

LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CONTEXTO BASADO EN COMPETENCIAS. UN ENFOQUE CUANTITATIVO

DAVID ALEJANDRO SIFUENTES GODOY
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE DURANGO

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES **RESUMEN**

La presente investigación se realizó en la Universidad Tecnológica de Durango (UTD), que trabaja sobre un Enfoque Basado en Competencias (EBC), para iniciar la investigación se analizó este enfoque a manera de contextualización y el 73% de los autores revisados argumenta que es necesario analizar profundamente las prácticas docentes y el concepto de competencia. Después de esto, sería arriesgado iniciar una investigación en una institución que argumenta seguir el (EBC) si el investigador da por hecho que esto es real. Esta investigación pretende determinar qué paradigmas educativos se efectúan en una institución de esta índole, a través del análisis de las prácticas docentes bajo un paradigma cuantitativo y de esta forma el (EBC) fue el contexto donde se realizó la investigación. Esta investigación utilizó como insumo los resultados obtenidos tras un análisis cualitativo de la práctica docente realizado con anticipación. Se inició con la operacionalización de la variable para posteriormente construir un instrumento de 62 ítems que se aplicó a la totalidad de los docentes, se realizó una prueba de confiabilidad al instrumento obteniendo 0.87 y una de validez (consulta a expertos), se analizaron las respuestas a través de un análisis frecuencial y estadístico descriptivo, este último se análisis se triangulo con la teoría de Pensamiento y acción del profesor propuesta por Sacristán y Pérez (1988) de tal forma que se obtuvo un acercamiento a la práctica docente de la UTD.

Palabras clave: Práctica docente, enfoque por competencias

INTRODUCCIÓN

El Enfoque Basado en Competencias (EBC) surge en los años 70 y en México su implementación en la década de los 80 en nivel medio superior, surgió del campo laboral para posteriormente verse inmerso en el sector educativo. Actualmente existe una controversia acerca de este tema al ser una educación centrada en el aprendizaje, ¿qué papel juega el docente?, ¿qué pasa con la enseñanza?

Tras un acercamiento a la literatura, se detectó que no existe una definición claramente sustentada sobre el concepto de competencia y por lo menos el 73% de los autores analizados (Perrenoud (2004), Zabala (2005) y Díaz Barriga (2006), entre otros) deja en claro que es necesario analizar de forma profunda las prácticas de enseñanza.

La revisión de los referentes teóricos permitió vislumbrar la complejidad que implica la implementación del EBC ya que involucraría un cambio radical en los paradigmas educativos que se tienen hoy en día. Partiendo de este escenario surgen cuestionamientos relacionados a la ejecución del EBC: ¿cómo se aplican estas competencias? Y si no es así, ¿qué se está aplicando en las instituciones?

Después de este análisis, sería muy arriesgado iniciar una investigación educativa en cualquier institución que argumenta seguir el EBC si el investigador da por hecho que esto es real, es por eso que la presente investigación pretende determinar qué paradigmas educativos se efectúan en una institución de esta índole, a través del análisis de las prácticas docentes, de esta forma el EBC pasó a ser el contexto en el cual se realizó la investigación.

En este tenor, se considera necesario construir una primera aproximación a la realidad de este tema, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas docentes en la UTD? Por lo que el objetivo de la presente investigación fue determinar las prácticas docentes en la UTD bajo un contexto basado en competencias.

Primeramente se realizó un análisis cualitativo con la finalidad de obtener insumos para posteriormente realizar un análisis cuantitativo. Los resultados de la investigación cualitativa arrojaron un primer esquema categorial de 6 componentes obtenido de las respuestas de un grupo focal de docentes, en un segundo momento se realizó un grupo focal de estudiantes con la finalidad de triangular la información, de este se obtuvo un esquema categorial de 7 componentes. Al triangular se encontró que solo 2 subcategorías no concordaban con la información obtenida del grupo focal de docentes, por lo que se concluyó que la información proporcionada por los docentes era válida.

Luego se realizó una triangulación teórica donde se buscó entre diversas teorías concluyendo que no solo una explicaba las prácticas docentes, las teorías que explicaban de mejor manera esto fueron el modelo mediacional centrado en el profesor (Pérez, 1988) que confluye en el modelo de racionalidad técnica de Schon (1983), inmerso en la teoría de Pensamiento y acción del profesor

propuesta por Sacristán y Pérez (1988) y sumado a esto lo propuesto por McDonald (2000) sobre la evaluación bajo un enfoque de competencias.

Como resultado de esta triangulación teórica se realizó un modelo teórico de la práctica docente misma que se centraba en la planeación. Este modelo sugiere que la práctica docente está centrada en la planeación didáctica misma que se nutre de elementos tangibles como el contexto de la región, el contenido programático, etc. Y elementos intangibles como la experiencia del docente o las ideas que él tenga sobre la educación, así mismo la planeación tenía como insumo principal la *finalidad de la enseñanza*, es decir, la concepción que tuviese el docente acerca del para qué o cuál es la finalidad de lo que se enseña.

DESARROLLO

Tras la conclusión del análisis cualitativo se procedió a operacionalizar las variables obtenidas del análisis categorial, posteriormente se construyó un instrumento que permitiera determinar las prácticas docentes realizadas en la UTD.

La operacionalización conlleva: la definición constitutiva del concepto, dimensiones del concepto, indicadores de las dimensiones e ítems derivados de cada indicador. En la tabla 1 se presenta un extracto de cada uno de estos pasos, esta tabla presenta cinco columnas, la columna variable y dimensiones fueron resultado del análisis cualitativo, posteriormente se construyó una definición constitutiva a partir de los insumos del estudio cualitativo, seguido a esto se obtuvieron los indicadores y finalmente se elaboraron los ítems de cada indicador.

Tabla 1.- Operacionalización de la variable

Variable	Definición constitutiva	Dimensiones	Indicadores	#	Ítems
Planeación didáctica	Establece las condiciones del medio físico, estructura social y estructura académico-curricular, transforma y acomoda el curriculum a las circunstancias específicas de cada contexto y define objetivos hasta su concentración más operativa, selecciona y organiza contenidos y actividades y especifica los procesos de evaluación.	Planeación de clase	Planeación didáctica	1	Realizo planeación didáctica para impartir la clase
				2	Cumplo en su totalidad la planeación didáctica
				3	Tomo en cuenta el contenido programático para realizar mi planeación didáctica
			Contenido programático	4	Sigo todas las actividades indicadas en el contenido programático de la asignatura
				5	Tomo en cuenta el objetivo de cada unidad temática para seleccionar el tipo de actividades a solicitar
			Infraestructura	6	Tomo en cuenta el equipamiento en el aula y el laboratorio existente en la institución para realizar mi planeación didáctica

Posteriormente se construyó un instrumento denominado Instrumento para la Determinación de la Práctica Docente (IDCP) con escalamiento tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca; y se realizaron pruebas de validez y confiabilidad.

La prueba de validez se realizó en un primer momento por medio de consulta a expertos de acuerdo a lo propuesto por Barraza (2007) obteniendo los resultados de la tabla 2 y posteriormente un análisis de consistencia interna por medio del estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global con el puntaje específico de cada ítem (Salkind como se citó en Barraza, 2007).

Tabla 2.- Resultados por dimensión tras consulta a expertos

#	Nombre de dimensión	Media	Validez
1	Planeación de clase	2.96363636	Fuerte
2	Actividades extra-clase	0.8	Débil
3	Evaluación	3	Fuerte
4	Impartición de clase	2.54545455	Aceptable
5	Enseñanza de contenidos	2.96666667	Fuerte
6	Finalidad de la enseñanza	3	Fuerte
7	Descripción del grupo	2.75	Fuerte
8	Reacción docente	3	Fuerte
9	Conclusión de clase	3	Fuerte

Se observa que siete de las dimensiones presentan una validez fuerte, mientras que la dimensión 4 presenta validez aceptable y la dimensión *actividades extra clase* presenta una validez débil. Tras el análisis de los resultados de la consulta a expertos se detectó que los ítems 12, 13, 14 y 15 correspondientes a la dimensión 2 no pertenecen a esta dimensión, si no a la dimensión 3, por otro lado, los ítems 35 y 36 pertenecientes a la dimensión 4 se eliminarán debido a su bajo puntaje.

Con el instrumento modificado tras la consulta a expertos, se realizó un análisis de consistencia interna por medio del software SPSS, donde la regla de decisión fue correlaciones superiores a 0.30 con un nivel de significancia de 0.00 (Mikulic, Crespi & Raduski como se citó en Barraza 2016). Al analizar detalladamente los resultados se observó que 14 ítems presentaban correlaciones muy por debajo de 0.30 y significancias por encima del 0.010 por lo que se eliminaron.

De esta manera el instrumento quedó conformador por 8 dimensiones con 62 ítems distribuidos como indica la tabla 3.

Tabla 3.- Conformación final del instrumento IDCP

#	Dimensión	Indicadores	# de ítems	Ítems
1	Planeación de clase	Planeación de clase	2	1,2
		Contenido programático	3	3,4,5
		Infraestructura	2	6,7
		Contexto	5	8,9,10,11
		Actividades extra-clase	4	12,13,14,15
2	Evaluación	Instrumentos	11	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26
3	Impartición de clase	Evidencias	3	27,28
		Retroalimentación	2	29, 30
		Toma de decisiones	3	31,32,33,34
		Rutinas	5	35,36,37,38,39
4	Enseñanza de contenidos	Herramientas didácticas	6	40,41,42,43,44,45
5	Finalidad de la enseñanza	Experiencia	4	46,47,48,49
6	Descripción del grupo	Estado de animo	6	50,51,52,53,54,55
		Emociones	2	56,57
7	Reacción del docente	Reacción	2	58,59
8	Conclusión de clase	Actividades de cierre	3	60,61,62

A continuación, la prueba de confiabilidad realizada al IDPD fue el Alfa de Cronbach obteniendo 0.893 lo cual se considera muy bueno de acuerdo a lo establecido por De Vellis (Barraza, 2016).

Ya con estas pruebas realizadas, se aplicó el instrumento a 102 docentes de la UTD y se realizó un análisis frecuencial y descriptivo con las respuestas proporcionadas. La tabla 4 muestra el comportamiento de la dimensión *planeación de clase*.

Tabla 4.- Estadística descriptiva para la dimensión “planeación de clase”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
1	Realizo planeación didáctica para impartir la clase	102	3.86	0.373
2	Cumplo en su totalidad la planeación didáctica	102	3.46	0.539
3	Tomo en cuenta el contenido programático para realizar mi planeación didáctica	102	3.72	0.515
4	Sigo todas las actividades indicadas en el contenido programático de la asignatura	102	3.32	0.583
5	Tomo en cuenta el objetivo de cada unidad temática para seleccionar el tipo de actividades a solicitar	102	3.70	0.541
6	Tomo en cuenta el equipamiento en el aula y el laboratorio existente en la institución para realizar mi planeación didáctica	102	3.60	0.633
7	Modifico el contenido programático de la asignatura en función de la infraestructura de la institución	102	2.90	0.939
8	Tomo en cuenta la situación socio-económica del grupo para realizar mi planeación didáctica	102	2.82	0.989
9	Modifico el objetivo de la asignatura en función del contexto de la región	102	2.46	1.002
10	Modifico el contenido programático de la asignatura en función del contexto de la región.	102	2.41	0.999
11	Tomo en cuenta las condiciones socioeconómicas de mi grupo para seleccionar las actividades a solicitar	102	3.12	0.915
	Promedio	102	3.22	0.730

El promedio sugiere que casi siempre el docente ubica y analiza la competencia en la hoja de contenido programático, determina el grado en el cual su materia sumara a la obtención de dicha competencia y en función de eso determina la profundidad de cada tema, así mismo se rescatan conocimientos previos de las asignaturas que a criterio del docente tiene relación con la suya.

Así mismo la mayoría de los docentes realizan una planeación didáctica, misma que se basa para su construcción en el contenido programático y la infraestructura de la institución así mismo, dicha planeación didáctica es cumplida en su totalidad por el grueso de la plantilla docente. Ya que el principal cimiento de la planeación del docente es el contenido programático la mayoría de los docentes siguen todas las actividades indicadas dentro del mismo, pero si es necesario solicitar otras actividades, el docente toma en cuenta el objetivo de la asignatura y la situación socio-económica del

grupo. Esto concuerda con lo indicado por Sacristán y Pérez (1988), mismos que aseguran que la planeación es el factor primordial para la organización social y académica del aula.

Los ítems con menos puntaje y mayor dispersión sugieren que el docente casi nunca realiza modificaciones en su planeación, factores como la infraestructura de la institución o el contexto de la región casi nunca son tomados en cuenta para realizar modificaciones de las actividades planeadas y otro aspecto interesante es que el contexto socio-económico de los estudiantes casi nunca es tomado en cuenta por el docente para la solicitud de tareas y actividades.

La siguiente dimensión a analizar es la *evaluación*, la tabla 5 muestra el comportamiento de esta variable.

Tabla 5.- Estadística descriptiva para la dimensión “evaluación”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
12	Tomo en cuenta el contenido programático de la asignatura para seleccionar las actividades de evaluación	102	3.61	0.600
13	Tomo en cuenta el contexto de la región, para seleccionar las actividades de evaluación	102	2.85	0.959
14	Tomo en cuenta la situación socio-económica del aula para seleccionar las actividades de evaluación	102	2.91	1.006
15	Tomo en cuenta la infraestructura de la institución para seleccionar las actividades de evaluación	101	3.32	0.747
16	Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje de acuerdo al tipo de actividad solicitada	101	3.53	0.593
17	Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje obtenido por el estudiante durante la unidad temática	101	3.45	0.640
18	Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje obtenido por el estudiante al terminar la unidad temática	101	3.48	0.626
19	Utilizo lista de cotejo para evaluar	101	3.32	0.706
20	Utilizo examen escrito para evaluar	101	3.43	0.589
21	Utilizo examen oral para evaluar	99	2.44	1.022
22	Utilizo portafolio de evidencias para evaluar	101	3.25	0.841
23	Utilizo evaluación entre pares	99	2.18	0.774
24	Realizo actividades de autoevaluación	101	2.35	0.865
25	Realizo actividades de coevaluación	101	2.28	0.736
26	Considero aspectos actitudinales del estudiante dentro de la evaluación	101	3.45	0.670
27	Recolecto información y evidencias de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante la unidad temática	100	3.53	0.577
28	Recolecto información y evidencias de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes al finalizar la unidad temática	101	3.50	0.594
29	Comparo las evidencias recabadas de la evaluación con los resultados de aprendizaje indicados en el contenido programático	101	3.21	0.753

30	Retroalimentación a los estudiantes al terminar la evaluación de una unidad temática	101	3.61	0.529
	Promedio	100.8947	3.14	0.728

Las medias más altas sugieren que el docente realiza la selección de actividades de evaluación de forma tripartita: primero toma en cuenta el contenido programático, segundo los aspectos actitudinales del estudiante y por último la infraestructura de la institución. Es de destacarse que el contenido programático es parte fundamental de la práctica docente ya que es el cimiento para realizar la planeación didáctica y la selección de las actividades a evaluar.

Para evaluar el docente asegura utilizar distintos instrumentos, pero el análisis arroja que los instrumentos que utiliza en mayor medida es el examen escrito, seguido de la lista de cotejo y el portafolio de evidencias. Esto contrapone a lo establecido por el EBC, donde de acuerdo a García (2008), es necesario utilizar una diversidad de instrumentos y a aplicar diferentes agentes, tomar muestras de las ejecuciones de los estudiantes y recoger información y evidencias a través de la observación.

Durante el desarrollo de la unidad temática el docente afirma recolectar información y evidencias de los aprendizajes obtenidos por el estudiante y al terminar la unidad temática el docente recolecta evidencias de los aprendizajes obtenidos, retroalimenta a los estudiantes y finalmente compara las evidencias contra los resultados de aprendizaje marcados en el contenido programático. Lo cual converge con lo establecido por McDonald, Boud, Francis, y Gonczi (2000), donde establecen que la evaluación por competencias puede ser formativa para proveer retroalimentación a los estudiantes y sumativa para hacer un juicio sobre el trabajo del estudiante, así mismo debe de utilizar distintas herramientas de acuerdo al tipo de actividad, además el evaluador debe establecer qué evidencia es requerida y organizarla, debe recoger la evidencia, debe elaborar decisiones de debe registrar los resultados y revisar los procedimientos.

La tercera dimensión es la *impartición de clase*, los resultados de esta se observan en la tabla

Tabla 6.- Estadística descriptiva para la dimensión “impartición de clase”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
31	Retroalimentación al estudiante al evaluar una tarea o actividad	101	3.57	0.572
32	Modifico las actividades que realizo en clase en función del efecto que éstas provoquen en el estudiante	101	3.26	0.716
33	Repito la clase cuando un estudiante no comprende un tema	101	3.27	0.733
34	Modifico las actividades planeadas para la clase cuando un estudiante tiene una duda	101	3.02	0.787
35	Realizo rutinas diariamente dentro del salón de clases (saludar, despedirse, sonreír al grupo, captar la atención)	101	3.72	0.472
36	Tomo lista diariamente	101	3.73	0.564
37	Solicito tarea diariamente	101	2.8	0.762
38	Saludo al grupo diariamente al entrar al aula	101	3.95	0.296
39	Me despido del grupo diariamente al salir del aula	101	3.95	0.357
	Promedio	101	3.47	0.584

Las respuestas con mayor puntaje sugieren que el docente realiza rutinas de forma cotidiana como: tomar lista, captar la atención, saludar al entrar y despedirse al salir del aula y la solicitud de tareas se presenta como una rutina que realiza el docente de forma esporádica. Si bien el docente realizó una planeación didáctica y se apega a ella, esta puede ser modificada si el estudiante tiene alguna duda, así mismo, las actividades planeadas por el docente para ese momento particular de clase pueden ser modificadas en función del efecto que provoquen en el estudiante.

La siguiente dimensión *enseñanza de contenido* se muestra en la tabla 7.

Tabla 7.- Estadística descriptiva para la dimensión “enseñanza de contenidos”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
40	El contenido teórico de la asignatura es expuesto por mi	101	3.49	0.626
41	Utilizo frecuentemente la exposición por parte de los estudiantes como herramienta didáctica	101	2.54	0.714
42	La mayor parte de la asignatura es impartida en el aula	100	3.21	0.640
43	Utilizo frecuentemente las prácticas en laboratorio como herramienta didáctica	101	2.79	0.962
44	Utilizo frecuentemente las visitas de campo (sector productivo) como herramienta didáctica	101	2.11	0.835
45	La mayor parte de la asignatura es impartida en el laboratorio	101	2.24	0.896
	Promedio	100.8333	2.73	0.779

En la tabla 8 se observa que la mayor parte de la asignatura es impartida en el aula y en menor medida en el laboratorio, así mismo el grueso del contenido teórico de la materia es expuesto por el docente. En contra parte, la utilización de diversos contextos como herramientas didácticas es poco utilizado, tal es el caso de las prácticas de laboratorio, exposición por parte de los estudiantes y las visitas de campo.

La quinta dimensión es la finalidad de la enseñanza, la cual se muestra en la tabla 8.

Tabla 8.- Estadística descriptiva para la dimensión “finalidad de la enseñanza”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
46	Relaciono lo enseñado en clase con una situación problemática real	101	3.54	0.539
47	Relaciono lo enseñado en clase con una situación problemática vivida	101	3.44	0.59
48	Utilizo problemáticas vividas como un recurso.	101	3.22	0.672
49	Utilizo problemas del sector industrial como recurso	101	3.15	0.805
	Promedio	101	3.34	0.652

El comportamiento de la dimensión sugiere que el docente toma en alta consideración su experiencia en el campo laboral relacionado con la especialidad y los casos que se presentan en la misma como un recurso y base para la impartición de clase.

El docente utiliza las problemáticas vividas por él y los problemas del sector productivo que conoce; así mismo relaciona lo que enseña en clase con situaciones problemáticas reales y con situaciones empíricas. Esto empata con el esquema específico de las relaciones pensamiento-acción, donde se analiza la traslación del conocimiento pedagógico de carácter teórico a esquemas concretos de instrucción (Shavelson como se citó en Pérez & Gimeno, 1988).

La sexta dimensión es la *descripción del grupo*, la cual se muestra en la tabla 9.

Tabla 9.- Estadística descriptiva para la dimensión “descripción del grupo”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
50	Considero importante mi estado de ánimo para impartir clase de manera correcta	101	2.67	1.21
51	Excluyo mi estado de ánimo al momento de evaluar los aprendizajes del estudiante	101	3.44	1.004
52	Tomo en cuenta el estado de ánimo del estudiante al momento de impartir clase	100	2.88	0.891
53	Tomo en cuenta el estado de ánimo del estudiante al momento de evaluar	101	2.14	0.861
54	Excluyo mi estado de ánimo para determinar las actividades a solicitar	101	3.52	0.832
55	Suprimo mi estado de ánimo para determinar las actividades a evaluar	101	3.65	0.623
56	Suprimo mis emociones al momento de impartir una clase	101	3.41	0.666
57	Me preocupo por los problemas de mis estudiantes	101	3.49	0.594
	Promedio	100.875	3.15	0.835

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir que el docente considera su estado de ánimo y el del estudiante irrelevantes para realizar su práctica, ya que los puntajes más altos expresan que el docente suprime y excluye sus emociones al momento de seleccionar las actividades de evaluación y las tareas a solicitar, aunado a esto el docente asegura suprimir su estado de ánimo al momento de impartir clase y de evaluar de los aprendizajes.

Este comportamiento del docente es explicado por Marland (1977) con su principio de supresión de las emociones, que supone la tendencia consciente a suprimir las emociones experimentadas durante la enseñanza por considerarlas perturbadoras del ritmo y del clima del aula (Pérez & Gimeno, 1988).

La séptima dimensión llamada *reacción docente* se presenta en la tabla 10.

Tabla 10.- Estadística descriptiva para la dimensión “reacción docente”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
58	Modifico la manera de impartir la clase en función del comportamiento del grupo	101	3.13	0.757
59	El comportamiento del grupo provoca la modificación de las actividades planificadas	101	2.67	0.884
	Promedio	101	2.90	0.821

Para el docente el comportamiento del grupo es importante ya que por una parte el docente asegura modificar la forma en la que realiza su práctica pero por otra parte, este comportamiento no modifica las actividades planeadas. Esto es explicado en el planteamiento de Sacristán y Pérez (1988), ellos afirman que los profesores solamente adoptan decisiones para intervenir en el curso de los acontecimientos cuando observan interrupciones o distorsiones en las estrategias y rutinas de enseñanza planificadas.

Por último, la octava dimensión llamada *conclusión de clase*, se observa en la tabla 11.

Tabla 11.- Estadística descriptiva para la dimensión “conclusión de clase”

#	Ítem	N	Media	Desv. Típica
60	Realizo actividades de cierre al concluir la clase	101	3.38	0.63
61	Al concluir la clase realizo una síntesis de lo visto	101	3.3	0.656
62	Al concluir la clase realizo una conexión entre los conocimientos previos con los nuevos contenidos aprendidos	101	3.36	0.657
	Promedio	101	3.35	0.648

Para cerrar el proceso de impartición de clase el docente realiza actividades de conclusión entre las cuales destacan la elaboración de una síntesis de lo visto en clase, así como la conexión de conocimientos previos con los nuevos contenidos.

CONCLUSIONES

Luego de examinar los resultados del análisis descriptivo con lo expuesto por Sacristán y Pérez (1988) se concluye que la práctica docente dentro de la UTD no está apegada al EBC y que solo la evaluación presenta rasgos característicos de este enfoque. Se observa que siete de las ocho dimensiones son perfectamente explicadas por la teoría de Sacristán y Pérez (1988) en el modelo mediacional centrado en el profesor que posteriormente evolucionó en el enfoque cognitivo de Clark y Elmore (1979), esto dentro del modelo de racionalidad técnica de Schon (1983) y los aportes realizados por Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (1988) en su análisis sobre el pensamiento y acciones del profesor, donde el actuar del docente juega un papel central y se encuentra condicionado por su pensamiento. Dentro de este se encuentra el enfoque cognitivo donde se explica que la planeación es factor primordial para la organización social y académica del aula. En esta se establecen las condiciones del medio físico, estructura social y estructura académico-curricular que con leves modificaciones se mantendrán a lo largo del curso.

REFERENCIAS

- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 5-14.
- Barraza, A. (17 de noviembre de 2016). Validación del proceso de medición realizado a partir de un instrumento de investigación. Durango, Durango, México.
- García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-16.
- McDonall, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Paris: UNESCO.
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 37-63.
- Sacristán, J. G., & Gómez, Á. P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.