.30	-1.04	9.014*
La estructura de las sesiones propicia un ambiente colaborativo y de intercambio	-6.80**	-2.537**	-2.55**	-5.00**	2.143*
Se refuerza la adquisición del bagaje conceptual del enfoque por competencias	-12.55**	-1.78	9.11*	4.765*	6.68*
Los portafolios son adecuados para evaluar el desarrollo de competencias docentes	-18.66**	-2.185**	10.96*	4.317*	11.80*
La escala utilizada (DI, DA y DO) fue adecuada para analizar los productos del docente	-15.66**	-1.060	10.18*	1.81	8.805*
El diplomado muestra perspectiva amplia de los avances de la investigación vinculados con los problemas en la enseñanza	-11.05**	-2.48**	7.17*	2.07*	8.94*
<i>Aplicación de los contenidos, pertinencia de las actividades didácticas y la evaluación en el aula</i>					
Las formas de enseñanza propuestas (ABP, ABC, TP) son pertinentes para el enfoque por competencias	-6.665*	-5.417**	5.78*	5.95*	9.569*
Las actividades permiten la apropiación del enfoque basado en competencias	-11.18**	-1.124	8.43*	2.756*	13.157*
El diplomado ofrece un panorama amplio de las estrategias didácticas y de evaluación	-12.95**	.817	6.31*	2.54*	8.75*
Las actividades son significativas para orientar su práctica docente a competencias en el aula	-10.30**	-1.55	-3.219**	-4.10**	2.999*

< 1.96 no se rechaza la Ho. Significancia menor a 0.01 y 0.05. El signo - indica mejor opinión en el grupo 2.

* Rechaza la Ho, existe diferencia significativa, tiene mejor opinión Grupo 1 (positivo).

** Rechaza la Ho, existe diferencia significativa, tiene mejor opinión Grupo 2 (negativo).



**CUADRO 3. La estructura pedagógica y la pertinencia del diplomado.
Entidad federativa. Diferencia entre grupos por entidad federativa**

<i>Estrategias didácticas y nociones de evaluación en la formación continua</i>				
<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Valor de F. Análisis de Varianza (ANOVA)</i>	<i>Valor de significancia</i>	<i>Criterio de valoración Ho</i>
Las actividades didácticas se vinculan abiertamente con los aprendizajes planteados	44 000	17.32	.000	Se rechaza la Ho
La estructura de las sesiones propicia un ambiente colaborativo y de intercambio	44 000	16.97	.000	Se rechaza la Ho
Se refuerza la adquisición del bagaje conceptual del enfoque por competencias	44 000	16.79	.000	Se rechaza la Ho
Los portafolios son adecuados para evaluar el desarrollo de competencias docentes	44 000	15.14	.000	Se rechaza la Ho
La escala utilizada (DI, DA y DO) fue adecuada para analizar los productos del docente	44 000	17.60	.000	Se rechaza la Ho
El diplomado muestra los avances en la investigación vinculados con los problemas en la enseñanza.	44 000	24.12	.000	Se rechaza la Ho
<i>Aplicación de los contenidos, pertinencia de las actividades didácticas y la evaluación en el aula</i>				
Las formas de enseñanza propuestas (ABP, ABC, TP) son pertinentes para el enfoque por competencias	44 000	10.53	.000	Se rechaza la Ho
Las actividades permiten la apropiación del enfoque basado en competencias	44 000	26.34	.000	Se rechaza la Ho
El diplomado ofrece un panorama amplio de las estrategias didácticas y de evaluación	44 000	23.95	.000	Se rechaza la Ho
Las actividades son significativas para orientar su práctica docente a competencias en el aula	44 000	16.35	.000	Se rechaza la Ho

La prueba de Duncan *pos hoc* permitió establecer diferencia entre grupos.



**CUADRO 4. La estructura pedagógica y la pertinencia del diplomado.
Último grado escolar: doctorado, maestría, especialidad, licenciatura,
normal bachillerato, secundaria**

<i>Estrategias didácticas y nociones de evaluación en la formación continua</i>				
<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Valor de F. Análisis de Varianza (ANOVA)</i>	<i>Valor de significancia</i>	<i>Criterio de valoración Ho</i>
1.1. Las actividades didácticas se vinculan abiertamente con los aprendizajes planteados	44 000	6.762*	.000	Se rechaza la Ho
1.2. La estructura de las sesiones propicia un ambiente colaborativo y de intercambio	44 000	7.731*	.000	Se rechaza la Ho
1.3. Se refuerza la adquisición del bagaje conceptual del enfoque por competencias	44 000	6.892*	.000	Se rechaza la Ho
1.4. Los portafolios son adecuados para evaluar el desarrollo de competencias docentes	44 000	9.66*	.000	Se rechaza la Ho
1.5. La escala utilizada (DI, DA y DO) fue adecuada para analizar los productos del docente	44 000	12.99*	.000	Se rechaza la Ho
1.6. El diplomado muestra los avances en la investigación vinculados con los problemas en la enseñanza	44 000	8.81*	.000	Se rechaza la Ho
<i>Aplicación de los contenidos, pertinencia de las actividades didácticas y la evaluación en el aula</i>				
1.7. Las formas de enseñanza propuestas (ABP, ABC, TP) son pertinentes para el enfoque por competencias	44 000	22.972*	.000	Se rechaza la Ho
1.8. Las actividades permiten la apropiación del enfoque basado en competencias	44 000	8.708*	.000	Se rechaza la Ho
1.9. El diplomado ofrece un panorama amplio de las estrategias didácticas y de evaluación	44 000	10.75*	.000	Se rechaza la Ho
1.10. Las actividades son significativas para orientar su práctica docente a competencias en el aula	44 000	5.35*	.000	Se rechaza la Ho

* Es significativa se rechaza la Ho.



**CUADRO 5. La estructura pedagógica y la pertinencia del diplomado.
Docentes que desempeñaron otra tarea: dirección, ATP, supervisión, otra**

<i>Estrategias didácticas y nociones de evaluación en la formación continua</i>				
<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Valor de F. Análisis de Varianza (ANOVA)</i>	<i>Valor de significancia</i>	<i>Criterio de valoración Ho</i>
1.1. Las actividades didácticas se vinculan abiertamente con los aprendizajes planteados	14 000	8.38*	.000	Se rechaza la Ho
1.2. La estructura de las sesiones propicia un ambiente colaborativo y de intercambio	14 000	12.357*	.000	Se rechaza la Ho
1.3. Se refuerza la adquisición del bagaje conceptual del enfoque por competencias	14 000	20.06*	.000	Se rechaza la Ho
1.4. Los portafolios son adecuados para evaluar el desarrollo de competencias docentes.	14 000	20.53*	.000	Se rechaza la Ho
1.5. La escala utilizada (DI, DA y DO) fue adecuada para analizar los productos del docente	14 000	15.08*	.000	Se rechaza la Ho
1.6. El diplomado muestra los avances en la investigación vinculados con los problemas en la enseñanza.	14 000	24.45*	.000	Se rechaza la Ho
<i>Aplicación de los contenidos, pertinencia de las actividades didácticas y la evaluación en el aula.</i>				
1.7. Las formas de enseñanza propuestas (ABP, ABC, TP), son pertinentes para el enfoque por competencias	14 000	21.17*	.000	Se rechaza la Ho
1.8. Las actividades permiten la apropiación del enfoque basado en competencias	14 000	21.18*	.000	Se rechaza la Ho
1.9. El diplomado ofrece un panorama amplio de las estrategias didácticas y de evaluación	14 000	15.87*	.000	Se rechaza la Ho
1.10. Las actividades son significativas para orientar su práctica docente a competencias en el aula	14 000	7.89*	.000	Se rechaza la Ho

* Es significativa se rechaza la Ho.



CUADRO 6. La adecuación de las estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias

<i>Indicador</i>	<i>Valor general Prueba t</i>	<i>Mejor opinión Prueba t (dos grupos)</i>	<i>Mejor opinión ANOVA (más de dos grupos)</i>
a) Vinculación de actividades y aprendizajes del diplomado de la RIEB	Muy bueno	Profesoras Sistema estatal Escuelas urbanas Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, especialidad maestría) **(Directores y ATP) *** (23 estados)
b) Estructura de las sesiones del diplomado para el ambiente colaborativo		Profesoras Sistema estatal Escuelas rurales Sin posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, especialidad, maestría, licenciatura) **(Supervisores) *** (19 estados)
c) Adquisición del enfoque de competencias	Muy bueno	Profesoras Sistema estatal Escuelas urbanas Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, especialidad) **(Supervisores) *** (15 estados)
d) El portafolio, como estrategia adecuada para la evaluación del docente	Muy bueno	Profesoras Sistema estatal Escuelas urbanas Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado) **(Supervisores y ATP) *** (10 estados)
e) La escala utilizada (DI, DA y DO) para la evaluación del desempeño de los docentes en el diplomado	Bueno	Profesoras Escuelas urbanas Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, maestría, normal) **(Directores y ATP) *** (1 estado)
f) Pertinencia de la información sobre el enfoque de competencias		Profesoras Sistema estatal Escuelas urbanas Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Especialidad) **(Supervisores) *** (27 estados)
<i>La pertinencia de la propuesta del diplomado como proyección del trabajo por competencias en el aula</i>			
a) Pertinencia de las formas de trabajo didáctico propuesto	Muy bueno	Profesoras Sistema estatal Escuelas urbanas Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, maestría y especialidad) **(Supervisores) *** (No hubo resultados representativos para algunos estados)
b) Apropiación del enfoque basado en competencias		Profesoras Escuelas rurales Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, maestría) **(Supervisores y ATP) *** (15 estados)
c) Las estrategias didácticas y de evaluación del enfoque por competencias	Bueno	Profesoras Escuelas rurales Con posgrado Con Carrera Magisterial	*(Doctorado, maestría y especialidad, normal) **(Supervisores) *** (30 estados)
d) Significatividad de las actividades para orientar su práctica educativa	Muy bueno	Profesoras Escuelas rurales Sin posgrado Con Carrera Magisterial	*(Normal) **(Supervisores) *** (26 estados)

* Nivel de estudios. ** Otras funciones distintas a la docencia. *** Entidad federativa.