

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LOS PROFESORES ^{1 2}

Miguel Navarro Rodríguez (1) y María del Consuelo Telles Contreras (2)

1.- Doctor en Educación Internacional; actualmente se desempeña como Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. narodmi@yahoo.com

2.- Doctora en Desarrollo Sustentable; actualmente se desempeña como Profesora de Educación Primaria, en la Secretaría de Educación del Estado de Durango. maconste@yahoo.com.mx

Resumen

La presente investigación realizó desde la técnica de encuesta, un estudio sobre la planeación didáctica propia basada en competencias, de una muestra de profesores de educación primaria de un sector educativo del Estado de Durango México.

Las preguntas de investigación se refirieron a destacar las percepciones respecto del proceso de planeación didáctica, los indicadores con mayores o menores puntajes percibidos, así como determinados ítems de impacto sobre el rendimiento escolar y el aprendizaje de los estudiantes desde dicha planeación didáctica.

La perspectiva teórica desarrollada para la investigación, dilucidó el enfoque de competencias aplicado en el proceso de planeación didáctica por los profesores, además de incluir el marco de referencias de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que actualmente se está implementando en el Sistema Educativo Nacional Mexicano desde el año de 2009 y cuyo núcleo de dicha Reforma es el énfasis otorgado a la competencia profesional de los docentes manifiesta en el proceso de planeación didáctica basada en competencias.

Fueron participantes de la investigación una muestra de 101 profesores de primero, segundo, quinto y sexto grados de un sector educativo del Estado de Durango, México, los datos fueron analizados en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 18.0. Los análisis realizados incluyeron pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales; entre ellas la prueba de t de student para una sola muestra, la de correlación bivariada, así como un análisis de diferencias de medias anova para los grupos de clasificación: género, grupos de edad, antigüedad, grado máximo de estudios,

¹ Recibido el 15 de marzo de 2011 y Aceptado el 22 de abril de 2011.

² Navarro, M. y Telles, M. C. (2011). La planeación didáctica por competencias en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 73-96

si tomó un curso de planeación didáctica, si tomo el diplomado sobre planeación y el número de horas dedicadas al mes al diseño de su planeación didáctica.

Los resultados muestran valores aprobatorios para el proceso amplio de planeación didáctica y sus aplicaciones en el aula, son reprobatorios desde la perspectiva de los profesores, el uso burocrático de este tipo de planeación, así como los indicadores de impacto que señalan que desde que se usa este tipo de planeación, los rendimientos escolares han disminuido o se mantienen igual.

Por el contrario, se perciben amplias fortalezas de la planeación didáctica basada en competencias de los profesores del estudio, para apoyar los procesos constructivistas de aprendizaje desde el orden de las estrategias áulicas.

Palabras clave: Planeación didáctica, profesores, percepciones, aprendizaje.

Abstract:

This research conducted, using the survey technique, a study on educational planning based on competencies, in a sample of elementary school teachers in one educational area of the State of Durango, Mexico.

The research questions highlighted the perceptions relating to the educational planning process, the indicators that received higher or lower scores, as well as certain items on the impact on school performance and student learning of the educational planning.

The theoretical approach developed for this research, elucidated the competence approach applied in the planning process by teachers, and includes references under the Comprehensive Reform of Basic Education (RIEBER), which is currently being implemented in the Mexican national education system since 2009 and whose core reform is the emphasis given to the professional competence of teachers expressed in the educational planning process based on competencies.

Research participants were a sample of 101 teachers from the first, second, fifth and sixth grades of the schools in an education area in the State of Durango, Mexico, data were analyzed with the software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 18.0. The analyses conducted included descriptive and inferential statistical tests, including Student's t test for one sample, the bivariate correlation and anova analysis of mean differences for the classification groups : gender, age group, years of service , highest educational degree, the taking of a course on educational planning, the taking of a diploma course on planning and the number of hours per month spent on planning the design of their teaching.

The results show passing values for the educational planning process and their applications in the classroom, however, from the teacher's perspective the study reveals disapproving values for certain items such as the bureaucratic use this type of planning and the impact indicators which show that since this type of planning is used, school performance has declined or remained the same.

On the contrary, it is widely perceived by the teachers surveyed in this study the strengths of educational planning based on competencies , to support constructivist learning processes from the order of classroom strategies.

Key words: educational planning, teachers, perceptions, learning.

El enfoque por competencias y la reforma de educación básica en México, una breve aproximación.

Los profesores de educación básica en México se han constituido, históricamente, en un nudo central para las reformas educativas (Fierro et al, 1999), mucho de su compromiso e involucramiento directo en las mismas, tendrá que ver para el éxito o para el fracaso de programas, proyectos y políticas educativas derivadas de la acción gubernamental por reformar al sistema educativo.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2010), -prescribe más que proponer- a los profesores de México, una sustancial reforma educativa: pasar de la enseñanza centrada en los contenidos, a la enseñanza basada en competencias, se busca así, cambiar el paradigma del quehacer docente al nivel del aula, pasando de una educación centrada en los conocimientos y conceptos, a una educación integrada que proporciona formas de respuesta ante la realidad de vida del educando y donde en dicha integración tienen lugar las competencias que funden un conocer, un saber hacer, un valor y una actitud, lo cual implica que movilicen los conocimientos adquiridos fuera de las situaciones de examen y los obliga a ser competentes para la vida (Perronoud, 1999, En Brossard, 1999).

La enseñanza por competencias refleja un *boom* internacional promovido como política desde diversos organismos de evaluación nacionales así como multilaterales, que han ido reestructurando a los sistemas educativos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para encarrillarlos al tren de la internacionalización del currículo y de las evaluaciones internacionales, en este sentido, puede afirmarse, que el enfoque de competencias ha llegado a las aulas, como un impulso más de la globalización, donde se plantea la posibilidad de una movilidad laboral y profesional así como la interrelación económica entre los países etc. (Ángeles, 2005).

Se trata entonces al referirse a la formación en competencias o enseñanza en competencias, no de un enfoque pedagógico ni de una teoría educativa en boga, (Egan, 1999; Andrade, 2008) es en cambio una política educativa al nivel del currículo, cuyo origen se encuentra en las normas laborales de desempeño y en la literatura de la evaluación, que en aras de hacer eficaces a los sistemas educativos han permeado de forma determinante este campo, impactando en los sistemas de gestión, planificación y diseño curricular.

Si bien el enfoque de competencias no se comprende como una perspectiva pedagógica, sin embargo en el terreno de la didáctica, esto es, al nivel de los procesos áulicos en los cuales se planifican situaciones de aprendizaje y se concreta por tanto una secuencia de actividades que buscan favorecer aprehensiones y apropiaciones diversas, a ese nivel, el enfoque de competencias tiene fuertes aplicaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Díaz Barriga (2006), cuando afirma:

El enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar. (P. 35).

De acuerdo con este planteamiento luego entonces, la RIEB (2009), cifra sus esperanzas de éxito y de calar profundo en las prácticas de los profesores solo y sí éstos

apropian y aprenden a desarrollar verdaderas secuencias didácticas en el campo primero del diseño, esto es, en terreno de la planeación didáctica y luego después en el ámbito de la práctica docente, haciendo realidad a través de los planes didácticos, los aprendizajes en y a través de las competencias logradas en el aula.

Esta intencionalidad de cambio, al nivel de las prácticas pedagógicas al interior del aula, conlleva la propuesta de adopción de un nuevo paradigma: formar en competencias para la vida, en donde a cada conocimiento y saber se le movilice añadiéndosele un valor, una destreza y una actitud para resolver un problema práctico (Perronoud, 2009, en Brossard, 1999), se trata al decir de Tobón (2007) de que:

Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden *un para qué* que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; y *adicionalmente* la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes (p. 15).

Lo anterior pone en el plano de la planeación docente, el núcleo de la reforma y su enfoque en competencias, por lo cual, si la planeación propuesta no queda en un formato más, y es ésta apropiada por los profesores como una herramienta real de enseñanza, la reforma en la educación básica para la formación en competencias tiene garantizado su éxito.

Sin embargo, como lo afirma Bolívar (2008), aun en España, no digamos ya en México- refiriéndose a la introducción reciente de esta tendencia en aquel país- “La pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altera la práctica.” (p.1), esta afirmación nos remite a un mal de origen como fenómeno observable en mayor o menor grado, en los procesos de planeación pedagógica que realizan los profesores: La planeación didáctica que es entregada por los profesores de aula a sus supervisores, se entrega como recurso burocrático y no es elaborada para guiar la planificación del proceso de enseñanza (Flores, 2008).

En este punto nos introducimos a un subcampo que puede incluirse en la contracultura profesional del magisterio, lo cual da paso a describir los absurdos de la planeación docente y las disociaciones que la separan de la práctica cotidiana de los profesores.

La planeación; su postura discursiva y burocrática

García y Núñez (2006), señalan que las instituciones educativas se encuentran inmersas en un sinnúmero de procesos burocráticos, “llenado de formatos, lenguajes y tecnologías de moda que aparentemente producen “mejoras” (p.1)

Esta apreciación de acento burocrático en los formatos que tienen que ser llenados en las instituciones, le imprime a la planeación didáctica de los profesores una connotación rutinaria y alejada de la práctica docente real, acordamos con Porter (2003), en el sentido de que se le asume a la planeación un rol histriónico, simulado y formal que se envuelve en un lenguaje técnico, para aparentar un “*performance*” institucional donde dicha representación institucional de alto desempeño justifica el trabajo de funcionarios, planificadores y demás elites gobernantes de las instituciones educativas, así, el sistema educativo *trabaja* porque hace “papeles”, formatos, planes, estadísticas, informes y proyecciones.

En cambio, la verdadera educación a la que aspirarían las escuelas y las instituciones educativas en lo general tiene que ver con los aprendizajes en lo cotidiano y lo real, los cuales caminan por una vía diferente a lo expresado en el papel y los formatos, dicha vía del aprendizaje es natural al nivel de las emociones que conectan con la vida y anclan a ese aprender a modo profundo (Eagan, 2010).

A contraparte de ese escenario no deseado y que está presente en mayor o menor medida, de que la planeación didáctica por competencias, pudiese manifestarse tan solo en el papel y en los formatos (Ibid, 2003; Bolívar, 2008), existe un núcleo de profesores comprometido con la formación en competencias y en el nivel de la planeación didáctica están realizando cambios de fondo, transformando su práctica de forma paradigmática en el orden de las estrategias y del propio logro de aprendizajes esperados en la formación de una competencia (E-magister, 2010).

Este núcleo de profesores (as), se constituyen en una punta de lanza de la Reforma curricular de la educación básica en México, a efecto de transitar de la enseñanza mecanicista de los contenidos hacia las estrategias renovadas que buscan formar en las competencias específicas implicadas en el cúmulo de aprendizajes, saberes, prácticas y actitudes ante situaciones-problema que el estudiante debe resolver.

El punto central de la Reforma de la Educación Básica en México, es lograr que *las avanzadas pedagógicas*, representadas por estos profesores y profesoras, que debaten, discuten y participan de esta reforma desde las aulas, contagie e incentive el cambio de fondo en la planeación didáctica de los maestros (García y Núñez, 2006), a fin de que las prácticas al nivel del aula reflejen la búsqueda formación en competencias propia del nuevo paradigma educativo.

Este paradigma debiera reflejarse en la planeación didáctica y ello obliga a detener el análisis para particularizar respecto de las características que asume la planeación didáctica por competencias en el marco de la RIEB.

La planeación didáctica de los profesores, su propuesta metodológica en el marco de la RIEB

Como se señala, “La planeación didáctica es la principal herramienta de los docentes para promover el logro de los aprendizajes planteados en el currículo” (SEP, 2010, p.9), en esta declaración se reconoce que es la planeación didáctica con el enfoque de competencias, el principal vehículo para operar la Reforma Integral de la Educación Básica en México.

Ahora bien, ¿sobre qué fundamentos descansa la propuesta de planeación didáctica en el marco de dicha reforma (RIEB)? A este respecto se plantea que primer fundamento de la RIEB, lo es el dominio de planes y programas de estudio de educación básica de parte de los profesores, otra base sustancial de dicha reforma es la gestión de ambientes de aprendizaje áulico y finalmente el tercer basamento se constituye con la transversalidad plena de las competencias hacia todos los ámbitos de formación del estudiante (SEP, DGDC, 2010).

Respecto al dominio de planes y programas de parte de los profesores, se establece que: “El dominio del enfoque disciplinar de las asignaturas y campos formativos de la educación básica es necesario para comprender los aprendizajes esperados y poner en la práctica estrategias didácticas que permitan su logro” (Ibid, p.13). Es decir, los profesores requieren conocer de primera mano los aspectos

formativos clave de cada asignatura, para poder orientar la enseñanza a través del plan didáctico.

La transversalidad, es un concepto dinámico que sustancialmente implica la movilización de los saberes, prácticas, valores, habilidades y conocimientos desde un dominio disciplinar hacia un campo de confluencia determinado (Perronoud, 2008). En el marco de la RIEB y considerando las diversas asignaturas, la transversalidad se vive como: “diversas disciplinas que coinciden en una visión cívica y ética, acentúan la importancia de la vida, el contacto con la naturaleza, la salud, y los derechos humanos” (SEP, DGDC, 2010 p.12).

Por otra parte, la generación de ambientes de aprendizaje se relaciona con el impulso a competencias y capacidades que se expresen en un ambiente democrático que provea relaciones participativas y de convivencia, con una cultura y una toma de decisiones compartida, con apertura y coherencia de su actuar y de su discurso democrático, ante los otros (Duarte, 2003).

Los ambientes de aprendizaje que deberán de gestionarse en el enfoque de competencias, tendrán como característica el ser estimulantes y lúdicos y sobre todo, por el carácter ser inclusivos (SEP/DGDC, 2010).

Por otra parte, respecto de la metodología y los componentes de la planeación didáctica basada en competencias, éstos se articulan en la denominada secuencia didáctica, de la cual se afirma:

Es un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas, jerarquizadas y con coherencia interna que posibilitan el desarrollo de una competencia y de uno o varios aprendizajes esperados (de un mismo bloque), en un tiempo determinado. Presentan una situación con problemas por resolver que pone en juego los conceptos, las habilidades y las actitudes que el estudiante debe desarrollar (Ibid, p.51).

Los componentes propuestos y que son integrados en la secuencia didáctica son los siguientes: datos de identificación: referidos al bloque, ámbito tema y aprendizaje esperado. Las actividades previas, el inicio, el desarrollo, en estos dos apartados se implican las estrategias de aprendizaje, y finalmente se presenta el cierre, en el cual se desarrolla una actividad de evaluación.

La aplicación de esta secuencia didáctica, implica un compromiso y un cambio paradigmático de parte de los profesores, ya que: “desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y de ejercicios” (Perronoud, 2007, p. 174).

Esta breve aproximación, da cuenta del deber ser propuesto en cuanto a la planeación didáctica basada en competencias y pone en la agenda de la investigación educativa el imperativo de indagar respecto de las prácticas de los profesores con relación a sus ejercicios de diseño de la planeación didáctica, para establecer en qué forma se está llevando a cabo e identificar sus logros o distancias que guarda dicha planeación con relación a los aprendizajes esperados y competencias que son apropiadas por los estudiantes, en el siguiente desarrollo, se aborda lo relativo a las investigaciones ya realizadas en el campo que nos ocupa.

Los antecedentes de la investigación

Struyven y De Meyst (2010), han realizado un estudio en Bélgica, relacionado con las competencias que ha logrado el programa de formación de maestros en educación elemental, dicho programa se instauró desde 1998 y la principal pregunta de investigación que se hacen los investigadores, es acerca si dicha formación en competencias ha logrado sus objetivos, encontraron que al menos en la realidad práctica de su aplicación, las competencias se desarrollan en el currículo de las instituciones formadoras de docentes, pero que el proceso de su logro es aún inacabado en la práctica de los egresados, siendo las competencias más logradas: Profesor como guía del aprendizaje y profesor como experto en la materia y las que están en proceso de logro: Profesor vinculado a los padres de familia y profesor como miembro activo de la comunidad.

Se encontró que son cuatro los principales enfoques para la formación en competencias: a) a través de las prácticas del pre-servicio, b) gracias a la planeación en los programas de formación y a las propias políticas institucionales, c) mediante la integración de los conceptos teóricos de la formación en competencias y los elementos prácticos del plan de estudios y finalmente, d) atender la falta de aplicación en la formación de competencias en la formación de docentes considerando las experiencias formativas de equipos expertos formadores de docentes con equipos más jóvenes trabajando en la misma tendencia.

Podemos apreciar en al menos dos de estos enfoques, que la formación en competencias se auxilia de la planeación docente: primero en las prácticas pedagógicas de los profesores en el pre-servicio y posteriormente en la planeación del propio programa de formación docente.

Louis et al. (2009), en su estudio encontraron que la autoevaluación, la planeación y la autorregulación, son elementos centrales que permiten a los participantes apropiarse de técnicas reflexivas acerca de las competencias alcanzadas, en este caso la planeación es usada en el proceso final de la formación en la competencia, esto es, en su evaluación y reflexión de su logro.

Malm (2009), considera en su investigación que las competencias y cualidades necesarias en la formación de los futuros maestros se constituyen en un punto de partida para una amplia discusión respecto de cómo se involucran las creencias y emociones en el proceso de convertirse en maestro y ello debería de proporcionarnos una nueva visión importante en la planeación de los programas de formación de profesores. En este sentido, la planeación de los programas se fundamenta en una discusión inicial respecto de las competencias requeridas.

Bohlinger (2007-2008), se refiere al discurso de la formación en competencias en el marco de las normas laborales para la Comunidad Europea y discute acerca de la necesidad de uniformar la terminología respectiva a las mismas, para tener claridad y uniformidad en dicho campo discursivo. Esta investigadora aporta la visión de la formación en competencias desde la teoría crítica (Geissler, 1974), en dicha acepción la formación en competencias busca generar una crítica reflexiva, una crítica social y una crítica instrumental y para ello el plan y el diseño en lo general se convierten en una herramienta de dicha crítica, tal cual una mirada crítica sobre un modelado que se realiza, desde esta idea se justifica el uso de la planeación en la instrumentalización de las competencias.

Bixio (2007), describe la importancia que reviste la planeación en el trabajo de los profesores, señala al respecto: “Planificar es reflexionar acerca de la práctica docente y el instrumento de trabajo más importante para el profesor. La planificación debe ser la forma en la que el docente se identifica con su labor, la guía con la que trabaja, su herramienta de trabajo” (p.24).

En esta línea, la planificación por competencias no solo es un medio reflexivo para reorientar la práctica docente, sino una forma de aproximación gradual en el logro de las competencias más genéricas, las que sirven a lo largo de toda la vida (Brossard, 1999).

Cerramos este apartado al referir a Frade (2008), quien aborda en su estudio sobre cognición y competencias, la instrumentación operacional de las habilidades y destrezas y propone a una serie de verbos que encarnan la acción puesta en la competencia, con estas definiciones queda cubierta la parte práctica del diseño y planeación de las competencias, al ser éstas posibles de programar en la enseñanza y en el aprendizaje, es decir, al ser objeto de la propia planeación docente.

Esta planeación de los profesores por competencias, se asume como un factor clave del trabajo docente bajo este enfoque, el dilucidar si la misma se está llevando a cabo, en qué medida de manera exitosa, ligándola al proceso de aprendizaje y logro de las competencias en el aula -a contraparte de que dicha planeación educativa pudiera desarrollarse de forma burocrática y administrativa- se constituye en una fuerte orientación para desarrollar la presente investigación.

Las preguntas de la investigación.

Las cuestiones que son planteadas a fin de orientar la presente indagación son:

¿Cómo se lleva a cabo la planeación docente por competencias de parte de los profesores de educación primaria, atendiendo a sus propias percepciones?

¿En qué medida la planeación docente por competencias es relacionada por los propios profesores, con el logro de competencias concretas en el aula?

Como se puede apreciar, las anteriores preguntas de investigación, conducen a un estudio de percepciones del profesorado acerca de su propio proceso de planeación docente por competencias, primero para describir dicho proceso e identificar determinadas características que lo tipifiquen de alguna forma, posteriormente interesa saber en qué forma y medida, los profesores relacionan su proceso de planeación docente por competencias con el logro de determinadas competencias concretas en el aula, o bien algunos componentes que aproximen al logro de dichas competencias.

Los objetivos de la investigación.

Los objetivos que son planteados en la presente investigación son:

- Caracterizar al proceso de planeación docente por competencias, desde la perspectiva de profesores de educación primaria, en un sector educativo del Estado de Durango.
- Identificar las correlaciones que los profesores de un sector educativo en el Estado de Durango, establecen entre algunos componentes de su planeación

docente por competencias y el logro de aprendizajes esperados o competencias concretas a lograrse en el aula, previstas por dicha planeación.

Estos objetivos, se orientan a clarificar el punto de debate sobre la planeación docente por competencias, que los investigadores han situado sobre dicho campo, esto es, primero determinar cómo se está llevando a cabo la planeación docente por competencias y acto seguido identificar la medida en que dicha planeación docente logra o no logra su cometido en materia de competencias alcanzadas.

La justificación del estudio

Es importante realizar la presente indagación, porque la Reforma Integral de la Educación Básica en México, está en plena implementación (RIEB. 2010), su núcleo central es la planeación didáctica por competencias, así que interesa saber, cómo está siendo implementada dicha reforma por los profesores incorporando su propia perspectiva. Es conveniente identificar algunos puntos deficitarios en el orden de la planeación docente por competencias e incluir dicho conocimiento al cuerpo de experiencias que podrán ser apropiadas por los diseñadores y articuladores de la reforma.

Los profesores requieren a su vez, escuchar la voz de sus propios colegas, reconociendo el saber práctico de su proceso desde una fuente empírica que autorice dicho saber, para que éste pueda ser utilizado en la adopción de nuevas creencias que orienten formas renovadas de la propia práctica profesional. De acuerdo a lo anterior, la presente investigación puede constituirse en un insumo valioso para las comunidades de profesores practicantes que podrán mejorar sus procesos de planeación docente. Así en la medida en que los profesores identifiquen algunas características no deseadas de la planeación que realizan, y/o bien aciertos de la misma, en esa medida podrán desarrollarse procesos reflexivos y de colegiación docente – al nivel de la escuela, de la zona escolar o del sector educativo- que realicen las mejoras requeridas.

Podríamos sumarizar el potencial aporte que la presente investigación puede proporcionar – junto a similares investigaciones en su línea- al definir que en sus resultados proporcionará un saber práctico en materia de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en México, actualmente en marcha.

Metodología

La investigación que se propone, se desarrolló bajo el método cuantitativo y la técnica de encuesta (Blanco y Rodríguez, 2007), se cuantificaron las variables de la investigación a fin de destacar tendencias y medidas estadísticamente significativas, a fin de describir y caracterizar el fenómeno bajo indagación. Por el nivel del estudio, este fue descriptivo- analítico, por su corte con los datos fue de tipo transeccional, por el diseño del experimento, fue no experimental, en tanto que por el tratamiento de los datos se definió como de tipo correlacional no causal.

Se realizaron diversas extrapolaciones de los datos, desde un comportamiento normal hacia el conjunto de la población estudiada, por lo anterior, el estudio en sus análisis, utilizó medidas estadísticas descriptivas – de tendencia central y de dispersión- a la vez que inferenciales, entre ellas las pruebas correlacionales, con un análisis bivariado, así como la prueba de *t de student* y de diferencias *anova* mismas que respondieron a las preguntas de la investigación.

Fue considerada como población sujeta del presente estudio, al total de profesores y profesoras de educación primaria de un sector educativo del Estado de Durango, que cumplió con la característica de adscribir a escuelas de tipo urbano desarrollado, urbano marginal y rural. Del total de esta población, fue extraída una muestra por racimos, seleccionando aleatoriamente a dos zonas escolares completas de dicho sector educativo; dicha muestra fue estadísticamente válida, y su tamaño con un 95% de confiabilidad, se ajustó a 101 profesores (as).

Previo al acopio de datos, fue diseñado un cuestionario que utilizó la escala de Guttman de uno a siete, dicho cuestionario fue piloteado y le fueron aplicadas diversas pruebas de confiabilidad y validez, tales como el Alpha de Cronbach y la prueba de validez de contenido, según el jueceo de expertos.

Variables e indicadores

Se considera a dos variables fundamentales en la presente indagatoria, como variable independiente se establece a la percepción que tienen los profesores sobre su propio proceso de planeación docente, dentro del enfoque de competencias. Como variable dependiente se considera a los resultados y aprendizajes en los estudiantes, que son percibidos por los profesores, como fruto de dicha planeación docente basada en competencias.

A continuación se desarrolla el ejercicio de operacionalización de las variables de la investigación, a fin de establecer los indicadores con base en los cuales se diseña el instrumento de investigación.

Tabla 1 Operacionalización de la (s) variables de la investigación

Variable	Definición operacional	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
1.-Percepción que tienen los profesores sobre su proceso de planeación docente, dentro del enfoque de competencias.	Nivel de aceptación con relación a la norma ideal, de las características que asume la planeación docente propia	Diseño	Formato	Adecuación Presentación Comunicación
			Componentes	Número de apartados: tema bloque, ámbito, aprendizaje esperado. Inicio, desarrollo y cierre. Completitud Diseño que permita aplicar lo aprendido
			Secuencia didáctica	Favorece trabajo colaborativo Consistencia Articulación transversal Integración estrategias Uso de materiales y

			<p>recursos</p> <p>Uso de tiempos</p> <p>Act. De evaluación</p> <p>Guía el proceso</p> <p>Apoya la transversalidad</p> <p>Parte del control</p> <p>Uso remedial</p>
		Fundamentación	<p>Pertinencia</p> <p>Enfoque pedagógico</p> <p>Planeación y desarrollo de la competencia</p> <p>Describe el enfoque Pedagógico</p> <p>Relaciona la competencia al enfoque</p> <p>Integra el enfoque en...</p> <p>Define la competencia</p> <p>Establece aprendizajes esperados que conforman a la competencia</p> <p>Planifica estrategias para el logro de</p>
		Aplicación	<p>Dominio disciplinar</p> <p>Gestión de ambientes</p> <p>Aprendizajes esperados</p> <p>relación contenidos básicos</p> <p>Identifica estrategias-aprendizajes esperados</p> <p>Aplica diversidad de estrategias</p> <p>Inclusión</p> <p>Participación democrática</p> <p>Toma de decisiones</p>

			Transversalidad	<p>Ambiente grato para aprender</p> <p>Ambiente lúdico estimulante</p> <p>Congruencia con los contenidos de los temas transversales de prioridad nacional</p> <p>Vincular los aprendizajes a la vida cotidiana del contexto en donde se desarrolla atendiendo a la diversidad y la interculturalidad</p> <p>Vincula aprendizajes a la vida cotidiana del contexto</p> <p>Temáticas transversales útiles en la reflexión de valores y actitudes</p> <p>Útiles en la formación crítica</p>
		Evaluación	<p>Evaluación para el aprendizaje</p> <p>Diversidad estrategias evaluación</p>	<p>Identifica fallas y aciertos</p> <p>Realiza aportaciones mejora progresiva</p> <p>Actividades-manejo de evidencias del aprendizaje.</p> <p>Aplica la autoevaluación y coevaluación</p>
2.-Logro de aprendizajes esperados o competencias concretas en el aula, producto de la planeación por docente.	Medición y valoración del tipo y cantidad de aprendizajes logrados gracias a la planeación docente por competencias	Medición	Índices de aprovechamiento y/o rendimiento producto del plan	<p>Elevación post de los índices</p> <p>Mantenimiento equilibrado post de los índices</p> <p>Disminución post de los índices</p>

		Valoración	Reflexión crítica sobre lo aprendido desde el plan	Percepción favorable de lo aprendido
			Valoración de la resolución de problemas en situaciones	Percepción desfavorable de lo aprendido
				Percepción crítica que sugiere desde el plan
				Reflexión sobre la capacidad y potencialidad de resolución de problemas en los aprendizajes logrados

Como podemos observar, la tabla 1 registró en la operacionalización a un total de 2 variables, la primera de ellas: La percepción que tienen los profesores sobre su proceso de planeación docente, se desagrega en 4 dimensiones, 11 subdimensiones y finalmente en 40 indicadores.

La segunda variable que se registró en la tabla de operacionalización, la referida al logro de aprendizajes esperados o competencias concretas en el aula, se desglosa en 2 dimensiones y 3 subdimensiones, para integrar a un total de 7 indicadores.

A partir de este proceso de operacionalización y la obtención de indicadores, se procedió al diseño del instrumento de la investigación, lo cual se trata en el siguiente apartado.

Diseño del instrumento de la investigación

Como ya se precisó, se diseñó un cuestionario con escala de Guttman con valores de 1 a 7, una tabla del instrumento en cuestión, se presenta para detallar el tipo y número de ítems.

Tabla 2. Tipo y número de ítems del cuestionario diseñado: Planeación didáctica en la escuela primaria, una perspectiva desde los profesores.

Tipo de ítems	Número
Nominales o categóricos	8
Escalamiento Guttman	47
Total	55

Pilotaje y prueba de confiabilidad del instrumento

El cuestionario diseñado fue piloteado con un grupo de la población, obteniéndose el valor alpha .945, con lo cual se define como un instrumento altamente confiable, de

acuerdo a Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004), quienes señalaron que para propósitos de investigación, la confiabilidad de un cuestionario, superior a .90 es altamente confiable.

Análisis de resultados

En este apartado, se describen los resultados de las diversas pruebas estadísticas, a fin de identificar las características de los sujetos respondientes del instrumento y definir las respuestas a las preguntas de investigación.

Sobre las características de los encuestados

La tabla 3, muestra algunas características destacables de los profesores (as) que respondieron el cuestionario. Dichas características se discuten con relación a los acentos más marcados que presentan dichas clasificaciones.

Tabla 3. Características destacables de los encuestados

Característica	Frecuencia	Porcentaje	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género			Antigüedad		
Mujeres	63	62.4	0-10 años	33	32.7
Hombres	38	37.6	11-20 años	31	30.7
Total	101	100	21-30 años	31	30.7
			Más de 30 años	5	5
			Total	101	100
Característica	Frecuencia	Porcentaje	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Grupos de edad			Escolaridad		
Muy jóvenes	11	10.9	Normal Básica	18	17.8
Jóvenes	25	24.8	Licenciatura	67	67.3
Mediana edad	50	49.5	Maestría	14	13.9
Profrs. con más edad	12	11.9	Perdidos	2	
Total	101	100	Total	101	100
Grado impartido			Curso		
1°.	23	22.8	Planeación		
2°.	25	24.8	Sí	76	75.2
5°.	30	29.7	No	17	16.8
6°.	22	21.8	Perdidos	8	
Total	101	100	Total	100	100
Diplomado			Horas		
Planeación			Planeación mes		
Sí	61	60.4	0 a 5 hrs.		
No	35	34.7	6- 10 hrs.	13	12.9
Perdidos	5	5.0	11-15 hrs.	42	41.6
Total	101	100	16- 25 hrs.	17	16.8
			Más de 30 hrs.	19	18.8
				4	4.0
			Total	101	100

Como se puede apreciar en la tabla 3, los profesores (as) respondientes al cuestionario fueron mayoritariamente mujeres, con una mediana edad, con una escolaridad predominante de licenciatura, con un equilibrio marcado en los tres grupos de antigüedad en el servicio: de 0 a 10 años, de 11 a 20 años y de 21 a 30 años, repartiéndose en proporción también equilibrada los encuestados, en los primeros, segundos, quintos y sextos grados, En donde de forma mayoritaria han tomado el curso de planeación y/o el diplomado de planeación, así como predominan los profesores (as) que dedican entre 11 a 15 horas al mes a su planeación didáctica.

Sobre las percepciones de los profesores (as) sobre su proceso de planeación didáctica

La tabla No. 4, muestra los puntajes estadísticamente significativos que desde las percepciones de los encuestados se asignan para cada uno de los ítems referidos al proceso de planeación didáctica; se aplicó una prueba de t de student, para destacar los ítems aprobatorios contra un valor crítico de ponderación al 0.05 de probabilidad de error.

Tabla 4. Análisis de las percepciones de los profesores sobre algunos ítems relativos al proceso de su planeación didáctica

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu= 4.5$	Valor de t $T= X-\mu\div e$
11.	El formato de mi planeación didáctica permite comunicar claramente, los temas y la secuencia didáctica	5.74	.11139	4.5	11.13*
12.	Los componentes en mi planeación didáctica están completos de acuerdo al enfoque de competencias	5.67	.13284	4.5	8.807*
14.	El diseño de la secuencia didáctica de mi planeación permite aplicar el aprendizaje esperado o competencia en otro contexto	5.49	.11677	4.5	8.47*
15.	El diseño de la secuencia didáctica de mi planeación favorece las estrategias y el trabajo colaborativo	5.68	.10618	4.5	11.11*
16.	Mi planeación didáctica guarda consistencia con los temas y objetivos del programa de educación primaria	5.989	.10509	4.5	14.08*
17.	Mi planeación didáctica se articula transversalmente a través de los temas de importancia nacional	5.29	.11687	4.5	6.759*
18.	Mi planeación didáctica integra estrategias útiles para el logro del aprendizaje	5.82	.10672	4.5	12.36*
19.	Mi planeación didáctica prevé el uso de materiales y recursos para favorecer el aprendizaje	5.87	.10778	4.5	12.71*
20.	Mi planeación didáctica considera el uso de los tiempos para cada secuencia didáctica programada	5.20	.12871	4.5	5.43*
21.	Mi planeación didáctica cierra en su secuencia didáctica con una actividad de evaluación	5.82	.11204	4.5	11.78*
22.	La planeación didáctica la uso como guía en el trabajo docente, exactamente lo que planifico, es lo que realizo en el aula.	5.21	.13171	4.5	5.39*

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu=4.5$	Valor de t $T= X-\mu\div e$
24	Mi planeación didáctica es solamente usada como un control administrativo de parte mía y de las autoridades educativas	2.59	.13463	4.5	-14.18
25	En mi planeación docente se describe el enfoque pedagógico desde el cual se sustenta la secuencia didáctica	4.959	.13463	4.5	3.34*
26.	En mi planeación didáctica, se advierte que el sustento pedagógico se relaciona con el enfoque de competencias	5.36	.12104	4.5	7.10*
27.	En mi planeación, el enfoque de competencias está presente y articulado a toda la secuencia didáctica.	5.474	.12042	4.5	8.055*
29.	En mi planeación docente se establecen claramente los aprendizajes esperados como componentes de la competencia	5.88	.12495	4.5	11.044*
31.	Mi planeación, presenta una relación natural entre los aprendizajes esperados y los contenidos básicos de la asignatura	5.65	.12495	4.5	9.203*
32.	En mi planeación docente, se identifican las estrategias relacionadas con cada tipo de aprendizajes esperados	5.52	.11133	4.5	9.16*
34.	Mi planeación docente contempla actividades que promueven la escuela y el aula inclusiva	5.42	.11718	4.5	7.85*
35.	Mi planeación docente demanda en sus actividades, una participación democrática de los aprendices	5.633	.12245	4.5	9.25*
36.	Mi planeación didáctica favorece en su secuencia de actividades, la toma de decisiones compartida	5.673	.11528	4.5	10.17*
37.	Mi planeación didáctica propicia a una comunidad de aprendizaje, en donde existe un ambiente grato para aprender	5.84	.11666	4.5	11.49*
38.	La secuencia didáctica de mi planeación docente, propicia la conformación de un ambiente lúdico estimulante	5.653	.10571	4.5	10.91*
40.	Mi planeación didáctica vincula los aprendizajes esperados a la vida cotidiana y al contexto, atendiendo a la diversidad y a la interculturalidad	5.772	.10798	4.5	11.78*
41.	Mi planeación docente, contempla o vincula las temáticas transversales en la reflexión de los valores y actitudes	5.62	.11580	4.5	9.67*
43.	Mi planeación didáctica por competencias, aplica constantemente la transversalidad a los proyectos educativos adicionales al Programa y Plan de Estudios de Educación Primaria	4.93	.15385	4.5	2.79*
44.	La planeación docente que realizo, es útil en el favorecimiento de la formación crítica	5.656	.10566	4.5	10.94*
45.	Mi planeación docente, su apartado de evaluación logra identificar aciertos y errores del estudiante en el proceso de apropiación de la competencia	5.285	.12478	4.5	6.29*

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu=4.5$	Valor de t $T= X-\mu \div e$
46.	Mi planeación docente, en su evaluación, realiza aportaciones para la mejora progresiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.	5.31	.12925	4.5	6.267*
47.	Mi planeación docente considera el manejo de las evidencias de aprendizaje como insumo de evaluación	5.787	.11776	4.5	10.93*
48.	En mi planeación didáctica, en su actividad de evaluación, se aplican tanto la autoevaluación como la coevaluación	5.61	.13325	4.5	8.33*

La tabla 5, sobre el proceso de planeación didáctica nos permite observar que los ítems altamente aprobatorios son respectivamente: Guarda consistencia con planes y programa de estudio, 14.08*, prevé materiales y recursos, 12.71, Integra estrategias de aprendizaje, 12.36, Vincula aprendizajes al contexto, a lo cotidiano, contemplando la diversidad e interculturalidad, 11.78*, Proporciona un ambiente grato al aprendizaje, 11.49, Establece los aprendizajes esperados como componentes de la competencia, 11.04*, Favorece la formación crítica, 10.94*, Considera evidencias de aprendizaje, 10.93* y propicia un ambiente lúdico estimulante, 10.91*.

Por el contrario, el ítem con un puntaje más bajo resultó ser Mi planeación didáctica es solamente usada como un control administrativo, con un alto puntaje reprobatorio de -14.18, finalmente existen dos puntajes que aunque apenas si son aprobatorios, lo son en una pequeña medida: Transversalidad de la Planeación Didáctica con los proyectos educativos adicionales al plan y programa de estudios, con 2.79* y Mi planeación didáctica describe el enfoque pedagógico con 3.34*.

Lo anterior permite establecer que la planeación didáctica basada en competencias está siendo usada por los profesores y es altamente aprobatoria en el orden de las estrategias, los recursos, la evaluación etc., no se está de acuerdo en absoluto que sea dicha planeación un recurso burocrático, en este punto hay un cambio significativo en la percepción de los profesores, respecto de otros tipos de planeación didáctica empleadas con anterioridad, pareciera en la percepción de los profesores que la planeación didáctica por competencias está integrada al proceso áulico de forma más natural que la planeación por contenidos u objetivos de aprendizaje.

La tabla 5, describe la percepción del impacto de la planeación didáctica basada en competencias en el rendimiento escolar. Veamos su consistencia con el análisis previo.

Se aprecia en la Tabla 5, que los ítems aprobatorios son en ese orden: Fortalezas de la planeación con enfoque de competencias, 7.32*, Se favorecen aprendizajes significativos, 6.78*, Fortalezas de dicha planeación, pero hay necesidad de hacer cambios, 5.31* y, a partir de su utilización, existe elevación de los promedios de aprovechamiento, 2.39*.

En el sentido opuesto, los ítems que mantienen los puntajes más bajos y que desapruueban en el análisis realizado son: Los aprendizajes en este enfoque se dificultan, -3.77, Se han disminuido los promedios de aprovechamiento, -1.067 y se mantienen igual dichos promedios, 0.266.

Tabla 5. Análisis de las percepciones de los profesores sobre algunos ítems relativos al impacto o relación con el aprendizaje de su planeación didáctica

No.	Ítem	Media (X)	Error estándar (e)	Calificación estándar $\mu=4.5$	Valor de t $T= X-\mu\div e$
49.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, se han elevado en mi grupo, los promedios de aprovechamiento	4.84	.14240	4.5	2.39*
50.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, los promedios de aprovechamiento se mantienen igual que antes de realizarla	4.54	.15009	4.5	0.266
51.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, han disminuido los promedios de aprovechamiento	4.03	.44030	4.5	-1.067
52.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque se favorecen aprendizajes significativos con una verdadera participación y un ambiente grato	5.44	.13863	4.5	6.78*
53.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque, los aprendizajes se dificultan, hay problemas en el dominio de los temas	3.80	.18563	4.5	-3.77
54.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, tiene componentes muy importantes que tienen que conservarse y fortalecerse, sin embargo se tienen que hacer cambios en dicho enfoque para considerar las particularidades de cada práctica docente	5.21	.13356	4.5	5.31*
55.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, mantiene una amplia fortaleza referida a la potencialidad y capacidad que despliega dicho enfoque, en la resolución de problemas.	5.43	.12697	4.5	7.32*

Lo anterior refleja plena consistencia entre los ítems de impacto y los de proceso, se aprecia que la planeación didáctica por competencias es percibida por los profesores como una herramienta del trabajo áulico necesaria para favorecer aprendizajes en el aula y para elevar el rendimiento escolar, en contraposición de considerarla un recurso innecesario y burocrático-administrativo.

A continuación en la tabla 6, se abordan las correlaciones significativas altas y positivas, entre los ítems de impacto de la planeación didáctica, con respecto de todos los restantes ítems de contenido de las variables investigadas, dichas correlaciones en el análisis bivariado que se presenta, fueron consideradas solo aquellas iguales y/o superiores a .40 r de Pearson.

Tabla 6. Correlaciones significativas de los ítems de impacto de la planeación didáctica en el aprendizaje (r de pearson significativas mayores a .40) Correlación Bivariada.

No.	Ítems de impacto	Número de ítems correlacionados y valores r pearson
49.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, se han elevado en mi grupo, los promedios de aprovechamiento en diversas asignaturas	15,406/ 18,43/ 25,42/ 30,404/ 31,42/ 32,44/ 36,47/ 38,43/ 42,42/ 44,46/ 45,53/ 47,43/ 52,51
50.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, los promedios de aprovechamiento se mantienen igual que antes de realizarla	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
51.	Desde que realizo planeación didáctica basada en competencias, en mi grupo al menos, han disminuido los promedios de aprovechamiento.	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
52.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque se favorecen aprendizajes significativos con una verdadera participación y un ambiente grato, formativo	18,519/ 21,455/ 23,415/ 26,539/ 27,429/ 29,478/ 30,603/ 31,499/ 32,41/ 33,445/ 34,41/ 35,519/ 36,553/ 37,504/ 38,57/ 39,44/ 40,539/ 41,622/ 42,51/ 43,437/ 44,567/ 45,429/ 46,508/ 47,412/ 49,515/ 55,618
53.	Percibo desde mi experiencia en la utilización de la planeación didáctica basada en competencias, que bajo este enfoque, los aprendizajes se dificultan	No se encontraron correlaciones significativas con los restantes ítems del cuestionario
54.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, tiene componentes muy importantes que tienen que conservarse y fortalecerse, sin embargo se tienen que hacer cambios en dicho enfoque	48,433 Una sola correlación encontrada con el ítem 48 $r = .433$
55.	La planeación didáctica desde el enfoque de competencias, mantiene una amplia fortaleza referida a la potencialidad y capacidad que despliega dicho enfoque, en la resolución de problemas	14,432/ 29,405/ 30,407/ 33,414/ 35,402/ 36,415/ 37,414/ 39,430/ 44,458/ 48,402/ 52,618

La tabla 6 muestra que el ítem que guarda el mayor número de correlaciones altas y positivas hacia los restantes ítems de proceso y/o impacto es el ítem 52, mismo que refiere que se favorecen los aprendizajes significativos a través de la planeación basada en competencias, de igual forma, mantienen un importante número de correlaciones positivas y altas -con todos los ítems favorables del proceso de planeación- los ítems 49, el cual es: desde que realizo mi planeación didáctica se han elevado los índices de rendimiento escolar y el ítem 55, que trata sobre las fortalezas y capacidad para la resolución de problemas, desde dicho enfoque de planeación.

En el sentido contrario, los ítems relativos al nulo impacto de la planeación didáctica en el aprendizaje y el rendimiento escolar, los ítems 50, 51 y 53, referidos a: Los promedios se mantienen igual, han disminuido, y los aprendizajes se dificultan, dichos tres ítems no guardan en absoluto una sola correlación alta positiva entre los mismos y los ítems favorables de proceso de la planeación didáctica.

El análisis correlacional permite establecer por tanto, que existen correlaciones positivas altas entre ítems aprobatorios de impacto de la planeación didáctica basada en

competencias con los ítems del proceso de dicha planeación, que son favorablemente percibidos por los profesores.

Finalmente es de destacar que existe una sola correlación positiva alta entre los ítems 48, existen coevaluación y autoevaluación en la planeación didáctica y el ítem 54, fortalezas en la planeación, pero es necesario realizar cambios. Lo anterior es indicativo de que precisamente los cambios que se requiere profundizar en el proceso de planeación didáctica son los referidos a la evaluación. Se puede señalar de manera concluyente, que los aportes fundamentales del enfoque de competencias en la planeación didáctica, de acuerdo a las correlaciones altas positivas encontradas están en el orden de las estrategias al nivel del aula, lo cual es coincidente con lo señalado por Diaz Barriga (2006) y que el principal reto que tiene que resolver dicho enfoque en el campo tanto de la planeación como del aprendizaje es el relativo a la evaluación (Yvon, 2010).

A continuación se describen los resultados obtenidos desde múltiples perspectivas, mismos que corresponden a los diversos grupos de clasificación en que se agruparon los sujetos investigados. La tabla 7, nos presenta lo anterior a través del análisis Anova de diferencia de medias.

Sobre las diferencias significativas en las medias de opinión de los encuestados

Se realizaron diversas pruebas de varianza anova, para determinar si existían o no diferencias significativas en las medias de opinión en los distintos grupos de clasificación de quienes respondieron al cuestionario. La tabla 7 presenta el análisis de las diferencias encontradas, los grupos de clasificación que se analizan, son el género, la antigüedad, el grado que se atiende, los grupos de edad y si los encuestados tomaron o no el curso de planeación didáctica o diplomado así como las horas dedicadas a la planeación didáctica al mes y el nivel máximo de estudios.

Tabla 7. Estudio de varianza anova para diversos grupos de clasificación

Diferencias de medias según...								
No. de Ítem	Género	Grupos edad	Grado que atiende	Tomo el curso de planeación	Tomó el Diploma de planeación	Antigüedad	Horas dedicadas A la planeación al mes	Nivel Máximo estudios
Valores de F significativos 0.05 probabilidad de error								
11		4.435*						
12		2.020*			5.228*			
14		2.779*						
15					5.189*			
16								
17	5.47*		2.815*					
18		2.248*	2.093*	2.007*	6.045*			
19		3.615*			4.182*	2.020*		
20					4.395*			
21					2.717*			
22								3.873*
24	4.297*				2.783*			
25								2.410*
26				2.165*	7.936*			

Diferencias de medias según...								
No. de Ítem	Género	Grupos edad	Grado que atiende	Tomo el curso de planeación	Tomó el Diploma de planeación	Antigüedad	Horas dedicadas A la planeación al mes	Nivel Máximo estudios
Valores de F significativos 0.05 probabilidad de error								
27					7.038*			
29		7.70*			4.947*	5.744*		2.240*
31		3.104*			5.426*			
32		2.474*			3.991*			
34					4.675*			
35					2.802*		2.598*	
36		2.325*			5.963*			
37		2.515*			2.009*			
38					8.175*			
40		2.539*			3.810*	2.492*		2.113*
41					2.433*		2.347*	
43					2.381*			
44				2.129*			2.162*	
45								
46								
47			2.194*		3.175*			
48			2.140*			3.451*		
49	2.126*				2.211*			
50						4.596*		
51					3.278*	7.963*		3.096*
52				4.006*				
53	2.979*				3.049*			5.192*
54					2.524*			
55	6.522*			6.509*				

La tabla 7 muestra que el grupo de clasificación que presenta un mayor número de diferencias estadísticamente significativas, es el grupo que tomó el diplomado de planeación didáctica, dado que registra diferencias en 25 ítems referidos al proceso de planeación didáctica y al impacto de la misma en el rendimiento, en todos los casos, el grupo que tomó el diplomado de planeación didáctica, presenta los puntajes más altos con relación a su percepción favorable del proceso de planeación: formato, diseño, evaluación, estrategias, secuencia didáctica, aprendizajes significativos, componentes completos de la planeación, materiales y recursos, tiempos, resultados en el rendimiento escolar, etc.

El mismo grupo de clasificación, tomó el diplomado de planeación didáctica, presenta diferencias significativas para 4 ítems de impacto de la planeación, por ejemplo, en los ítems 49 y 51, el primero señala que a partir de la planeación didáctica basada en competencias, los índices de rendimiento del grupo se han elevado, mientras que el ítem 51, reconoce lo contrario, que a partir de dicha planeación didáctica, se han disminuido tales índices de rendimiento en el grupo, ante estas opciones, quienes tomaron el diplomado registran altos puntajes referidos a la elevación de los índices de rendimiento escolar y al mismo tiempo son quienes tomaron el diplomado, quienes tienen los puntajes más bajos para acordar en la disminución de los índices de rendimiento, desde que se utiliza dicho enfoque de planeación didáctica.

Otro grupo de clasificación que presentó diferencias significativas importantes, fue el de grupos de edad, registrándose tales diferencias en 12 ítems relativos al proceso de planeación didáctica, en estos casos, correspondió al grupo de los más jóvenes, el de los 25 a los 30 años, el ser más enfáticos en asumirlo un carácter técnico a la planeación didáctica y proceder a asignarle los puntajes más altos en cuanto a la aprobación de tales ítems del proceso de planeación.

El grado máximo de estudios fue significativo en seis ítems del propio proceso de planeación didáctica, así como de impacto, por ejemplo, los ítems 51 y 53, referidos a la disminución del rendimiento escolar y a la presentación de dificultades con el aprendizaje a partir del empleo de dicha planeación didáctica, son los profesores de normal básica los que están más de acuerdo con esta afirmación, caso contrario registran aquellos profesores con preparación de maestría, quienes manifiestan desaprobación de tales ítems. Por lo tanto se puede afirmar, que a un mayor nivel de estudios de parte del profesor, se tiende a percibir de manera más favorable a la planeación didáctica basada en competencias con relación al propio proceso de planeación y sus logros de aprendizaje, impactos en el rendimiento, etc.

El género en tanto grupo de clasificación, solo fue significativo en 5 ítems relativos a proceso e impacto de la planeación didáctica, siendo las mujeres, quienes registraron puntajes más altos sobre el impacto favorable de la planeación didáctica, al mismo tiempo desacuerdan de forma significativa en que la planeación por competencias, se use solo como recurso burocrático.

Finalmente, las diferencias significativas en la percepción de acuerdo a la antigüedad de los encuestados se registran en algunos ítems de proceso e impacto, ejemplo en los ítems 29, 48, 50 y 51, siendo los profesores de poca y mediana antigüedad los que califican más bajo a los indicadores de impacto negativo de la planeación didáctica y califican alto a los indicadores favorables de rendimiento escolar.

Conclusiones del análisis

- La planeación didáctica basada en competencias en la escuela primaria, es percibida de manera amplia entre los profesores (as) jóvenes y de menor antigüedad, con un mayor nivel de estudios y que hayan cursado el diplomado en planeación didáctica, como altamente favorable en sus indicadores de proceso y de impacto en el rendimiento escolar.
- El cambio percibido desde los profesores para la planeación didáctica basada en competencias se ubica fundamentalmente en el orden de las estrategias, los aprendizajes esperados como componentes de la competencia, la secuencia didáctica, los componentes, materiales y recursos, los tiempos, el pensamiento crítico, la reflexión de los valores etc.
- Existe poca aplicación de la transversalidad de la planeación basada en competencias hacia los proyectos adicionales al Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria.
- Existe una percepción inicial de parte de los profesores, de que este tipo de planeación se identifica más con el trabajo áulico y con los aprendizajes significativos que guardan consonancia con la profesionalización del trabajo docente, que con el seguimiento burocrático-administrativo propio de la planeación docente por objetivos o contenidos.

- Se identifica un aspecto percibido por los profesores como mejora del propio proceso de planeación basada en competencias, el cual es la integración de distintas formas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se percibe de forma ligera, una asociación entre la presentación de mejores índices de rendimiento escolar, con la planeación didáctica basada en competencias.
- Serán necesarios nuevos estudios de tipo cualitativo, que repliquen el presente análisis, a fin de destacar si la batalla por la apropiación de la planeación didáctica de parte de los profesores, es ganada o perdida y con ello, que está sucediendo en materia de los resultados de la Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país.

Referencias

- Andrade, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. En *Ideas Concyteg*. Año 3, No. 39, 8 de sept. De 2008.
- Ángeles, O. (2005). El enfoque por competencias llega a las aulas. En *Educación*, Octubre –Diciembre de 2005.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Buenos Aires: Edit. Mad.
- Bohlinger, S. (2007-2008). Competences as the core element of the European qualifications framework. Disponible en: *European journal of vocational training* – No 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0219. pp. 96-112
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. Consultado en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Brossar, L. (1999). Construir competencias, todo un programa. *Entrevista con Philippe Perrenoud. Observaciones recogidas por Luce Brossard*. En *Vida pedagógica* 112, septiembre-octubre 1999.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación*. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual, en *Revista Iberoamericana de Educación/de los lectores* No. 524, disponible en: http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm
- Eagan, K. (1999). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Temas de Educación Paidós.
- Eagan, K. (2010). *Learning in Depth A Simple Innovation That Can Transform Schooling*. USA: The University Chicago Press.
- E-magister (2010). ¿Porqué un enfoque basado en competencias? En: http://grupos.emagister.com/debate/_por_que_un_enfoque_basado_en_competencias_/1504-33893.
- Fierro, C., Fortoul, B. Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente: Maestros y enseñanza*. Paidós: México
- Flores, M. T. (2008). Prácticas equívocas y absurdos en torno a la planificación. En *Educación Chile, el portal de la educación*. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=191200>

- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Ed. Inteligencia educativa.
- García, I., Núñez, H. (2006). La función educativa y el fundamento académico organizacional en la Universidad. *En Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad de Guadalajara, 2006.
- Geissler, K (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. Munich, 1974.
- Hogan T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Louys, Amelie; Hernandez-Leo, Davinia; Schoonenboom, Judith; Lemmers, Ruud; Perez-Sanagustin, Mar (2009). Self-Development of Competences for Social Inclusion Using the TENCompetence Infrastructure. Disponible en: *Educational Technology & Society*, v12 n3 p70-81 2009.
- Malm, B. (2009). Towards a New Professionalism: Enhancing Personal and Professional Development in Teacher Education. Disponible en: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(1), 77-91 Feb 2009
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Grao: p. 173-181.
- Porter, V. M. (2003). *La universidad de papel*. México: CEIICH UNAM
- RIEB. (2009). Curso básico de formación continua para maestros en el servicio. *El enfoque de competencias en la educación básica 2009*. México: SEP.
- RIEB. (2010). *Reforma integral de la educación básica*. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/index.php>
- Struyven, K., De Meyst, M. (2010). *Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View* Disponible en: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v26 n8 p1495-1510 Nov 2010.
- SEP. (2010). Curso básico de formación continua para maestros en servicio. *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: Autor.
- SEP, DGDC.(2010) *Competencias, Aprendizajes Esperados y Propuestas de Trabajo de las Asignaturas Contenidas en los Programas de Estudio 2009*.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, enero-diciembre de 2007. 14-28
- Ybon, F. (2010). *La importancia de la evaluación en el nuevo enfoque (crónica de un fracaso)*. Université de Montreal. En *Materiales Complementarios en RIEB* (2010). <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/index.php>