



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorat en Educació

TESIS DOCTORAL

FORMAS DE ADOPCIÓN GENERADAS EN LOS
PROFESORES ANTE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
DE UN CURRÍCULO INNOVADOR

Hugo Cristóbal Gil Flores

Director:

Dr. Enric Roca i Casas (UAB)

Tutor:

Dr. Jordi Pàmies Rovira (UAB)

Bellaterra, 2016

Índice

1.-INTRODUCCIÓN.....	5
2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
2.1.-Preguntas	24
2.2.-Objetivos.....	25
2.3.-Hipótesis	25
3.-ESQUEMA CONCEPTUAL DEL MARCO TEÓRICO.....	26
3.-MARCO TEÓRICO.....	27
3.1. Globalización y educación.....	27
3.1.1 Globalización, actores educativos	29
3.1.1.1 Globalización y currículum	31
3.1.1.2 Currículum y contenido	32
3.1.1.3 Currículum y contenido interdisciplinar.....	33
3.1.1.4 Currículum, enseñanza aprendizaje	35
3.1.2 Modernidad	36
3.1.3 Posmodernidad.....	40
3.1.3.1 Posmodernidad y enseñanza	42
3.1.3.2 Posmodernidad y profesionalización docente.....	45
3.2.2. Reforma educativa	47
3.2.1 Reforma, trayecto histórico.....	48
3.2.2 Reformas y transformaciones.....	50
3.2.3 Reforma y cambio	51
3.2.4 Reforma y sujetos.....	54
3.2.5 Reforma, indicadores de obstáculos y/o fracasos.....	55
3.2.6 Reforma, cambio e innovación	56
3. Procesos de adopción de innovaciones	60
3.1 Etapas en el proceso de innovación.....	62
3.2 Innovación en educación.....	62
3.3 La realización en el proceso de adopción de innovaciones	64
3.4 La difusión de innovaciones	65
3.5 El proceso de adopción de innovaciones en los profesores.....	68
3.3.5.1 Innovadores	69
3.3.5.2 Adaptadores tempranos.....	70

3.3.5.3	Mayoría temprana.....	71
3.3.5.4	Mayoría tardía.....	72
3.3.5.5	Resistentes	72
3.4.	Práctica educativa	73
3.4.1	La práctica educativa en tránsito	76
3.4.2.	Dimensiones que configuran la práctica educativa	78
3.4.2.1	Secuencia de actividades	78
3.4.2.2	Relaciones interactivas	81
3.4.2.3	Organización social.....	82
3.4.2.4	Espacio tiempo	83
3.4.2.5	Organización de contenidos	84
3.4.2.6	Materiales curriculares	85
3.4.2.7	Criterios de evaluación.....	87
3.4.3	Práctica educativa y cambio	88
3.4.4	Práctica educativa y conservación.....	93
3.	Aportación de autores para el marco teórico.....	97
4.-	METODOLOGÍA.....	98
4.1	Características de la ubicación en donde se llevó a cabo la investigación.....	98
4.2	Diseño de la investigación.....	98
4.3	Delimitación espacio temporal.....	99
4.4	Delimitación del campo.....	100
4.5	Población docente.....	100
4.6	Unidad de análisis de los docentes.....	101
4.6.1	Criterios de inclusión.....	101
4.6.2	Criterios de exclusión.....	102
4.6.3	Criterios de eliminación.....	102
4.7	Población de alumnos.....	103
4.8	Unidad de análisis de los alumnos.....	103
4.8.1	Criterios de inclusión.....	103
4.8.2	Criterios de exclusión.....	104
4.8.3	Criterios de eliminación.....	104
4.9	Muestra.....	104

4.10 Variables.....	106
4.11 Instrumentos.....	112
4.11.1 Cuestionario para la práctica docente por competencias.....	112
4.11.2 Cuestionario sobre las formas de adopción ante las innovaciones organizacionales.....	119
4.11.3 Recolección de datos.....	122
5.-RESULTADOS	124
6.-ANÁLISIS DE DATOS	135
7.-CONCLUSIONES	162
8.-RECOMENDACIONES	172
9.-ANEXOS	174
10.-BIBLIOGRAFÍA.....	246

1. INTRODUCCIÓN

El interés personal por abordar la presente temática nace en razón de las funciones profesionales de asesoría y seguimiento a la reestructuración curricular de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara (México), que me llevó a preguntarme por lo que sucede con los profesores cuando deben adoptar una práctica educativa¹ de un currículum innovador,² es decir, qué comportamientos y disposiciones generan en los profesores.

Este interés me llevó a plantear la investigación La percepción de la enseñanza aprendizaje: una incursión desde el currículum, realizada como evidencia de la suficiencia investigadora del presente doctorado. Como continuidad de ese interés inicial, el presente trabajo explora no solo cómo se manifiesta la adopción de la práctica educativa de parte de los profesores, sino también cómo consideran los estudiantes que los profesores asumen dicha práctica en el aula.

De acuerdo con diversos autores, son muchas las cosas que ocurren con la práctica educativa cuando se implementa una reforma, y una de ellas es considerar que la práctica se renovará de facto. Esto acontece, entre otras cosas, porque institucionalmente no se presta la debida atención a los comportamientos que el docente manifiesta al asumir la nueva práctica educativa.

Los estudios revisados que abordan los cambios que se propician desde una reforma, no señalan las inquietudes que el docente manifiesta cuando asume una

¹ En esta investigación se utilizará indistintamente “práctica educativa” o “práctica docente” para referirnos a la práctica.

² Cuando en este trabajo se hable de “currículum innovador”, se hará referir a un currículum diseñado por competencias.

nueva práctica. Esto, aunado al hecho de que como docente no solo he vivido el cambio, sino que también he estado en contacto continuo con los docentes de la titulación de Artes Visuales que han vivido esta experiencia, me llevó a considerar que la presente investigación puede aportar elementos para categorizar la disposición al cambio y la práctica docente por competencias.

El trabajo que durante más de diez años he desarrollado en el ámbito de la educación superior, me ha llevado a estar involucrado en más de una ocasión en procesos de cambio educativo en distintos niveles y escenarios, desde los propios que como profesor he implementado en el aula, hasta los propuestos o impuestos institucionalmente, en algunas ocasiones como promotor de los cambios, en otras como un actor en proceso de cambio.

Así pues, estas experiencias me han llevado a preguntarme qué es lo que ocurre realmente con el docente ante un cambio educativo, cómo es que lo asume, cómo es que lo adopta, por qué unos lo aceptan antes que otros, cuánto tiempo transcurre para adoptarlo, cuáles son las actitudes que manifiesta el profesor al adoptarlo o rechazarlo. Junto con esto hay que considerar otros aspectos como la formación, el género, la antigüedad docente, sus condiciones psicológicas. En fin, se puede argumentar que es el conjunto de todos estos elementos, en el que tal vez unos sean más determinantes que otros, lo que explica la disposición de los profesores ante el cambio de la práctica educativa producto de un currículum innovador.

Si bien no es posible abordar con la profundidad requerida cada uno de los aspectos señalados, sí sabemos que empíricamente todos intervienen en alguna medida en la manera como el docente asumirá una nueva práctica.

Este interés personal se remonta a una visita de evaluación de un organismo acreditador a la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara. El organismo acreditador señaló que el programa educativo requería de un nuevo diseño curricular, más acorde a las tendencias o modelos educativos actuales, que promueven el enfoque por competencias. Esta propuesta coincidió con lo que institucionalmente se denominó como reforma curricular, que entre sus planteamientos señalaba la conveniencia de que los programas educativos se rediseñaran tomando en consideración el enfoque por competencias.

El programa educativo de la titulación de Artes Visuales fue sometido entonces a un proceso de evaluación diagnóstica por parte de un equipo constituido institucionalmente para tal efecto, y que determinó que el diseño curricular debía realizarse, en efecto, desde el enfoque de las competencias profesionales.

El diseño curricular con enfoque por competencias partió de la premisa de incorporar el cambio en lo procesual (práctica educativa) y en lo estructural (organización), en el perfil profesional, en las relaciones interpersonales de profesores y estudiantes, en las relaciones institucionales, la administración, las estrategias didácticas y el proceso de evaluación, entre otros.

Conforme al diseño curricular con enfoque por competencias, la práctica educativa de la titulación de Artes Visuales se rediseñó en una serie de secuencias de

actividades didácticas. Para efectos de facilitar su identificación en este trabajo, cada una de las secuencias se conformó por una serie de elementos que permitieran dimensionarlas. Para este propósito se asumió la propuesta de Zavala (2007), ya que las dimensiones que propone describen las actividades didácticas propuestas por el diseño curricular innovador de la titulación de Artes Visuales, Las dimensiones que propone Zavala son: secuencia de actividades de enseñanza aprendizaje; relaciones en el aula entre el profesor y el alumno; organización social de la clase; utilización de los espacios y el tiempo; organización de los contenidos; materiales curriculares y otros recursos didácticos, y el sentido y el papel de la evaluación.

Si bien el interés de la presente investigación se centró en determinar la adopción de la nueva práctica educativa, se reconoce que esta acción solo puede ser constatada de manera práctica en el aula, que si bien se pudo optar por la observación directa, se prefirió recurrir a los estudiantes para que ellos informaran sobre las actividades y las secuencias didácticas que el profesor pone en práctica en el aula, y de esta manera saber cuáles de ellas son las que adopta y cuáles, por alguna razón, se resiste a asumir.

Si bien es cierto que dependiendo de cómo se configuren las secuencias de actividades será la forma en que se pueda caracterizar la práctica educativa (magistral, por proyectos, por problemas, entre otras), en cualquier caso es posible identificar elementos compositivos, ordenados, estructurados y articulados para el logro de unos objetivos educativos conocidos por los profesores y los estudiantes.

En la presente investigación se aborda la práctica educativa no con propósitos de analizar su complejidad sino como un medio para identificar cuáles de las actividades, o secuencias, que constituyen la práctica educativa con enfoque por competencias adoptan los profesores y a cuáles presentan una mayor resistencia. Lo anterior me parece importante ya que para que un cambio se convierta en un hecho tangible el profesor debe asumirlo como propio pero también tiene que responsabilizarse de adecuar el currículum a su realidad para que se haga efectiva la innovación.

Otro punto importante que aborda esta investigación es la adopción de un currículum innovador. Para determinar el comportamiento de los profesores ante este hecho, y porque son un factor primordial para su operación, se consideró conveniente utilizar como referente la teoría de la difusión de las innovaciones de Rogers (2003), a partir de la cual se encontró que los profesores de la titulación de Artes Visuales se ubicaron en alguna de las cinco categorías que ésta prevé.³ De este manera fue posible identificar la forma como los profesores adoptaron el currículum innovador, y la manera como asumieron las dimensiones de la práctica educativa por competencias, en el contexto institucional de la titulación de Artes Visuales.

Generalmente las administraciones institucionales que ponen en operación un nuevo currículum consideran que los profesores lo han de adoptar sin condición, y que de esta misma forma han de asumir el cambio en su práctica docente, pero en

³ Innovador; adaptador temprano; mayoría temprana; mayoría tardía; resistente.

realidad no ocurre de esta manera. Por esta razón es que resulta importante identificar en qué medida los profesores están dispuestos a adoptar el cambio.

Pero no se trata solo de identificar a los profesores que están más dispuestos a adoptar el cambio, sino también identificar cuáles características sociodemográficas y laborales que manifiestan resultan ser más significativas para propiciar el proceso de adopción. Me parece que resulta importante conocer, cómo el género, las edades, la profesión, los grados, las categorías y la antigüedad que se hacen presentes entre los profesores de la titulación de artes pueden en un momento determinado convertirse en un factor que dé lugar a la aceptación o el rechazo de un diseño curricular innovador. Más aún, porque si las administraciones institucionales conocen estas características, considero, será más factible que generen acciones que propicien la coherencia entre la convicción de adoptar el cambio y la acción de la práctica educativa.

En el momento presente hay autores como Casanova, (2009); Gimeno, (1991); Gimeno y Pérez, (2008), que señalan que estudiar los procesos y la operación de la práctica educativa entrecruzada con el currículum, posibilita realizar un análisis más coherente de la problemática que se suscita entre estos. Por ello es que resulta pertinente abordar la práctica educativa contextualizada en el marco del currículum innovador de la titulación de Artes Visuales.

El currículum innovador se aborda desde la óptica procesual porque interesa dar cuenta de los cambios reales que se producen y experimentan tanto en los estudiantes como en las prácticas de los profesores.

Se toma al currículum como contexto porque éste es un concepto esencial para la comprensión de la práctica docente. A este respecto Gimeno (1991:35) nos menciona que «el currículum es uno de los conceptos más potentes, estratégicamente hablando, para analizar como la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar». Anotado lo anterior resulta conveniente reiterar que toda vez que en el currículum se concretan y toman cuerpo las orientaciones pedagógicas, sociales, ideológicas y políticas es que resulta pertinente retomarlo como uno de los referentes que sustentan el abordaje del objeto de la presente investigación. Aclarando que se retoma el currículum por considerar, como ya se dijo, el ámbito de concreción y operación de la práctica docente.

Otro de los motivantes para abordar la temática, fue tomar como base el conocimiento de la exploración que se realizó de fuentes documentales escritas de investigaciones del campo de la innovación y de la práctica educativa, que fueron localizadas, primordialmente en el contexto nacional mexicano, en el lapso de tiempo que llevó realizar esta investigación. Debe reconocerse que pese a las previsiones adoptadas, resultó inevitable ser parcial: primero, porque solo se analizaron aquellos trabajos a los que se tuvo acceso, y segundo, porque su lectura implicó necesariamente una interpretación.

Asumiendo estas limitaciones, se presenta un panorama de lo ocurrido, con la pretensión de ofrecer no solo un acopio de documentos, sino también de destacar lo que se ha aportado y las perspectivas y limitaciones sobre los campos previamente enunciados.

El presente trabajo está estructurado en diez apartados. El primero corresponde a la introducción, donde se expresa sucintamente de dónde surge el interés personal y teórico para realizar este estudio.

En el segundo apartado se presenta el planteamiento del problema, se señalan los elementos empíricos y teóricos que permiten configurar el objeto a estudiar, así como las preguntas y los objetivos que guiaron la investigación.

El tercer apartado comprende los conceptos o referentes teóricos que sobre la temática se identificaron para construir el marco que contextualice el problema de investigación.

En el cuarto apartado, relativo a la metodología, se explica el tipo de investigación realizada, desde los fundamentos teóricos y apegados a los principios metodológicos del enfoque cuantitativo enmarcado en la investigación no experimental. El diseño de investigación que se observó es el hipotético-deductivo.

En el quinto corresponde a los resultados descriptivos de la población y de las frecuencias obtenidas de la práctica docente y de las formas de adopción del objeto de la investigación, así como, a las variables sociodemográficas y laborales para determinar el sentido de probabilidad y significancia con respecto a los hechos abordados.

En el sexto apartado se presenta el análisis de datos tanto descriptivo como inferencial para determinar el sentido de probabilidad y significancia con respecto a los hechos abordados.

En el séptimo apartado se presentan las conclusiones que fueron alcanzadas posterior a contestar las preguntas, probar las hipótesis para establecer patrones de comportamiento de los profesores y establecer su relación con la práctica docente por competencias.

El octavo apartado corresponde a las recomendaciones que producto del proceso seguido en la investigación se sugiere atender, bien sea para dar continuidad, o plantear nuevas vetas de investigación.

En el noveno apartado se presentan los anexos conformado por una serie de tablas que aportan información que en un momento dado resulta complementaria para la comprensión de la instrumentación seguida en la investigación.

El décimo apartado corresponde a la bibliografía consultada que apoyó la realización de esta investigación.

Para la revisión documental que permitió explicar las tendencias, aportaciones y limitantes, se realizó un análisis conceptual interpretativo con el propósito de identificar las temáticas, el objeto de estudio y las aportaciones sobre el campo de la innovación y la práctica educativa.

Al proceder a revisar la información recabada se consideró pertinente estructurarla en dos campos:⁴ la innovación y la práctica educativa como cambio.

Con respecto a la innovación, se identificaron cuatro investigaciones cuyas temáticas pueden considerarse como representativas en relación con el objeto de esta investigación.

Lo que primero se identificó es que la innovación está asociada a la promoción de una reforma, y que la reforma tiene la pretensión de generar un cambio primordialmente de la práctica educativa de los profesores.

Las reformas promueven cambios e innovaciones, así como también impulsan la mejora de la profesionalización docente, la cual es una condición indispensable para transformar la práctica pedagógica. En resumida cuenta, la innovación es un medio para alcanzar la calidad, tal como lo mencionan autores como Popkewitz (2000) y Gimeno (2006), entre otros.

Para Becerra (2006), la reforma educativa implica para los profesores movilizar diversos procesos de cambio e innovaciones, así como situaciones que los enfrentan a vivenciar acuerdos y desacuerdos al interior de cada establecimiento escolar. Si bien la reforma educativa moviliza procesos de cambio e innovaciones, también es cierto que acarrea desgaste y afecta, o bien el progreso, o el retroceso del ejercicio de la docencia.

⁴ Debido a que durante la exploración, las investigaciones abordaban de forma independiente las temáticas innovación y práctica educativa

En el estudio que realizó Camargo (2001) plantea que la reforma educativa es el vehículo para establecer la innovación de la calidad educativa, pero también es una condición para transformar la práctica pedagógica de la escuela. Así, este estudio considera a la reforma como una condición indispensable para alcanzar la calidad, la mejora de la profesión docente y transformar las prácticas pedagógicas.

Dos investigaciones guardan ciertas coincidencias con respecto a la adopción frente a la innovación. La investigación realizada por Pérez y Terrón (2004) aborda la adopción desde la teoría fundamentada, que si bien atiende a la planificación de servicios de información, una de sus aportaciones consiste en señalar que en el ámbito universitario la innovación es adoptada a diferentes ritmos, dependiendo de las características y complejidad del grupo.

Por su parte, Jiménez (2003) expresa que frente a la decisión de las autoridades de impulsar la reforma para promover la innovación, la profesionalización y el cambio de las prácticas pedagógicas, los docentes afirman su insensibilidad, indiferencia, resistencia o adaptación a los requerimientos institucionales.

Con respecto a la práctica educativa como cambio, se identificaron nueve investigaciones correspondientes a los siguientes autores: Díaz, F. y Lugo, E. (2003), López, M. (2000), Torres, H. R. (2003), Márquez, M.L. (2008), Miranda, C. (2005), Mora, M.E.; González, L.; Campechano, J. y Martínez, J.L. (2003), Piña, J.M. y Seda, I. (2003), Sañudo, L.; Ponce, V.M. y Vergara, M. (2003) y Saltalamacchia, S. y Rodríguez, P. (2005), que resultaron pertinentes para el presente trabajo

Lo que en términos generales arrojó el análisis que se realizó a las investigaciones seleccionadas, fue abordar la práctica educativa como un conjunto de acciones que pueden ser intervenidas para propiciar su innovación, transformación o mejora.

Para Márquez (2008), la práctica docente puede ser intervenida desde diferentes enfoques de la investigación cualitativa con el propósito de que los profesores reflexionen sobre su misma práctica con el objetivo de mejorarla. La aportación que se infiere radica en la importancia de que el docente investigue sobre su práctica educativa con el objeto de mejorarla.

Díaz y Lugo (2003) plantean su preferencia por la denominación “desarrollo del currículo” ya que ésta abarca tanto las prácticas educativas como las propuestas innovadoras con que éstas deben abordarse para su concreción.

Lo que se identifica como una aportación es que desde el proyecto curricular se busca ofrecer elementos de innovación educativa como la flexibilidad y las competencias, entre otros, que se acoplen al nuevo orden mundial y de certificación de aprendizajes escolares y profesionales.

Por otra parte, Piña y Seda (2003) plantean que las prácticas educativas adquieren diferentes connotaciones en tanto que dependen de la visión de los actores involucrados. Como aportación se puede identificar que no solo las estrategias didácticas o instrumentales de un método efficientan la práctica educativa: actualmente cobra fuerza la construcción simbólica de los procesos y las prácticas escolares.

Para Mora, Campechano y Martínez (2003), la práctica educativa es un conjunto de acciones intencionadamente transformadoras que van modificándose a partir de la relación entre la teoría y la práctica; que despierta la necesidad de observar y documentar los cambios ya que estos pueden cuestionar las características de la formación.

Por su parte, para López (2003), investigar la práctica docente guarda el propósito de hacer comprensible el proceso a través del cual se genera una transformación intelectual y moral de los profesores.

En la investigación que realiza Torres (2003) se manifiesta que la práctica es una construcción que recae en los profesores y los estudiantes; que resulta importante estudiar el contexto en el que se configuran y expresan, y que son los profesores los investigadores de su propia práctica, así como también los promotores de los cambios e innovaciones.

Para Sañudo, Ponce y Vargas (2003), las líneas para la recuperación de la práctica docente son: la teoría y práctica educativa, y la investigación educativa. El propósito de estas dos líneas es, desde la investigación, construir nuevos conocimientos, en tanto que desde la intervención se pretende la transformación educativa.

Miranda (2005) considera que la formación pedagógica y disciplinar no siempre son indicadores suficientes para pensar que los profesores tendrán un impacto significativo en la innovación de las prácticas educativas. En su estudio señala que pese a que la formación de los profesores puede ser comparable al promedio

internacional, estos se muestran inseguros frente a la capacidad de innovar su práctica debido a la falta de claridad y pertinencia de las políticas de desarrollo profesional.

La investigación de Saltalamacchia y Rodríguez (2005) plantea que la práctica pedagógica no es solamente el desarrollo y abordaje de contenidos que el profesor expone en el aula, sino que también es importante señalar que esta enseñanza-aprendizaje se ve influenciada por las prácticas y las palabras que estos proyectan en sus estudiantes.

En las investigaciones analizadas se asocia a la innovación con un proceso de reforma, condición indispensable para dar lugar a la calidad y al cambio en la práctica educativa. Así pues, al menos en lo analizado, se considera a la práctica educativa como producto de un currículum innovador.

Lo más cercano que se pudo identificar en relación con el campo de la innovación es que esta genera entre los profesores actitudes de resistencia o adaptación entre el cambio de una práctica pedagógica.

Por lo que se refiere a las investigaciones analizadas sobre la práctica educativa, se encontró que la caracterizan como un conjunto de acciones que pueden ser intervenidas con la intencionalidad de transformarla o mejorarla. El recurso para realizar la intervención es investigar la propia práctica, con la intencionalidad de su transformación.

No se identificó ninguna investigación que aborde el caso particular que se desarrolla en la presente investigación, que tiene como propósito dar cuenta de

qué tan dispuestos están los profesores a asumir el cambio de su práctica educativa que genera la aplicación de un currículum innovador.

Aunque en las investigaciones analizadas se enuncia que la práctica educativa es un conjunto de acciones, no se señala que ésta esté asociada a un currículum innovador, y mucho menos que despierte algún tipo de comportamiento entre los profesores.

Lo que se identificó es esa asociación entre la práctica educativa y un currículum innovador como generador de un comportamiento que señale qué tan dispuesto se encuentra el profesor para adoptar o resistirse a cambiar su práctica educativa.

Se puede enunciar que al momento que se realizó la búsqueda no se localizaron evidencias de investigaciones que hayan abordado la disposición al cambio de los profesores y su relación con la práctica educativa del currículum innovador.

Por ello esta investigación resulta pertinente, en tanto que, por una parte, aporta elementos para categorizar los comportamientos personales que manifiestan los profesores ante su disposición al cambio, mientras que de otro lado aporta elementos para categorizar la práctica docente por competencias en relación con la adopción que genera su disposición al cambio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El periodo que va de las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI se ha caracterizado por una creciente rapidez en la generación de nuevos conocimientos y la sucesión de cambios en el mundo del trabajo, el mercado y la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, y ante estos nuevos cambios, se ha transitado hacia una nueva etapa denominada globalización, así lo hacen saber autores como Montes (2001) y Torres (1994).

El tránsito hacia la globalización de los mercados y el incremento de la competitividad son hechos que han motivado que diferentes ámbitos como el político, empresarial o el educativo, entre otros, consideren incorporar cambios o innovaciones estructurales y organizacionales.

Ante esta situación la educación adquiere una gran importancia ya que se convierte en un vínculo entre la economía y la sociedad, por lo que se ve inmersa en la promoción de nuevos paradigmas con innovaciones que implican cambios organizacionales y nuevas prácticas (Montes 2001).

Hoy las instituciones educativas reconocen la necesidad de replantear su organización e innovar su práctica para propiciar mejoras en sus objetivos formativos y enfrentar de mejor manera los retos sociales que trae consigo el siglo XXI (Replantear la educación, informe de la UNESCO 2015).

Si bien es cierto que ante esta situación la institución educativa reconoce que no es posible enfrentar estas tareas sin incluir a los principales actores, profesores y

estudiantes, ya que son clave para el éxito de cualquier cambio, no en todas las ocasiones se tiene el acierto de que esto ocurra.

Para promover el cambio las instituciones educativas han recurrido a la reforma, la cual se ha concebido como el punto donde confluyen medidas institucionales muy generales y acciones educativas muy particulares y concretas.

Una reforma puede ser objeto tanto del éxito como del fracaso, esto dependerá de las relaciones que se establezcan entre esta y los actores educativos, del conocimiento que tengan los profesores de las demandas de cambio, del nivel de compromiso que se quiera asumir, entre otros factores (Popkewitz, 2000 y Gimeno 2006)

Se ha considerado que una reforma educativa es un mecanismo de transformación y mejora, y para su logro se propone realizar un diseño curricular que promueva la innovación, esto es, introducir nuevos elementos que mejoren los hábitos, saberes y pautas de la práctica educativa.

Así, pues, en esta investigación se busca identificar, por una parte, cuáles son las características sociodemográficas y laborales⁵ que manifiestan los profesores de la titulación de Artes Visuales para establecer su relación con las formas de adopción a innovaciones⁶ con la práctica educativa por competencias de la titulación de Artes Visuales.

⁵ Sociodemográficas: Edad, Género, Estudios, Profesión; Laborales: Antigüedad docente, Nombramiento.

⁶ Cinco categorías propuestas por Rogers: Innovador, Adaptador temprano, Mayoría temprana, Mayoría tardía, Resistente.

Usualmente las innovaciones curriculares se consideran fundamentales para lograr cambios en las prácticas educativas (Carbonell, 2001, Bautista, 2012). Bajo tal lógica, los actores educativos, sobre todo los profesores, en ciertas ocasiones son invitados a involucrarse a participar de dichas innovaciones. La participación se da bajo la premisa de que esta es una medida valiosa en tanto coadyuva a la aceptación del cambio planeado. Uno de los propósitos del cambio reside en la promoción de nuevas prácticas educativas entre los profesores y rediseñar las condiciones que posibiliten que los sujetos manifiesten sus atributos y capacidades que puedan entenderse como algunas de las consecuencias del currículum diseñado (Popkewitz, 2000).

Por otra parte, los eventos educativos están constituidos por la práctica. Es en la práctica educativa donde se actualiza e interpreta la currícula. Lo sustancial de la práctica educativa se concentra en la acción intencionada de incidir en la transformación de otros, pero también propicia que los sujetos se transformen. Realizar la transformación de la práctica implica tomar conciencia de los fines que la orientan y de las formas a través de las cuales esta transformación es posible (Bautista, 2012, Casanova, 2009).

Estos aspectos son los que llevan a plantear en qué medida el diseño curricular de la titulación de Artes Visuales propició la disposición al cambio y la aplicación de una práctica docente por competencias entre sus profesores. Si se atiende la premisa de que es el currículum el que contribuye a dar forma y favorecer cierto tipo de práctica, resulta significativo investigar cuáles son las características

sociodemográficas y laborales que participan y como es que van disponiendo las formas de adopción a innovaciones ante la práctica docente por competencias.

Cuando se opera un diseño curricular señalado como innovador por introducir nuevos elementos, necesariamente se debe considerar que la práctica educativa que éste propicia generará entre los docentes diversos comportamientos personales, como pueden ser la aceptación, la indiferencia o el rechazo, entre otros.

En la mayoría de las ocasiones estos comportamientos tienen que ver con la disposición que los profesores manifiestan ante el cambio. Y a su vez la disposición tiene que ver con qué tan demandante percibe el profesor que le resultará el currículum innovador. Lo demandante radica en lo que el profesor interpreta que debe modificar en su práctica docente, como producto de un currículum innovador.

Considero que resulta importante poner a consideración que un currículum innovador es aquel que pretende, a partir de la incorporación de nuevos paradigmas pedagógicos, de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje, que el profesor haga trascender las actuales estructuras educativas, para hacer más acorde la formación en sus aulas, con los nuevos procesos creativos.

Para el profesorado esto significa que el proyecto curricular ha de convertirse en una herramienta de transformación de su práctica docente y de sus relaciones sociales en el aula y en el espacio educativo.

Es así como estos aspectos posibilitan tanto la identificación de los determinantes personales que inciden en la concreción de la práctica, como también favorecen su aceptación o rechazo al cambio de la práctica que promueve un diseño curricular innovador.

Señalados los aspectos que determinan en este momento la problemática y los fundamentos teóricos conceptuales, se identifican en este caso los cuestionamientos y objetivos que surgen al plantear la investigación.

2.1 Pregunta general de investigación:

¿Cuáles formas de adopción a innovaciones y que características sociodemográficas y laborales se relacionan con la práctica docente por competencias de los profesores de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara?

Preguntas particulares:

¿Cuáles son las características sociodemográficas y laborales de los profesores de la titulación de Artes Visuales que determinan su disposición a cambiar a la práctica docente por competencias?

¿Cuáles son las características sociodemográficas y laborales de los profesores de la titulación de Artes Visuales que determinan su relación con las formas de adopción a innovaciones?

2.2 Objetivo general:

Determinar que formas de adopción a innovaciones y que características sociodemográficas y laborales se relacionan con la práctica docente por competencias de los profesores de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara.

Objetivos específicos:

1. Identificar las características sociodemográficas y laborales de los profesores de la titulación de Artes Visuales que determinan la disposición a cambiar a la práctica docente por competencias.
2. Identificar las características sociodemográficas y laborales de los profesores de la titulación de Artes Visuales y su relación con las formas de adopción a innovaciones.

2.3 Hipótesis

- Hi: Entre mayor disposición al cambio presenten los profesores, mayor será la aplicación de una práctica educativa innovadora.
- Ho: No hay relación entre la disposición al cambio y la aplicación de una práctica educativa innovadora.

ESQUEMA CONCEPTUAL DEL MARCO TEÓRICO

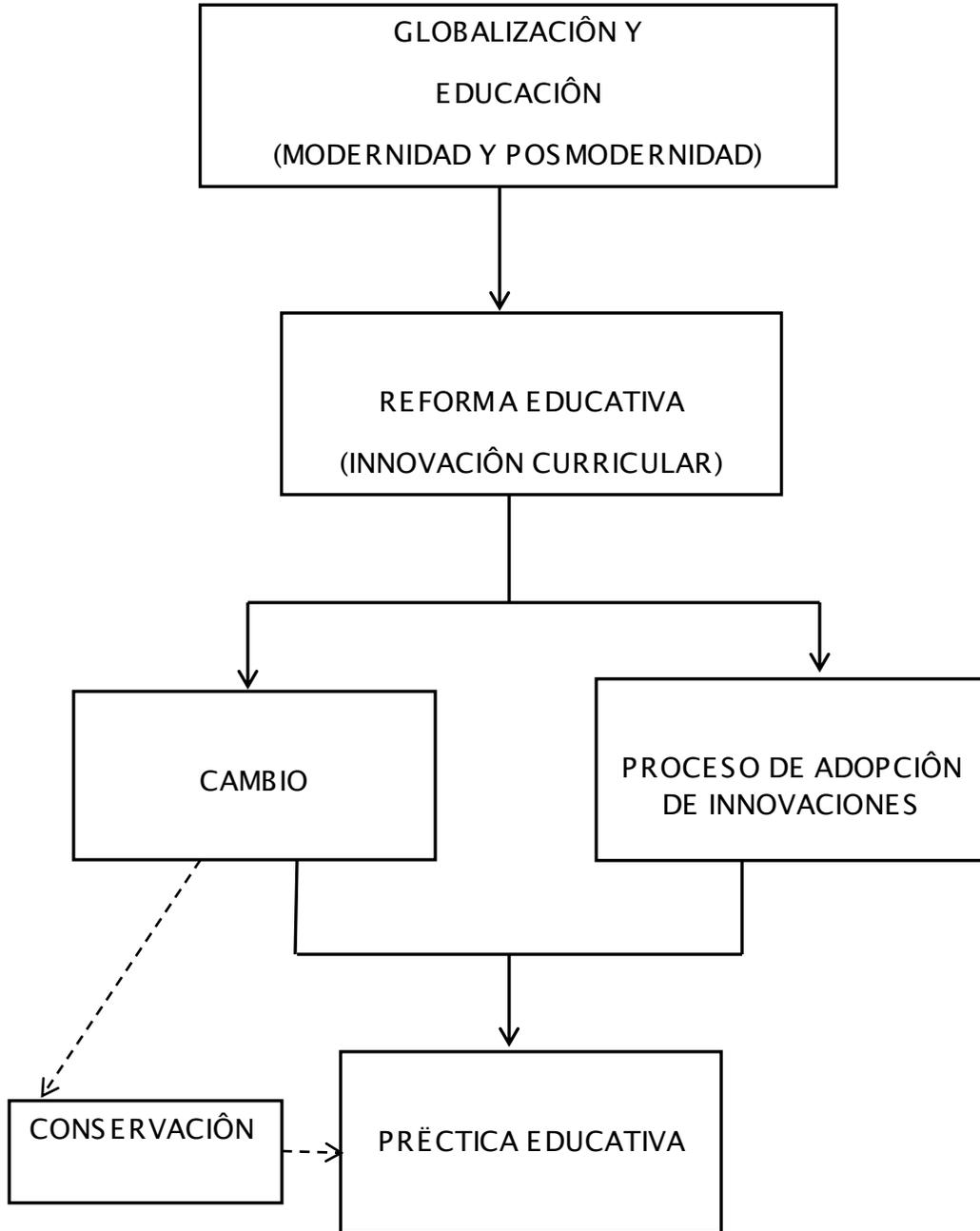


Gráfico nº 1: Esquema conceptual del marco teórico
Fuente: Elaboración propia

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Globalización y educación

El término globalización como concepto tiene su origen a principios del siglo XX, cuando se produce un cambio en el funcionamiento de los procesos de producción y distribución del ámbito empresarial, propiciando que cada vez sean menos los que acumulan el capital y los medios productivos. Con el paso de las décadas, la progresiva globalización de las economías diversificaron y multiplicaron sus mercados logrando, por su tamaño, escapar a los controles de la economía nacional al transformar las reglas de competitividad, producción y comercialización.

Hoy por hoy el mundo está más globalizado, la apertura de fronteras económicas, financieras y la velocidad de la información provocan que las sociedades quieran transitar en mejores condiciones. Frente a este contexto de globalización, la educación y la formación profesional juegan un papel protagónico ya que brindan un sustento a las reformas políticas, sociales y económicas para hacer frente a los retos que encara nuestra sociedad del siglo XXI. Una de las funciones de la educación es facilitar el acceso con calidad y equidad a la información, al conocimiento y los medios de comunicación e informática, llevándolos a su comprensión y creación tanto a los que tienen acceso como a los excluidos. Para esto se han instrumentado reformas educativas que permitan que la formación y la práctica educativa sean consistentes con la dinámica de la globalización.

A lo largo del siglo XX, y lo que ha transcurrido del XXI, se puede constatar que la dinámica propiciada por la globalización ha generado cambios en los procesos de producción y gestión empresarial, los cuales han impactado al sistema educativo tanto en sus políticas de reforma como en sus paradigmas pedagógicos. Para Casanova (2009) la globalización ha resultado benéfica ya que la educación se ha relacionado con las experiencias, procesos y resultados que esta ofrece. Pero también, como menciona Hargreaves, ha posibilitado “enseñar a los jóvenes a tomar conciencia y a responsabilizarse de las dimensiones globales de su mundo” (2005: 85).

Es así como, en el marco de la globalización, la educación desempeña un papel preponderante. Para Montes, en este “mundo complejo y agitado la educación proporciona las cartas, la brújula para navegar por él” (2001: 40). Esto plantea la necesidad de mantener un tratamiento integral y claridad sobre el concepto de educación para evitar la pérdida de valores y desvíos sobre sus propósitos, pero con la apertura a los cambios pedagógicos y el diseño de estrategias por medio del desarrollo de innovaciones curriculares que den respuesta a las necesidades de un mundo global.

Tanto para Torres (1994) como Montes (2001), las reformas educativas como los paradigmas pedagógicos son impactados por el discurso económico y social. Por una parte se identifica que la educación adopta del discurso económico conceptos como “flexibilización”, “trabajo en equipo”, “evaluación”, “calidad”. Pero también se puede identificar cada vez más que el trabajo en las aulas recurre a una pedagogía más centrada en el aprendizaje, en el estudiante, con el objetivo de

preparar a los jóvenes con una visión más comprensiva, más reflexiva, acorde a las necesidades globales e internacionales de los grandes corporativos empresariales. Esto puede llevar a pensar que el sistema educativo deberá tomar en cuenta el modelo de los grandes corporativos para preparar en las capacidades, habilidades y valores que estos requieren.

Ante esta situación Torres plantea que «el sistema educativo se crea y modifica con el propósito de contribuir a la capacitación», y son estas cuestiones las que «deben condicionar la toma de decisiones cuando se evalúa y planea el diseño de un currículo» (1994: 33). Otro aspecto a tomar en cuenta en el diseño curricular son los contenidos; no obstante la importancia que esto representa, «no acostumbra a ser objeto de reflexión y discusión colectiva, se acepta como algo a priori y goza de un notable silencio por parte de la comunidad escolar» (Torres, 1994).

A pesar de que el discurso social insiste en que la educación se encuentra impactada por la dinámica de un mundo global, los deberes escolares que realizan los estudiantes «rara vez contemplan las dimensiones internacionales en los contenidos que componen el diseño curricular; un ejemplo de esto es la poca actualización de los recursos didácticos utilizados en las instituciones educativas» (Torres, 1994:92).

3.1.1. Globalización, actores educativos

Abordar la educación en el contexto de la globalización necesariamente remite a considerar al grupo de sujetos (profesores y estudiantes) que participan en el

proceso de preparación para incorporarse a las reglas de juego de un modelo de sociedad y producción de los grandes corporativos internacionales. Hay que tomar en cuenta que los profesores son los principales agentes de cambio, los mediadores pedagógicos que ayudan a desarrollar entre los estudiantes habilidades y destrezas para la comprensión del proceso enseñanza aprendizaje.

Pero como lo menciona Montes:

—para que los docentes puedan propiciar el cambio [. . .], las posibilidades van desde la actualización en torno al tema hasta la asunción de una actitud de apertura como mediadores [. . .] implica no solo comprender lo que hay detrás de los medios, sino estar convencidos con fundamento de [sus] bondades[...]" (2001: 47).

Por su parte, Torres (1994) plantea que los procesos educativos son imposibles sin el compromiso de los profesores; sin su cooperación ninguna innovación puede llegar a buen término, ya que ellos son quienes al participar en el diseño de un proyecto curricular seleccionan y promueven los contenidos acordes al contexto sociocultural.

Sin embargo, la promoción de un nuevo diseño curricular puede provocar afectaciones entre los actores educativos. En el caso de los profesores, dependiendo del diseño curricular, será el tipo de funciones que éstos verán afectadas en la institución educativa, así como también las interrelaciones que se generan entre ellos. En el caso de los estudiantes, dependiendo de la manera en que se organiza el conocimiento, los contenidos y la forma en que se presentan

las estrategias pedagógicas seleccionadas y enseñadas por los profesores, y a sugerencia del diseño curricular, se afectará que su aprendizaje y motivación para trabajar en sus asuntos formativos.

3.1.1.1 Globalización y currículum

Un argumento que se plantea a partir del entorno de la globalización en referencia al currículum es que la selección de los contenidos de las asignaturas, además de visualizarse en su mayoría desarticulados, se desarrollan descontextualizados, sin circunscribirlos a las experiencias inmediatas de los estudiantes, por lo que no se facilita la vinculación entre estos y la realidad.

Lo anterior lleva a tomar en consideración que cualquiera que sea la propuesta de un diseño curricular no debería partir de decisiones pedagógicas rígidas. Además, el currículum, como proyecto educativo, debiera diseñarse no solo tomando en consideración los propósitos que socialmente son demandados a la educación, sino también tomando en cuenta una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos“ (Torres, 1994: 97).

Consecuente con el entorno de globalización, el diseño de un nuevo currículum demanda “considerar las áreas de especialización que pretende el país en el nuevo siglo y las formas en cómo se diversificará la oferta [...] y con los niveles de excelencia requeridos“ (Montes, 2001: 21).

Frente a esta situación cabría la posibilidad de utilizar la propuesta de Torres sobre el currículum que integre los argumentos que justifican la globalización [...] la interdisciplinariedad del conocimiento y la mundialización de las interrelaciones sociales, económicas y políticas“ (1994: 113). Esto lleva a considerar que el diseño de un currículum que atienda más a una educación globalizada debiera contribuir a que el estudiante aprenda a obtener información y desarrollar competencias, así como adquirir nuevas destrezas vinculadas a cuestiones reales y prácticas para tomar decisiones en una sociedad global.

3.1.1.2 Currículum y contenido

Al diseñar un currículum hay que tomar en cuenta que existen múltiples clases de conocimiento, los que a su vez, así como reflejan determinados intereses y experiencias humanas, también representan una visión de la realidad; la cuestión es cómo seleccionar y organizar[los] [...] para que se construyan aquellas destrezas, habilidades, procedimientos, actitudes y valores que ayudarán a incorporarse a esas alumnas y alumnos a la sociedad [...]“ (Torres, 1994: 101).

Una de las diferentes formas de organizar el contenido que aún prevalece es el “modelo disciplinar“, el cual es:

–considerado y referido a un conjunto de estructuras abstractas y a leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas y datos [. . .] esta vía constituye, en la mayoría de los casos, las diversas disciplinas con nombres que [. . .] representan las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano“ (1994:104,105).

En la actualidad, aún es posible encontrar sujetos a quienes les resulta difícil considerar que existen formas diferentes a la tradicional para seleccionar y organizar los contenidos escolares. Es por ello que la selección y organización de contenidos dependerá de la propia experiencia del sujeto. O en el mejor de los casos, a partir del supuesto de que «las disciplinas son creadas y definidas [. . .] Por comunidades de investigadores que trabajan en departamentos universitarios y después son «trasladadas» para su uso como asignaturas escolares» (Torres, 1994: 99).

Cabe destacar que la manera como las instituciones organizan el conocimiento y como éste es enseñado a los estudiantes, determina que vayan «aprendiendo de una manera más o menos inconsciente, formas de identificación de problemas en la realidad, así como las vías apropiadas para establecer criterios de verdad y validez» (1994: 105).

Si lo que se procura es que los estudiantes desarrollen conocimientos, destrezas, actitudes y valores, entonces «las áreas de conocimiento y experiencias deberán entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para contribuir de un modo más eficaz y significativo a esa labor de construcción y reconstrucción de conocimientos y conceptos» (1994: 125).

3.1.1.3 Currículum y contenido interdisciplinar

Es incuestionable que la actual es una sociedad interconectada entre naciones, gobiernos, mercados económicos y sociedades, situación que demanda realizar

un análisis más integral que tome en consideración la manera en que las diversas dimensiones se integran e interrelacionan.

Frente a una sociedad interconectada, la educación, en la búsqueda de un perfil más compatible, debiera:

–apostar por la interdisciplinariedad [...] más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad“ (Torres, 1994: 48).

Si se acepta que se vive en una sociedad interconectada y que una opción de la educación es apostar por la interdisciplinariedad, no debería entonces dejarse pasar por alto que ésta, según Torres promueve el desarrollo de ciertos rasgos [...] como la flexibilidad, confianza, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad“ (1994: 67) entre otros. De este modo es posible afirmar que implementar la interdisciplinariedad promueve la generación de personalidades flexibles.

La interdisciplinariedad como una opción educativa tiene uno de sus fundamentos en la internacionalización de la vida social, económica, política, cultural, [ya que en la actualidad] es impensable la no cooperación a nivel internacional“ (1994: 85).

El hecho de que la educación opte por la construcción de un conocimiento más interdisciplinar implica vincular lo racional con lo humano, pero también el trabajo

manual e intelectual. A este respecto Torres plantea que -es preciso que desde los primeros niveles se les faciliten [a los estudiantes] nuevos marcos de referencia [...] que les ayuden a contemplar estas dimensiones, que se vayan acostumbrando a pensar interdisciplinaria y globalmente y puedan llegar a desarrollar su sentido de responsabilidad [...]“ (1994: 95).

3.1.1.4 Currículum, enseñanza aprendizaje

El espacio de concreción de un currículum es primordialmente el aula, y una de las principales acciones que se desarrollan dentro de este ámbito es el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe -prestar atención a los problemas y contenidos que se seleccionan, ya que donde radica el principal filtro selectivo es en las peculiaridades de las personas que aprenden“ (Torres, 1994: 42). Por esta razón se debe tener mucho cuidado en que el contenido que selecciona el profesor lo haga pensando no es sus intereses sino en los del alumnado.

Como se sabe, el aprendizaje se moviliza frente a la presencia de ciertos conflictos cognitivos, de tal manera que el sujeto no reacciona ante cualquier [...] información que se le ofrece, sino solo en la medida en que conecta con sus intereses y con las posibilidades cognitivas que le ofrecen los esquemas anteriormente construidos“ (1994: 42). Luego entonces es necesario realizar la selección de contenidos curriculares pensando en la significatividad del aprendizaje. Torres menciona que:

-la psicología Vygostkiana pone de relieve que las posibilidades de aprendizaje de cada persona guarda una estrecha relación con el nivel de

desarrollo alcanzado. Distingue entre el nivel de desarrollo afectivo, el que en la actualidad posee un determinado estudiante, con el que puede llegar a alcanzar“ (1994: 43).

Esto es, que la persona aprende en proporción a su nivel de desarrollo y efectivo potencial.

Uno de los autores que ha centrado su atención en el proceso con el que las personas reconstruyen el conocimiento es Ausubel, quien de acuerdo con Torres aporta:

–un modelo de dos dimensiones que ayudan a no confundir dos variables que interactúan en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje: a) el eje vertical [que] hace referencia a los modos en que el alumnado o cualquier persona incorpora el nuevo conocimiento a sus actuales estructuras cognitivas; b) el eje horizontal, [que] corresponde a las estrategias didácticas a las que se recurre para proporcionar información al alumnado“ (1994: 44).

Así pues, en la manera como se propicia el proceso enseñanza aprendizaje resulta relevante la selección que se realice de los contenidos culturales, de tal manera que se cuide la interacción con las estructuras cognitivas de los alumnos, sobre todo, porque las personas aprenden con más urgencia lo que quieren saber.

3.1.2 Modernidad

Al abordar la modernidad como parte del contexto en el que se desarrolla y opera la práctica educativa, es necesario limitar su aclaración, ya que es una condición

que permea multitud de procesos sociales, económicos o laborales, entre otros que conforman al sujeto. Un primer acercamiento a lo que es la modernidad se encuentra en Casullo (1989) cuando plantea que el concepto está ligado a la idea de progreso, de ruptura, de crítica, de cambio, de transformación, como aspectos que distinguen nuestro tiempo.

Anderson concuerda con Berman (en Casullo, 1989) en que la modernidad es un conjunto de experiencias en las que se comparte tiempo y espacio que transforma, que traspasa fronteras nacionales, edades, clases e ideologías, pero que paradójicamente introduce a un remolino de desintegración y renovación, de contradicción interminable.

Continuando con este discurso de la modernidad, Crespín (en Casullo) también hace referencia al carácter ambivalente de la modernidad, ya que por una parte -abre infinitas posibilidades de desarrollo y de realización, por la otra se manifiesta como fuente de destrucción de fragmentación del sentido de alienación“ (1989: 229).

Para Berman (en Casullo), la modernidad es la transformación:

-de nosotros mismos y del mundo y que al mismo tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos [...] La modernidad une a toda la humanidad [pero paradójicamente] es una unión de desunión [que nos lleva a la] desintegración y renovación perpetuas, de conflictos y contradicciones, de ambigüedad y angustia“ (1989: 67).

Para Casullo (1989) la modernidad se descubre contando, arrancando, separando lo moderno del pasado. Pero para otros autores como Hargreaves (2005), la modernidad como condición social es impulsada por el progreso científico, la tecnología sobre la naturaleza y para mejorar la condición humana a través de la ciencia y la tecnología.

Todo esto generado, según Berman (en Casullo, 1898), por los conflictos, las transformaciones demográficas, los movimientos de masas, impulsados por el mercado mundial capitalista, en fin, por la "modernización socioeconómica". De esta experiencia surge la capacidad de los sujetos de cambiar el mundo que los está cambiando.

Como afirma Casullo (1989: 62-63), no podemos decir que la modernidad no nos compete, ya que estamos inundados y formamos parte de las discursividades modernas.

Frente a los argumentos discursivos sobre lo que es la modernidad se puede identificar la capacidad perceptiva de los sujetos que la experimentan y la interpretan, y que en función a esta capacidad es que algunos llegan a comprender, y otros no, que el mundo se fractura entre lo antiguo y lo moderno.

Es en función de esta capacidad perceptiva, como lo expresa Anderson (en Casullo), que "la modernidad o bien es aceptada con un entusiasmo ciego o bien es condenada con un desprecio y un distanciamiento olímpicos; en cualquier caso es considerada como un monolito cerrado, incapaz de ser modelado o cambiado por los hombres modernos" (1989: 96).

La modernidad como la plantea Berman (en Casullo, 1989) ha pasado por lo menos tres fases. La primera, que abarca del siglo XVI al XVIII, señala que las personas, como recién experimentaban la vida moderna, poco entendían lo que les afectaba. La segunda fase se inicia en 1790, época de grandes revoluciones sociales y políticas que desarrollan la sensación de vivir dos épocas. Y la tercera fase, que inicia en el siglo XX, expandiendo por el mundo la cultura, el arte y el pensamiento del proceso de modernización. Beltrán y Calderón (en Montes) plantean que:

–si la modernización aspira a un verdadero desarrollo del hombre se tendrá que luchar por una promoción, una libertad, una justicia y una solidaridad, ya que el ideal requiere de una concepción de hombre integral con un destino trascendente y su reconocimiento como persona, lo cual es el verdadero sentido de desarrollo“ (2001: 106).

América Latina se ve envuelta en la modernidad a principios del siglo XIX, resultado de matrices y corrientes ideológicas liberales, nacionalistas y comunistas, accionadas al calor de las grandes narraciones sobre la humanidad, el progreso, el orden, las leyes de la historia, los avances técnicos y las transformaciones, con que conflictivamente se articuló el proyecto de modernidad (Casullo, 1989: 62).

En cuanto a la relación de la modernidad con la educación, Hargreaves (2005) plantea que la modernidad estableció los parámetros y premisas en cuyo contexto se desarrollaron las escuelas y sus profesores tal como se desenvuelven en la

actualidad. Organizativamente han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida institucional. Para otros autores como Popkewitz:

–las renovadas presiones a favor de la modernización crean nuevas relaciones institucionales que orientan, dirigen y evalúan el gobierno de la escolarización. Las prácticas profesionales y científicas se definen en nuevos conjuntos de pautas culturales que enmarcan los currícula y facilitan estrategias para la definición del ejercicio docente y de la formación de los profesores“ (2000: 119).

Retomando a Hargreaves, refiere, para el caso de las escuelas, que:

–sus estructuras grandes, complejas y burocráticas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables [como son la] necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva“ (2005: 56).

En cuanto a los profesores, y ante la exigencia de la burocracia modernista educativa, algunos de ellos mantienen su yo, otros se adaptaron a las limitaciones ofrecidas, y otros más, prescindiendo de su realización personal, se volvieron cínicos, opositores, reduciendo su rendimiento en clase.

3.1.3. Posmodernidad

Un primer acercamiento a la posmodernidad consiste en dilucidar lo que conceptualmente se debe comprender. La posmodernidad no es un concepto

unívoco ni tiene un valor en sí mismo; es un “nuevo campo social” que ofrece “nuevas oportunidades” de realización, pero también “nuevas limitaciones”.

Para Casullo “el término posmodernidad pertenece a una red de conceptos y pensamiento en los que según parece anunciar el fin de un proyecto histórico” (1989: 319), con el cual la sociedad intenta persuadirse (y persuadirnos) de tener un después, es decir, un futuro.

Por su parte, para Hargreaves (2005), el posmodernismo contribuye a la pérdida cultural y moral y estimula el desprecio de la ética laboral y la generalización de la decadencia, por reestructurar y reproducir los intereses dominantes, al disfrazarlos y disipar sus intereses.

En un intento por ubicar el origen de la posmodernidad, Hargreaves la sitúa “alrededor de los años sesenta”, momento en que la situación social, económica, política y personal se organiza bajo principios diferentes a los de la modernidad, momento en que los alcances de las tecnologías de información y comunicación cuestionan las certezas científicas y los descubrimientos, presumiblemente definitivos, se ven superados o contradichos cada vez a una mayor velocidad.

Para Suvirant (en Casullo), la posmodernidad “surge de la encrucijada entre una crítica y una expectativa social [...] obsoletas tanto teórica [y] políticamente, frente a las nuevas tecnologías, sus efectos sociales y las formas de dominación social que presiden” (1989: 23).

Aunque la posmodernidad, como bien lo plantea Hargreaves (2005) “todavía está en formación desarrollándose”, la rapidez y complejidad que esta conlleva plantea

retos y problemas al sistema educativo moderno y a los profesores que trabajan en ellos. Problemas que según Hargreaves se enraízan en la transición histórica de la modernidad a la posmodernidad.

Cabe señalar que en una sociedad posmoderna los profesores y las escuelas mantienen como propósito educar a los jóvenes en el uso de nuevas tecnologías, en el desarrollo de destrezas y cualidades, como la flexibilidad y la adaptabilidad, semejante a las demandadas por el ambiente laboral.

Un aspecto que hay que destacar en el contexto de la posmodernidad es que la educación, para afrontar los cambios, se somete a un proceso de reforma en el que los profesores, reconociendo que los cambios se tienen que afrontar y adoptar, son los primeros en externar su preocupación en cuanto a lo que se puede o no modificar, aun cuando los reformadores pasen por alto estas opiniones y preocupaciones.

Resulta importante que los profesores reconozcan de la flexibilidad sus bondades y sus limitaciones. Sobre todo porque no se puede demandar flexibilidad aferrándose a estructuras que satisfacen necesidades de otra época. Debe reconocerse en la flexibilidad una oportunidad democrática que exige compromiso y participación.

3.1.3.1. Posmodernidad y enseñanza

Los métodos de enseñanza generan entre los profesores cierta desconfianza porque las estrategias de enseñanza se implementan:

-de forma acrítica, sobre la presunta base sólida de la investigación educativa, no sólo se infravalora la visión práctica y la sabiduría de los profesores, exigiéndoles que acepten el saber, la pericia y las normas que son propiedad y prerrogativa de científicos expertos“ (Hargreaves, 2005: 89).

El mismo Hargreaves identifica que la enseñanza tiene dos dimensiones: el contenido, consistente en compartir entre profesores actitudes, creencias, valores, hábitos de hacer las cosas, y la forma, consistente en los modos de realización y las formas de asociación como se articulan las relaciones entre los docentes y sus compañeros (2005: 190-191).

En tanto el conocimiento en el mundo posmoderno es cada vez más provisional, el currículum basado en el saber se hace menos creíble. Tal parece que ahora -los procesos de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida cobran mayor importancia en cuanto a objetivos y métodos para los profesores y las escuelas“ (2005: 85). Pero también se identifica que a mayor diversidad religiosa mayor colapso en los valores sociales y morales, por lo tanto -una de las mayores crisis educativas de la era posmoderna está constituida por el colapso de la escuela común, una escuela vinculada a su comunidad con un sentido claro de los valores sociales y morales que deben infundir“ (2005: 85).

Hargreaves (2005) señala que la enseñanza es un oficio, estructurado por tareas y relaciones humanas. Su centro de trabajo es la escuela, la cual está estructurada

por recursos y relaciones que pueden hacer fácil o difícil, remunerador o desalentador, el trabajo docente.

Si bien la tarea preferente del profesor es en el aula y su núcleo central es la enseñanza, Hargreaves señala que los estilos y estrategias que el profesor realiza en el aula tienen la influencia de perspectivas y orientaciones de sus compañeros presentes y del pasado. Para entender qué y por qué lo hace un profesor, hay que comprender su comunidad y cultura de trabajo. Lo que ocurre en el aula no se disocia de lo sucedido fuera de ella.

Pero la docencia no es solo lo que se realiza en el aula, comprende también la preparación de clases, la calificación, las reuniones, elementos que la hacen cada vez más compleja y significativa. La complejidad y la solicitud de responsabilidades derivadas al profesor han provocado un exceso de formularios y burocracia, generando una cultura no cooperativa de confianza y apoyo, de tal suerte que los profesores se ven obligados a construir y mantener una apariencia de perfeccionismo, ya que la falta de criterios claros sobre la función docente propicia la falta de éxito y aprobación profesional, no obstante que la eficacia de las actividades es más conocida en lo individual, que la significancia que puede tener en el colectivo.

Hargreaves (2005) menciona que hacer frente a las exigencias y a la evaluación curricular provoca una mayor preocupación en los profesores, por lo que son ellos mismos quienes presentan mayor inseguridad en su desempeño al estar expuestos a formas correctas de hacer las cosas, y más aún, al tener que elaborar

estructuras nuevas y efectuar cambios sin que exista una cultura o marco de relaciones que permitan comprender cambios y diálogos sobre los problemas que se relacionan con ellos.

3.1.3.2. Posmodernidad y profesionalización docente

La profesionalización en la posmodernidad se ha hecho más abarcativa en tanto que la enseñanza se complejiza demandando mayores destrezas. Hargreaves refiere que los:

–profesores comprometidos con su preparación y su ejercicio docente no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como su dedicación a la realización de un buen trabajo. Sino que están más identificados en lo que Woods y Nias llaman ‘compromisos profesionales y vocacionales’ que se basan en los tipos de significados y propósitos que los maestros atribuyen a su trabajo“ (2005: 153).

Como bien hace notar el mismo autor: –muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos los que se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos se fijan“ (2005: 151).

Un aspecto más a considerar de la práctica educativa es el tiempo: –en la enseñanza el tiempo es a la vez un recurso técnicamente gestionable, una percepción subjetiva variable y un objeto de lucha política“ (2005: 44). Pero además –la dimensión técnica racional del tiempo, es un recurso o medio frito,

que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse o reorganizarse con el fin de acomodar determinados fines educativos seleccionados“ (2005: 120).

Cabe hacer notar que las organizaciones educativas manipulan el tiempo a sus fines y conveniencias. Un ejemplo es la distribución del tiempo en el currículum, que refleja la significación micro política para categorizar las asignaturas.

En el mundo posmoderno no solo perciben cambios las organizaciones o instituciones; también los sujetos (profesores) experimentan nuevas identidades, y estas ayudan a configurar nuevas pautas de organización. A este respecto Hargreaves plantea que “los tipos de organizaciones con más probabilidades de prosperar en el mundo [...] posmoderno son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades [...] de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas“ (2005: 93). Ante los cambios organizacionales las personas experimentan nuevas identidades, y estas configuran las pautas organizacionales.

Tratándose de cambios en el aula, se encuentran al menos dos interpretaciones: la de los administradores, que los perciben mucho más lentos de lo que les gustaría, y la de los profesores, que tienen la sensación de que el ritmo de cambio es mucho más rápido.

Hargreaves menciona que en tanto el profesor experimenta y observa su clase más que de una, de múltiples maneras:

Hay una tendencia a simplificar el cambio o hacerlo más lento, de manera que el complicado y policrónico mundo del aula pueda mantenerse dentro de unos límites manejables. Esto contribuye a explicar el descubrimiento de Werner de que, a menudo, los profesores tratan de adaptar los procesos de innovación actuando más despacio“ (2005: 133).

Lo que lleva a considerar que los profesores se adaptan a las innovaciones actuando más despacio.

Por otro lado, la intimidad del aula impulsa a los profesores a la seguridad imaginaria, que lo protege de culpas y críticas, pero también que le impide alabanzas y aprobaciones. Otro aspecto a señalar, en referencia a las aulas, es la disposición arquitectónica de las escuelas, la cual es propicia para que se derive en el hecho físico al aislamiento.

3.2. Reforma educativa

En el transcurso del tiempo, y dependiendo del contexto histórico social, la palabra reforma adquiere diferentes connotaciones, desde aquellas que aluden a la ayuda para la salvación hasta aquella identificada como un principio o medio para el logro de la verdad social.

Para Popkewitz, en la actualidad la palabra reforma mantiene una cosmología milenaria, pero depende en parte de las ideologías concretas del individuo y la práctica profesional“ (2000: 26). La reforma debe entenderse como una idea de progreso que une conocimiento profesional con perfeccionamiento social.

En el terreno de la educación, Gimeno (2006) señala que el término reforma no solo es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma, sino que también da la libertad a quien lo propone de dejar ver las intencionalidades de su aplicación. En cambio, para Popkewitz la palabra reforma cambia su significado –según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículum“ (2000: 14).

Además de que la reforma puede convertirse en una acción que señale la modernidad de las prácticas institucionales, también sugiere la intervención no espontánea, la transformación de la realidad y la mejora. En este orden de ideas, Viñao (citado en Gimeno) señala que:

–las reformas pueden ser: *Estructurales*: aquellas que modifican los niveles, requisitos para acceder a los mismos; *Curriculares*: las que intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículum en relación con lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa; *Organizativas y Político-administrativas*“ (2006: 43-44).

3.2.1. Reforma, trayecto histórico

A lo largo de la historia las reformas se han caracterizado por diferentes intencionalidades. Popkewitz señala que las reformas posteriores –a la Segunda Guerra Mundial, constituyen una ruptura en las prácticas sociales de la dirección estatal de la enseñanza y en el papel social regulador de la ciencia social y de la profesionalización en relación con las del siglo XIX“ (2000: 59). Por lo que se

refiere a las reformas contemporáneas, se mantiene la idea de progreso y legitima a los nuevos portavoces como representantes de la sabiduría de los proyectos progresistas“ (2000: 236).

Por otra parte, Gimeno (2006) menciona que las reformas, en el afán de cambiar parcial y repentinamente el sistema, aparecen y desaparecen dejando lugar a una constante mejora.

Al hacer referencia a las reformas, Casanova señala que estas se proponen y se implementan desde la Administración educativa, mediante normas legales de amplio rango, y afectan [...] a todos los centros docentes que actúan en ellos“ (2009: 239). Dada esta situación una reforma [se justifica] cuando aparece un desfase significativo entre realidad social y realidad educativa, o cuando las disfunciones producidas por la regulación legal son tan importantes que no se pueden mantener de ningún modo“ (2009: 240).

Así, pues, una reforma educativa hace alusión, habitualmente, a cambios verticales, de carácter amplio, de sus componentes, de sus niveles educativos, de su currículum, de su enseñanza, de sus titulaciones, de la formación del profesorado, entre otros muchos.

Para Casanova una reforma supone reflexionar acerca de la función que debe desempeñar el sistema educativo en la sociedad del momento [pero también] una serie de nuevas necesidades formativas en la persona para dotarla de competencias válidas en su futuro individual y social“ (2009: 241).

3.2.2. Reformas, transformaciones

Al hablar de reforma se debe tomar en cuenta los contextos en los que esta se desenvuelve. Popkewitz (2000) plantea que los actuales cambios demográficos, las tensiones culturales, las transformaciones de las estructuras familiares, las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, el feminismo y las prácticas sexuales diferentes de las habituales, todos estos, son múltiples puntos de conflicto que suponen estructuras de creencias y de expectativas sociales sobre la conducta del sistema escolar cifradas en las prácticas de reforma.

Se puede mencionar entonces que las reformas se alimentan de ideologías e introducen paradigmas pedagógicos, elogiando unos y descartando otros, tendencia que sirve para atraer a diferentes colectivos.

Faure (citado por Gimeno, 2006) menciona que una de las características de los sistemas educativos contemporáneos es que están sometidos a un proceso continuo de reformas, dando lugar a suplantarse transformaciones profundas e innovadoras.

Hay que tomar en cuenta que las reformas educativas se plantean para reducir y eliminar tensiones en los sectores empresariales, financieros y productivos, pero también para poner más atención a los procesos vocacionales y de servicio.

Gimeno (2006) establece que las reformas educativas son intentos de transformaciones o cambios educativos generados por órganos de gobierno, en tanto los procesos de innovación son promovidos por algunos grupos de profesores. Pero solo las reformas que alcanzan el mayor número de aciertos en

sus propósitos son las que logran trascender en el tiempo. Así mismo, si una reforma retoma su pasado, y si no considera los cambios globales en los que socialmente se encuentra inmersa, fracasará.

3.2.3. Reforma y cambio

Cuando se promueve una reforma se debe tomar en consideración que esta demanda una visión de futuro, una disposición a querer hacerla, la voluntad política, la decisión de las instituciones, pero, sobre todo, el compromiso de los profesores o grupos involucrados.

Autores como Gimeno y Viñao (2006) coinciden en que las reformas se plantean como cambios hacia o para mejorar, pero si bien para algunos significan mejoras o avances, para otros significan retroceso, empeoramiento.

Cabe mencionar que si las reformas se proponen cambiar las prácticas educativas, entonces deben establecer las formas de implementación, así como también las estrategias para estar acorde al cambio social y cultural.

Para Popkewitz (2000), ante los cambios que propone una reforma, algunas personas los aceptan y otras se oponen a ellos, e identifica métodos eficaces para conseguir su aceptación, entre los que se pueden señalar la participación, el convencimiento, la ayuda y la orientación para que los individuos acepten el cambio planeado. Señala también que entre los sujetos que más influencia tienen sobre los profesores para aceptar los cambios de la reforma se encuentran el director, los asesores y algunos profesores.

Un punto a favor de la reforma es que en la medida en que esta se torna recurrente irá dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico, en teorías y esquemas de acción, que luego el profesor pondrá en práctica y formará parte de su lenguaje (Gimeno, 2006).

Autores como Popkewitz (2000) refieren que el hecho de que los profesores utilicen de la reforma el modelo de cambio en situaciones de enseñanza, es un indicador que supone mejora de la calidad. Pero el cambio también debe ser considerado en relación con la organización del pensamiento y conducta de los profesores.

De otro lado, la reforma no solo puede ser visualizada como un cambio en los planes de estudio, en la enseñanza o en la mejora de la calidad. Popkewitz (2000) y Bautista (2012) señalan que también es un mecanismo para reanimar la economía, pensar en un modelo de sociedad y de transformación cultural y desarrollo científico. También puede considerarse como un factor clave para que las instituciones realicen su modernización.

Cuando se plantean reformas educativas hay que tener mucho cuidado, porque cuando estas se implementan desde la administración no se les augura mucho éxito ya que en la mayoría de las ocasiones se pierden en la tramitología burocrática.

Igual ocurre cuando no se procede profesionalmente del sistema educativo. Viñao (citado por Gimeno, 2006) menciona que se corren dos peligros: considerar que se posee poder mágico que solucionará los problemas y conformar un equipo de

asesores no por su capacidad sino por su afinidad personal. Hay que estar bien claros: una reforma no es como el cambio de ropa, esta debe de sumar pero no sustituir

Para autores como Gimeno (2006) las reformas solamente pueden ser parciales, más o menos acertadas en la elección de los puntos de incidencia para causar más impacto en el conjunto del sistema, con mejor o peor acierto para no provocar reacciones no deseables contrarias a los efectos pretendidos.

Pero si la intencionalidad es que una reforma trascienda, entonces hay que institucionalizarla. Ahora bien, si lo que se busca es que además perdure, entonces se tendrán que destruir las organizaciones que la han endurecido

Hay que tomar en consideración que para garantizar el éxito de una reforma no solo se debe atender a la dimensión escolar, es importante tomar en cuenta que el cambio que ésta promueve solo se presenta cuando se rompe y modifica la estructura de rutina, hábitos y pautas que se llevan a efecto.

En relación a la estructura, Popkewitz (2006) aclara que ésta es un conjunto de supuestos o principios globales y universales de ordenación del mundo, mediante los cuales se definen los hechos sociales o se expresa la oposición. Así mismo, hace saber que las estructuras no son estables, ya que se encuentran en un constante cambio. Así, hay que estar alertas a los límites del cambio, así como al punto de interacción entre las instituciones y el sistema social, ya que esta marcará el modelo que seguirá la estructura.

Hablando de cambio, Díaz (citada en Gimeno, 2006) refiere que este debe estar orientado a conseguir un centro escolar que apueste rotundamente por un proyecto colectivo, que no solo sea educativo sino que también abarque lo social. Un proyecto que tenga como base para el cambio de la práctica educativa la innovación e investigación, donde la principal fuerza impulsora de la innovación y el cambio resida en los profesores que trabajan cooperativamente.

3.2.4. Reforma y sujetos

Ante el planteamiento de una reforma es importante destacar la participación de los actores educativos para alcanzar unos resultados favorables y asumibles para todos. Si hay voluntad, entonces será posible la transformación personal.

Hay que tener presente, como bien lo menciona Popkewitz (2006), que desde un punto de vista social un proceso de reforma permite la exploración de los cambios en las relaciones entre grupos y actores. No se debe obviar que el profesor es el protagonista de una reforma ya que es él quien la aplica y a quien le afecta en lo personal. Por eso, cuando el profesorado no entiende los esquemas de cambio tiende a ignorarlos, por no sentirse identificado. También hay que tomar en consideración que un efecto de las reformas educativas consiste en incrementar el profesionalismo de los profesores, mediante la profesionalización del saber, el cual se puede lograr a través de cambios administrativos e investigativos, impulsados institucionalmente. Se trata de cambios que tienen que ver con la política gubernamental, que reitera la necesidad de modificar los ambientes escolares, reestructurar los niveles del profesorado y reorientar su formación.

Se debe tomar en cuenta, como lo señala Carbonell (citado en Gimeno, 2006) que las reformas han impactado a los profesores, las normas educativas, las relaciones con los alumnos y las trayectorias profesionales. Por ejemplo, la situación actual de los profesores no es la misma que hace unas décadas. Su autonomía se diluye por la presencia cada vez más demandante de la burocracia administrativa escolar que controla y condiciona el currículum y la organización de los centros escolares. Ahora que, si se han generado actitudes positivas en los profesores o ha disminuido el nivel de deserción de los estudiantes, entonces son indicativos del cambio y de que la reforma ha cuajado.

3.2.5. Reforma, indicadores de obstáculos y/o fracasos

Hay que tomar en consideración que existen algunas causas que obstaculizan en mayor medida el avance de las reformas educativas. Dentro de los probables obstáculos se pueden identificar las tradiciones, las mentalidades que no cambian por decreto, la cultura escolar que se resiste a las acciones reformistas, entre otras. Otro probable obstáculo consiste en que el entusiasmo que generan las reformas se va enfriando en la medida que pasan de los borradores a la realidad, hasta llegar el momento en que sea previsible el fracaso de cualquier reforma educativa que se plantee.

Viñao (citado en Gimeno, 2006) refiere que todas las reformas producen efectos imprevistos no deseados, o también, éxito relativo parcial, pero que indiscutiblemente en todas se produce un fenómeno de hibridación. Ante esto

cabe hacer notar que si se genera una sucesión de reformas, esto es un indicativo de su incapacidad para renovar el sistema y de la inutilidad de su pretensión.

Así como se señalaron algunos obstáculos, de igual manera se pueden identificar algunos indicadores de su fracaso. Viñao (2006) argumenta que el éxito o fracaso de las reformas educativas depende de que al tiempo se produzcan cambios acordes con estas. Otros aspectos que tienen que ver con este argumento son la ausencia de un conocimiento o análisis de las reformas anteriores; la falta de conciencia con respecto a la existencia de una serie de fuerzas o tendencias internas, de una dinámica propia, en los sistemas educativos; la creencia mesiánica de que se parte de cero y que todo puede ser modificado a corto plazo, desde el mismo momento en que la buena nueva de la reforma aparezca.

Por su parte, Viñao (citado por Gimeno, 2006) refiere que las razones más frecuentes del fracaso de las reformas educativas son la escasez de recursos económicos, los cambios y vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, los problemas no previstos, las resistencias gremiales y la falta de recuperación histórica.

Así, pues, deben tomarse en consideración todos los obstáculos y riesgos de fracaso cuando se contempla realizar una reforma educativa, sea estructural, curricular o de otra índole.

3.2.6. Reforma, cambio e innovación

Es posible mencionar que las reformas escolares establecen una relación con el currículum en tanto que éste hace confluir aspectos más duraderos de la vida

cultural, social y material. Para Popkewitz (2000) el currículum dirige la atención de las estructuras que configuran los hechos de la escolarización. Por esta razón argumenta que el currículum engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa. Cuando se engloba el currículum se debe aceptar el conjunto de supuestos y valores sociales que, si bien no son inmediatamente aparentes, si limitan la disponibilidad de las opciones, a diferencia de las formas pedagógicas que sí cambian con el tiempo, en tanto que la pedagogía establece relaciones con modelos internos y externos a la escolarización.

Cabe destacar, como lo hace Gimeno (2006), que el propósito que se debe trabajar en la escuela es desarrollar un currículum basado en problemas, en situaciones reales que vive la sociedad, pero con herramientas, códigos e instrumentos culturales de índole radicalmente distinto, con la cultura más rica y más elaborada que podemos ofrecer, sobre todo porque es una oportunidad que tiene el alumno de experimentar en la escuela.

Casanova (2009), Montes (2001) y Agerrondo (citada en Casanova, 2009) definen la innovación en el ámbito educativo como una serie de mecanismos y procesos deliberados que intentan proporcionar ciertos cambios que modifican las prácticas didácticas vigentes. Si bien innovar significa cambiar para introducir una novedad, Casanova (2009) hace una distinción entre tres conceptos relacionados con la innovación: el cambio es dejar de hacer una cosa para hacer otra; innovar es alterar algo para introducir novedad, y reforma es volver hacer para mejorar. Y hace también una pertinente aclaración: para que se produzca la innovación o la

reforma hay que cambiar, pero el cambio no asegura ni la innovación ni la reforma. Esto lleva a considerar que innovación y currículum son dos caras de una misma moneda, que si no cambian en una misma dirección, generan en el aula una educación obsoleta.

Cuando se modifica un currículum, éste se constituye en una innovación, una mejora que lo lleva a un permanente perfeccionamiento; de no ser así no habrá innovación educativa. Para que se genere la innovación educativa es condición que se produzcan en el currículum cambios que signifiquen una mejora, un avance en el proyecto escolar, en las unidades didácticas, en los recursos y en las actividades.

Para Casanova (2009), la innovación del currículum supone el cambio educativo, la innovación institucional de la educación y la mejora permanente de la calidad. Será por esto que la opción correcta para garantizar la calidad educativa es el mantenimiento de una posición equilibrada en la apertura para facilitar la adaptación del currículum. Por lo mismo resulta incuestionable que la acción educativa gira en torno al diseño del currículum.

Por su parte, Beltrán y Calderón (citados en Montes, 2001) coinciden en que la innovación educativa vinculada directamente al currículum requiere nuevas dinámicas, desempeños, metodologías, recursos y evaluaciones.

Esto conduce a argumentar que el currículum, además de constituirse en el eje que dirige la educación, es una referencia, es un elemento organizativo y fundamental de los programas de enseñanza, además de generar discursos

convincientes ante el alumno y la sociedad. Por otra parte, no se puede pasar por alto que, en atención a los cambios del mercado y las realidades sociopolíticas actuales, se hace obligado optar por un currículum que permita ofrecer respuestas adecuadas al cambiante contexto.

En este sentido, Casanova (2009) plantea que el diseño curricular debe desarrollar las competencias que se deben adquirir al finalizar el programa educativo, incluso que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo la autonomía de los profesores en la toma de decisiones en función de las características del contexto. Considera que ha llegado el momento de tomar las medidas imprescindibles para adecuar los contenidos del currículum a los jóvenes que pertenecen a este mundo globalizado y complejo. Para esto se requiere de una buena selección de contenidos que garanticen capacidades y competencias que les ayuden a aprender a lo largo de la vida y que sean también la base de posteriores aprendizajes, para que sean participativos, críticos, creativos y competentes socialmente y con su entorno.

A propósito de los contenidos curriculares que garanticen la adquisición de capacidades y competencias, Casanova (2009) y Weiner (citado en Casanova, 2009) coinciden en definir la competencia como la disposición para desarrollar una acción para que las personas alcancen un objetivo. Y están de acuerdo con Levy-Lavoyer (citado en Casanova) cuando este afirma que las competencias están ancladas en comportamientos observables. Además, se establece que las competencias están configuradas por conocimientos, actitudes y valores que permiten el desenvolvimiento en diferentes ámbitos.

Continuando con el discurso de las competencias, Casanova refiere que hay una fuerte tendencia por organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a éstas, más que en torno a disciplinas u objetivos. Y argumenta que de lograrse este objetivo, significaría un paso adelante hacia un currículum integrado. Por ello, para Casanova, las competencias resultan importantes para que el sistema educativo supere las dificultades de aprendizaje y mejore la generación de profesionales.

En cuanto al diseño curricular, el mismo autor destaca la importancia de la planificación para establecer el orden, la organización de los contenidos, la evaluación y las estrategias metodológicas. Menciona que se hace imprescindible realizar una buena selección de contenidos que favorezcan los aprendizajes y faciliten su transferencia, de tal modo que lleven al estudiante a aprender a aprender, y que esto debe ser motivado, orientado, observado y evaluado de forma continua por el profesor. Apunta que en el diseño curricular hay que cuidar, por una parte, la coherencia interna entre los elementos planteados y las unidades didácticas elaboradas para su trabajo directo en el aula con los estudiantes y, por otra parte, la coherencia externa entre la sociedad en general y los objetivos del programa educativo que han de formar las futuras generaciones.

3.3. Procesos de adopción de innovaciones

Entre los autores más representativos que han abordado la temática de la innovación se encuentran Rogers y Rogers (1980), que conciben la innovación como el cierre potencial de la brecha de desempeño para que ocurra su adopción.

La definen como una idea práctica u objeto que se percibe por el individuo como novedad. Lo que lleva a plantear que cuando se percibe que una idea, práctica u objeto, encierra novedad, entonces se considera una innovación.

Para Beltrán y Calderón (citadas por Montes, 2001) la innovación es una acción deliberada del hombre que conlleva la transformación de lo existente, que puede tener múltiples aplicaciones, que cubre ampliamente el campo del pensamiento, las estrategias y las acciones del hombre.

De acuerdo con Rogers y Rogers, hay aspectos que ayudan a identificar una innovación, como por ejemplo una idea o un mensaje que son percibidos por el receptor como nuevos. Afirman que muy por el contrario de la idea generalizada de que la innovación es un suceso poco frecuente en las organizaciones, esta ocurre en todo momento. A este respecto Casanova (2009) también considera que el mundo globalizado necesita plantearse la innovación como algo absolutamente necesario.

Cuando se lleva a efecto la acción de innovar, Gather (2004) señala que ya sea que esta venga de dentro o de fuera, siempre es susceptible de provocar en la escuela una transformación en las relaciones de poder, toda vez que refuerza la posición de unos y debilita la de otros. En todo caso, lo que queda claro es que la innovación provoca cambios en el ambiente, los cuales conducen a la necesidad de un rápido ajuste y cambio en la organización.

Otro de los cambios que provoca la innovación en una organización, es el impulso de los vacíos de desempeño y las discrepancias que se suscitan entre las

expectativas de la organización y su desempeño real, así como cierto grado de apertura en el sistema de intercambio de información con su ambiente.

Así, pues, la innovación en una organización será más probable en función de la rapidez con la que ésta haga cambiar su ambiente y logre ajustarse a él.

3.3.1. Etapas en el proceso de innovación

Rogers y Rogers (1980) distinguen dos tipos de innovaciones organizacionales: las que son adoptadas como una decisión organizacional y no requieren de nuevos comportamientos del individuo, y las que sí requieren nuevos comportamientos del individuo. En cuanto al proceso de adopción de innovaciones, éste se da en dos etapas: la primera, la iniciación, donde la organización conoce la innovación y decide adoptarla, y la segunda, de ejecución, donde la organización pone en práctica la innovación y la institucionaliza. Así, pues, innovar implica adoptar una idea percibida como nueva, en tanto que cambiar implica reemplazar una idea por otra. Pero cuando la idea se percibe como nueva, entonces se trata de un cambio innovador.

3.3.2. Innovación en educación

Las innovaciones en educación, según apuntan Gimeno y Pérez (2008), ocurren como resultado de un intercambio de transacciones y de acomodados entre los sujetos participantes, las ideas y los viejos y nuevos comportamientos. Señalan que cuando se adopta una posición pedagógica, en lugar de estimular la innovación se provocan adoctrinamientos acrícos poco democráticos, generando

que los profesores adopten posiciones que no han asimilado con la profundidad necesaria para dirigir sus prácticas.

Por su parte, Gather (2000) señala que la innovación ayuda a que los profesores analicen sus prácticas, sobre todo, cuando esta idea innovadora contribuye a alcanzar mejor las finalidades establecidas y asegurar una eficacia óptima del sistema educativo. Menciona que las ideas innovadoras cuestionan el *statu quo* y obligan a los docentes a analizar sus prácticas. Según el contexto, los docentes estarán más o menos dispuestos a invertir los esfuerzos necesarios, más o menos propensos a someterse a la autoridad.“ (2004:94).

Hace referencia que alentar la participación, la voluntad de aprender y el gusto por arriesgar de los profesores innovadores es indispensable para estimular las actitudes pedagógicas centradas en los alumnos. Si no se consigue que los profesores se involucren en el proceso innovativo se reduce el cambio proyectado (2004:178).

Prost en Gather (2004:13) plantea que, la innovación crea un repertorio de prácticas pedagógicas alternativas, que se puede recurrir a ellas en caso necesario, y que se convierten en una fuente de inspiración, más sin embargo a los innovadores les cuesta cierto trabajo reconocen que han extraído su proyecto de sus colegas, como tampoco reconocen que no lo hubieran extraído de no haber existido la innovación.

3.3.3. La realización en el proceso de adopción de innovaciones

Cuando se adopta una innovación, ésta sigue un proceso que, si bien no es unidireccional ni uniforme, puede identificarse por el punto donde confluyen el problema, la innovación y los recursos. Haciendo alusión al proceso de adopción de innovaciones, Rogers y Rogers (1980) señalan que primero, se debe establecer una asociación entre un problema organizacional con una innovación. Por esta razón la adopción marca el principio de la innovación. Pero también, aclaran, el problema no inicia el proceso de la innovación sí es la condición para su inicio. Esto lleva entonces a señalar que la innovación es igual al proceso de adoptar nuevas ideas. La capacidad de innovación es propia de quien la adopta, dependiendo del grado de rapidez que el sujeto dispone para adoptar una innovación.

Un aspecto importante que estos autores destacan es que "las innovaciones en la organización son aquellas en las cuales se requiere un cambio en el comportamiento del individuo" (1980: 158). En una organización el proceso de innovación solo es entendido cuando ésta es compartida por sus miembros. Además, hay que tomar en cuenta que la comunicación entre los miembros de una organización se convierte en una pieza clave para la adopción de la innovación. Se dice que una organización puede cambiar adoptando una innovación o bien destruyéndola para cambiar el sistema.

En el proceso de adopción de innovaciones, la estructura organizacional puede afectar el comportamiento en la comunicación en tanto que, al restringir el flujo de

comunicación, se distorsionan las soluciones; como ocurre también con el uso de la intermediación y la informalidad en la comunicación. No obstante, se argumenta que para entender el comportamiento de los sujetos en una organización es mejor hacerlo desde la comunicación. Rogers y Rogers confirman que los flujos de comunicación en una organización son determinantes para que esta se mantenga y para establecer el proceso comunicativo entre los sujetos.

Al igual que la comunicación, el ambiente organizacional influye directamente en el comportamiento de los sujetos que han de tomar decisiones. Rogers y Rogers (1980) plantean que son más innovadoras las organizaciones que tratan de controlar su ambiente en vez de ajustarse a él, y que entre mayor sea la responsabilidad externa de una organización, ésta será más innovadora. Mencionan que para entender el comportamiento innovador dentro de una organización no se debe considerar solamente la mirada de los administradores: es necesario entender cómo se implica la comunicación y la toma de decisiones.

3.3.4. La difusión de innovaciones

En la teoría de la difusión de innovaciones Rogers (2003) explica el proceso para la comprensión y el cambio social, y cómo es que ocurre la distribución de una nueva idea en un grupo y por qué algunos de sus miembros alcanzan el éxito y otros no. También explica que conforme el sujeto percibe la idea del cambio, así será la manera como se determina su reacción.

Para Rogers los procesos de información, decisión y caracterización de los adoptantes son determinantes para comprender la manera como una nueva idea,

o producto, se distribuye en el grupo social. Este autor analiza también la manera como los individuos recogen y sintetizan la información con respecto a un nuevo modelo, tomando en cuenta el sistema social en el que éstos se sitúan, concretando una creencia acerca de usar o no el nuevo modelo, pues dichas creencias promueven que los sujetos acepten o rechacen el producto o la innovación. Así, el trabajo de Rogers contribuye a comprender tanto la adaptación a una innovación como a explicar el proceso del cambio social. Esto es, posibilita la comprensión de cómo es que un individuo recibe la idea y cómo es que determinará su reacción ante ella.

El mismo autor, para explicar por qué ciertas innovaciones se adoptan más rápidamente que otras, manifiesta que es necesario comprender los atributos que éstas poseen. Estos atributos son: la complejidad, que representa el grado de dificultad que los sujetos experimentan para comprender las características y el uso de la innovación; la compatibilidad que existe entre los valores y las pautas de conducta del receptor social; la ventaja que representa el grado por el cual una innovación es percibida como mejor que otra; la disponibilidad, es decir la capacidad de probar y utilizar la innovación, y la visibilidad, que hace referencia al grado en que los resultados resultan visibles para el usuario.

Una de las aportaciones más significativas de la teoría de Rogers es la comprensión respecto a que los individuos no adoptan una innovación al mismo tiempo, sino que lo hacen dependiendo de la capacidad que existe para aceptar o no algo nuevo. Para ello establece cinco categorías que obedecen a una serie de

características personales, socioeconómicas y educativas de los sujetos que configuran un grupo.

Los innovadores: se distinguen por ser los primeros en adoptar o participar en la generación de nuevas ideas. A ellos se les conoce también como emprendedores, buenos comunicadores y promotores del cambio. Debido a su comportamiento aventurero y atrevido no son muy bien vistos y respetados. Según Rogers representan el 2.5% de un grupo.

Los adaptadores tempranos: son respetados por los compañeros, se caracterizan por aceptar la innovación y las estrategias empleadas. Mantienen posiciones de liderazgo y fácilmente persuaden a sus compañeros. Rogers considera que aquí se encuentra el 13.5% del grupo.

La mayoría temprana: se caracterizan por ser expertos en mantener canales informales de comunicación con el resto de los compañeros, pero requieren de más tiempo para adoptar una innovación, ya que si bien reflexionan y analizan cuidadosamente antes de tomar una decisión, una vez aceptada la difunden con mayor rapidez gracias a la interrelación con los demás. Rogers considera que el 34% pertenece a este grupo.

La mayoría tardía: su distinción es ser escépticos y cautelosos ante las nuevas ideas; antes de aceptar una idea primero aclaran sus dudas, y se manifiestan resistentes para cambiar o adoptar algo nuevo. Requieren de más tiempo para aceptar el cambio y solo lo hacen hasta que la mayoría lo acepta. Rogers considera que el 34% se ubica en este grupo.

Los resistentes: se caracterizan por actuar con reservas y por ser refractarios al cambio; son muy desconfiados y su punto de referencia es el pasado; son guardianes celosos del estado actual de las cosas. Rogers considera que en este grupo se ubica el 16% restante.

Estas categorías de Rogers permiten reconocer los comportamientos personales, como la disposición al cambio, de los profesores ante el currículum innovador y, con ello, que es lo que caracteriza su disposición al cambio.

3.3.5. El proceso de adopción de innovaciones en los profesores

En todos los grupos de académicos se asocia la idea de la innovación con el cambio, pero solo aquellos que tienen la confianza de hacerlo lo han logrado. De acuerdo con Gather (2004: 56), Merton (1953) calificaba a los innovadores de "cosmopolitas" para poner en evidencia que es precisamente su alteridad, con respecto a las reglas de la sociedad así como su capacidad para desviarse de la norma, lo que realmente les asegura una posición central en el proceso de innovación. Asimismo, según él, los innovadores corren el riesgo de encontrarse divididos con más frecuencia entre dos registros: por una parte, la estima que sienten que deben a quienes para obtener el derecho a innovar, se implican sin límites mientras salvan las reglas; y por otra parte, el menosprecio que inspiran quienes, en tanto que "buenos y leales servidores de la función pública", se aplican para respetar esas mismas reglas con riesgo de dejar el alma.

Así, en el terreno educativo también es posible identificar a aquellos profesores que son los primeros en hacer suyas las nuevas ideas, en cambiar sus prácticas

haciéndolas partícipes de su lenguaje, adaptándolas e integrándolas a sus representaciones.

3.3.5.1. Innovadores

Los profesores innovadores, por su carácter emprendedor, son los primeros colaboradores y los mejor situados para introducir las adaptaciones necesarias. Si en el cambio se hace trabajar a los profesores innovadores, estos brindarán mayor sentido a sus prácticas y al proceso de cambio. Ahora bien, estos profesores, al asumir el cambio, por su comportamiento emprendedor y atrevido, pueden, como lo expresa Gather (2004), crear nuevas escisiones, marginar a compañeros que hasta el momento se apreciaban, dividir grupos de colegas a quienes antes los unía una cierta complicidad.

Cuando los profesores se sienten implicados en el cambio y éste es consonante con sus formas de pensar y de ser, lo adoptan. De lo contrario no se comprometen y por tanto la reforma se verá afectada, terminando por disolverse. A este respecto Gather (2004) menciona que el cambio se desarrolla dentro de espacios que aún no han sido programados, a partir de combinaciones nuevas entre los distintos recursos, dentro de un contexto que reconoce la diversidad y la divergencia en las formas de pensar y hacer. Pero para Hargreaves (2005), frente a los apremiantes cambios se espera que los profesores los adopten, los adapten o los esquiven. Por su parte, Casanova (2009) plantea que lo apremiante hace igualmente que el profesor no disponga del tiempo necesario para adaptarse a las nuevas situaciones, con las nuevas actitudes que éstas requieren.

Frente a esta situación del cambio Gimeno (en Bautista, 2012) manifiesta que desde hace tiempo algunos profesores ya vienen probando actuaciones novedosas con los estudiantes en las aulas, y fuera de ellas, aunque no tengan la comprensión de que militan en el grupo de los innovadores.

3.3.5.2. Adaptadores tempranos

Al ser reconocidos por su posición de liderazgo y su capacidad persuasiva, los profesores que se ubican dentro de la categoría de los adaptadores tempranos imponen su presencia en la escuela, logrando que una parte del profesorado adopte y se adapte a la nueva circunstancia. Lograrlo implica que participen en las decisiones que el equipo pedagógico toma para desarrollar los dispositivos de enseñanza-aprendizaje más eficaces, a fin de explotar lo mejor posible las competencias y los recursos existentes (Gather, 2004).

Otra de las características de los profesores categorizados como adaptadores tempranos es que aceptan la formalización de procedimientos, funciones y niveles de responsabilidad, lo que facilita que el resto de los profesores los adopten. Además, estos profesores se caracterizan también por una presunción de calidad que garantiza el respeto y el reconocimiento de los demás.

Junto con la participación de los adaptadores tempranos en el proceso de adopción a las innovaciones, la cultura de la cooperación que promueve la institución influirá en la reacción que los docentes tengan frente al cambio. A este respecto la misma Gather identifica que, por una parte, el debate y el diálogo favorecen la adaptación colectiva del cambio a escala local; y por otra parte, la

cooperación actúa sobre el sentimiento de permanencia en una comunidad, de solidaridad o, al contrario, sobre el sentimiento de soledad, de aislamiento de cada profesor en su clase. Se debe considerar también que la cultura de cooperación predispone a entrar con mayor rapidez y facilidad en formas de funcionamiento cooperativas precisas.

3.3.5.3. Mayoría temprana

El caso de los profesores que pueden ubicarse como mayoría temprana, se distinguen por utilizar estrategias de comunicación efectivas para que los otros profesores acepten los cambios y las modificaciones de las prácticas propuestas. Estos profesores antes de tomar una decisión definitiva reflexionan sobre lo que les permitirá o impedirá integrar los nuevos conceptos a las estructuras ya existentes.

Como lo menciona Gather (2004), si los cambios introducidos demuestran ser eficaces, entonces poco a poco se irán conformando como parte de una rutina entre los profesores. Con respecto a la adopción de las innovaciones, Gather es precavida, y argumenta que la mayoría de las innovaciones, que han despertado el interés de una parte del colectivo de profesores durante cierto tiempo, nunca han llegado a formar parte de las aulas ni de las prácticas, y es que no ha habido suficientes seguimientos individuales o colectivos para ponerla totalmente en práctica.

3.3.5.4. Mayoría tardía

Los profesores de esta categoría se distinguen por ser mayormente escépticos y cautelosos. En términos de Gather no creen mucho en una base innovadora que pueda ayudarles en sus prácticas educativas y prefieren buscar consejo en sus iguales más próximos. Este grupo de profesores se resiste a cambiar sus costumbres, aunque no necesariamente por razones negativas. El hecho de invitarles a abandonar una rutina relativamente eficaz a favor de una innovación, vuelve a exigirles un esfuerzo y hacerles asumir riesgos que no están dispuestos a permitir sino hasta que se adapten a sus prioridades.

En más de una ocasión los profesores prefieren que el cambio se dé en otros, ya que al parecer es una forma de hacer alcanzar el propio cambio sin que, por supuesto, exija el cambio en sí mismo.

A los profesores que se ubican en este grupo les cuesta abandonar las costumbres y las representaciones; solo cambian cuando la mayoría acepta el cambio. Gather (2004) plantea que cuando una institución se fragmenta este deviene un factor que justifica que los profesores se resistan al cambio o a adoptar algo nuevo. La existencia de este grupo se mantiene hasta que la mayoría acepta el cambio.

3.3.5.5. Resistentes

Para Casanova (2009), los profesores que se manifiestan resistentes al cambio lo hacen oponiendo razonamientos ante las nuevas propuestas o llevando a la práctica las situaciones de siempre, sin manifestar su resistencia de manera

expresa y haciendo caso omiso de la innovación. Sin embargo, para Gather (2004), la resistencia al cambio se debe entender, no como objeciones que llevan al fondo de la cuestión, sino como la expresión de temores realistas o infundados, según el caso por el equilibrio de poderes y por mantener el estado actual de las cosas.

A los profesores que se encuentran en este grupo les resulta difícil abandonar el estado actual, ya que una serie de miedos, a veces irracionales, refuerzan la reminiscencia al pasado, no obstante que el cambio les traería beneficios. Son profesores que consideran como favorable el conservadurismo pedagógico y las formas de enseñanza que han demostrado su validez.

En torno a esta situación, Bautista plantea muy claramente que «cada vez que surge un elemento de debate que entrañe nuevas respuestas o modificaciones significativas a nuevos esquemas universitarios, largamente consolidados, las resistencias resuenan con amplitud» (2012: 22).

Para Beltrán y Calderón (en Montes) son pocos los que «acogen el cambio voluntariamente, más bien lo asumen si resulta inevitable, lo cual da como resultado malestar y resistencia. Reflejando en el trabajo cotidiano manifestaciones de actitudes de insatisfacción y, en ocasiones, en sentimientos de incompetencia» (2001: 108).

3.4. Práctica educativa

Cuando de caracterizar la docencia se trata, autores como Donald Schön (citado en Gimeneo, 2008) señalan que el profesor se caracteriza por su acción reflexiva

en la que conocimiento y acción se entrelazan y unen en la práctica, y por el diálogo que le permite transformar la comprensión para reestructurar su percepción de la situación y la acción.

Dentro de la caracterización de la docencia, Berleiner (citado en Gimeno, 2008) diferencia entre profesores expertos, novatos y postulantes, por la complejidad del conocimiento, el nivel de profundidad de las acciones y la organización.

A propósito de la experteza, Elliot (citado en Gimeno, 2008) señala que un profesor experto se caracteriza por su experiencia, su intuición, su habilidad de interpretación, por su comprensión profunda, por su racionalidad deliberativa y por los valores y posiciones ético-morales.

La práctica educativa como la plantean Gimeno y Pérez (2008) es un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. Además, mencionan que su objetivo es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia con la realidad, que construyan cultura y no simplemente la adquieran. Aunado a ello, Perrenoud (2007) señala que toda práctica educativa es reflexiva, y en doble sentido, porque le posibilita al profesor reflexionar sobre su actuar y porque representa una fuente de aprendizaje y autoformación que lo lleva a nuevas prácticas. Este autor afirma que la reflexión es la diferencia para convertir el oficio en una profesión más completa. También menciona que las prácticas no están unificadas, por lo que en una misma institución podemos encontrar que coexisten prácticas variadas y opuestas unas

de otras, y que solo se dará cuenta del cambio de éstas el profesor que se abra hacia las nuevas prácticas, sin que estas sean del todo incorporadas a su ejercicio.

Para Torres (2006), la falta de comprensión sobre la práctica del docente se debe en parte a la rapidez con que se producen los cambios tecnológicos y de la comunicación.

La reforma educativa no es solo una transformación social, también logra cambiar las prácticas, relaciones, pensamientos cotidianos, así como las relaciones sociales. Sin embargo, las reformas institucionales son percibidas más como decisiones tecnocráticas que por sus intereses formativos.

Gimeno (2008) advierte que sobre el discurso actual de la reforma educativa centrada en competencias, se desconocen sus intenciones educativas así como las fuentes teóricas que fundamentan su cambio.

Resulta incuestionable que ante una reforma se tenga que activar la formación del profesorado, si se busca que aquella tenga éxito. Para Escudero (en Martínez, 2012), la cuestión es que no todos los profesores están dispuestos a capacitarse y, en algunas ocasiones, esto genera problemas en lugar de aportaciones. Por su parte, Perrenoud (2007) señala que la decisión de formarse debe ser personal más que institucional. Reconoce que en la medida en que se participa en acciones de formación, el profesor deja de hacer más de lo mismo.

Es sabido por autores (Torres, 2006 y Gimeno 2008) que formar profesores expertos depende del conocimiento sobre su práctica, su juicio, sus experiencias y

su intuición, no tanto de un modelo de formación o de la adquisición de competencias docentes.

Con respecto a la formación docente, Martínez (2012) expresa que la gran mayoría de profesores desempeñan su oficio de forma provisional, sin una preparación pedagógica y sin tener conocimiento de los contenidos que van a tener que desarrollar. Sus saberes sobre cómo hacer se limitan a los que adquirieron en su época estudiantil. En cuanto a la formación pedagógica del profesorado universitario, considera que no está instituida, bien sea porque la universidad no la cree necesaria, o porque no le parece que sea condicionante de los resultados, de la eficacia docente o del bienestar del alumno.

Sin embargo, sabido es que quien mejor sabe, mejor promueve la cultura, empero la formación que se ofrece a los profesores se antoja devaluada y con escasos controles de calidad, ya que muchas veces al ser impartida a través de cursillo de corta duración y por profesionales de los departamentos a los que corresponden los contenidos de esas disciplinas, los profesores deciden no formarse, o bien se atienen a su formación inicial o siguen desarrollándose de manera autodidacta.

Cuando se argumenta sobre la calidad de la práctica educativa hay que tener cuidado de no situar su valor en el producto, ya que como afirman Gimeno y Pérez (2008), esto supondría afirmar que se debe a la relación causal entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje, cuando lo que realmente ocurre es que el individuo aprende cuando asimila el conocimiento y lo adapta a sus circunstancias

3.4.1. La práctica educativa en tránsito

La educación es la base para construir un mundo con mayor justicia al proporcionar las herramientas para que las personas proclamen justicia para ellos y sus comunidades. La educación también es el medio más eficaz para responder a las transformaciones económicas y sociales actuales. Los cambios políticos, sociales, culturales, económicos y laborales corren a un ritmo mucho más acelerado que lo que ocurre en las escuelas. Todos los cambios que están aconteciendo tendrán su impacto en la educación del presente y del futuro; el tránsito se producirá en la medida que se sumen nuevos adeptos y se progrese en el proyecto educativo. De acuerdo con Gimeno (2008), autores como Faure, Delors y Morin, dan cuenta de cómo ha transitado la educación frente a las nuevas sociedades y los avances científicos y tecnológicos. Esta misma información la encontramos en los informes que han presentado UNESCO 2015, OCDE (2010) y OCDE (2015).

El tránsito frente a las nuevas prácticas, los profesores lo realizan poco a poco. Una práctica de cambio es aquella que se propone hacer ajustes. Los cambios no se hacen con el discurso, lo hacen los profesores. Se argumenta que quien es capaz de analizar su propia práctica está más aventajado hacia el cambio. Perrenoud (2007) argumenta que el hecho de que los profesores utilicen algunos dispositivos tecnológicos como apoyo a la práctica educativa es un indicativo de una disposición al cambio.

De acuerdo con Torres (2006), los cambios en los docentes pueden ser inducidos o bien pueden ser promovidos externamente.

Para Perrenoud (2007), el tránsito hacia nuevas prácticas es un hecho ineludible, donde la conservación y la resistencia solo avivan el deseo de cambio y, como efecto, se genera una actitud que demanda conductas de supervivencia. Frente a la innovación como estrategia de cambio, Gather (2004) refiere que los profesores que se resisten a aceptarlo renuncian a los beneficios que conlleva una reforma.

3.4.2. Dimensiones que configuran la práctica educativa

3.4.2.1. Secuencia de actividades

Cada práctica educativa confiere sus propias secuencias didácticas y éstas determinan la secuencia de su organización. Zavala (2007) manifiesta que desde la clase magistral hasta el método de "proyecto de trabajo global", todas tienen como elementos identificadores las actividades que las componen, pero se diferencian según la manera como se organicen y articulen en secuencias ordenadas.

Esto permite inferir que todas las secuencias son útiles para enseñar; lo importante es que el profesor cuente con estrategias suficientes y flexibles para resolver los problemas de la práctica educativa.

Para Gimeno y Pérez (2008) una buena práctica didáctica no solo es aquella que promueve el intercambio de conocimientos entre el aula y el contexto social, sino también la que se preocupa por centrar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Pero para que esto ocurra, una condición decisiva es el pensamiento pedagógico del profesor, ya que éste es el verdadero responsable del clima y de las estrategias de enseñanza que se utilizan en el aula.

Por supuesto se debe reconocer, como lo señalan Torres (2006) y Gimeno y Pérez (2008), lo importante que es para el profesor planificar estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje, así como también conocer las estructuras cognitivas de los estudiantes. Perrenoud (2007), por su parte, considera que las secuencias de actividades deben permitir que los dispositivos didácticos conduzcan a la reestructuración cognitiva para la comprensión del mundo.

Para Gimeno y Pérez las prácticas docentes por sí solas no provocan rendimiento académico. Para que esto ocurra se requiere, además de la voluntad del alumno, que el material se organice siguiendo un principio jerárquico y lógico y se presente en secuencias, que deben tomar en cuenta las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

La situación de aprendizaje, que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, es producto del dispositivo y la secuencia didáctica que el profesor selecciona de la disciplina y los contenidos específicos, así como también de las teorías del aprendizaje que le ayudan a resolver la intencionalidad que le quiere dar a la enseñanza.

Perrenoud (2007) señala que en la medida que el profesor emplea actividades de aprendizaje estas le conducirán a una progresión, siempre y cuando el profesor recurra al uso de la capacidad creativa tomando como referencia a sus propios alumnos, al contexto y al objeto de aprendizaje. Luego entonces la participación activa del estudiante radica en determinar las tareas que le permitan participar de los contenidos, los procesos de su enseñanza y de su evaluación.

Para movilizar los aprendizajes, tanto Perrenoud (2007) como Zavala (2007) refieren la necesidad de sacar a los estudiantes de la zona de confort y llevarlos a su zona de desarrollo próximo, situación que conlleva dificultades en tanto que hay que plantear el problema como ejercicio y tomar en cuenta que el problema se plantea al grupo.

Para Zavala,

[...] el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. Él es quien pone las condiciones para que la construcción que hace [...] sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o en otro, a través de la observación [...] y de la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares, relacionándolos con [lo] que [...] saben y viven, proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma [...], evaluando la situación en su conjunto y reconduciéndola cuando lo considera necesario“ (2007: 36).

Desde el paradigma de las competencias, Perrenoud (2007) plantea que el conocimiento de la didáctica y de la psicología cognitiva son fundamentos clave para desarrollar las competencias de la enseñanza. La competencia docente conlleva el conocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos con la finalidad de saberlo articular al aprendizaje y a la zona de desarrollo próximo. Si los profesores

se mantienen por años en el mismo programa aplicando sus mismas prácticas y recursos e ignorando los avances teóricos y didácticos, seguramente caerán en el conformismo y la obsolescencia, y les resultará difícil el empleo de competencias no desarrolladas.

3.4.2.2. Relaciones interactivas

En el ámbito educativo, las interacciones socio-afectivas entre el profesor y el estudiante que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como bien lo plantea Torres (2006), son de enorme importancia, ya que los afectos, las emociones, las expresiones faciales, los tonos de voz y las posturas, entre otros, transmiten más información que lo que conscientemente se hace con el lenguaje verbal, de ahí la importancia que tienen para el profesor las interacciones con los estudiantes. Es por eso que, como lo plantea Zavala (2007), una de las primeras obligaciones de los profesores consiste en tener en cuenta los conocimientos previos de los chicos, no solo en relación con los contenidos sino también con las capacidades con que cuenta cada estudiante.

En tanto el aprendizaje es siempre social, esta acción configura una cultura, donde la función del profesor, como lo plantean Gimeno y Pérez (2008), si bien consiste en aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer el conocimiento, también implica compartir la comprensión del grupo. Para ello se requiere construir un modelo de comunicación en el aula, donde impere el respeto, los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción de los individuos y del grupo.

Por su parte, para Zavala lo más favorable serían las relaciones interactivas a diferente nivel, en relación con el grupo clase, cuando la tarea lo requiera y cuando ayuden de forma más específica a los estudiantes. Para garantizar estas experiencias de convivencia plantea que deben aplicarse reglamentos de participación para todos los miembros, y que estas acciones de participación permitan que los chicos aprendan a participar responsablemente en un colectivo, cuestión que resulta de suma importancia.

3.4.2.3. Organización social

Un principio bajo el cual opera la organización de un proyecto institucional es que debe ser progresivo para alcanzar los objetivos de cada ciclo escolar. Además, el proyecto institucional, como lo expresa Perrenoud (2007), manifiesta el derecho de participar tanto de profesores como de los estudiantes en las decisiones que les conciernen. Además del proyecto, Zavala (2007) manifiesta que la organización y la estructura de gestión, así como las actividades realizadas por el centro, son cruciales para el sentido de identidad entre profesores y estudiantes. En este mismo orden de ideas, argumenta que la estructura y organización del centro están definidas por el tipo de organización, y este a su vez determina el grado de implicación y atribución de responsabilidades del profesor y del mismo estudiantado.

Otro aspecto de la organización que Perrenoud señala, es el sistema formalmente estructurado en ciclos. También menciona que si la institución desea fomentar el

deseo de saber y aprender debe recomendar a sus profesores aligerar sus programas para que los estudiantes se apropien de ellos.

Zavala señala que los centros organizan una serie de actividades para diferentes funciones o finalidades, y que estas determinan las formas de participación de profesores y estudiantes. Así, por ejemplo, hay actividades dirigidas al grupo escuela, como asambleas y culturales, pero también están las de grupo clase, como exposiciones, convivencias, etc. De acuerdo con Zavala, en todas las experiencias es importante preguntarse qué contenidos conceptuales, procedimentales y, sobre todo, actitudinales se trabajan en cada una de las actividades, y relacionarlos con las finalidades educativas que promueven.

3.4.2.4. Espacio tiempo

Para facilitar los procesos y realizar las actividades es imprescindible disponer de espacios que lo faciliten. Se argumenta que una educación centrada en el alumno tiene como propósito no solo fijar su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula, sino también las relaciones con el medio ambiente, así como el comportamiento individual y colectivo.

Autores como Gimeno y Pérez (2008) reconocen que el aula es el espacio por excelencia de creación y transformación de significados que suceden entre los estudiantes y el conocimiento. Mencionan que ésta debe convertirse en un foro de debate y negociación, no puede ser nunca un espacio de imposición.

Para otros, como Zavala (2007), el aula es un microsistema definido por una organización, unas relaciones, un tiempo, unos recursos, donde el proceso

educativo, como otro elemento, se liga al sistema. Para Torres (2006), en cambio, el aula es el principal foco de atención y lo que en ella sucede es responsabilidad del profesor.

En cuanto a la distribución del tiempo, el mismo Zavala menciona que no es lo de menos, ya que la estructuración horaria en periodos rígidos, ya sean de una hora o de cincuenta y cinco minutos, constituye una actuación consecuente con la manera como se producen los aprendizajes. Por su parte, Perrenoud (2007) hace ver que el tiempo y el espacio son condicionantes para establecer estrategias didácticas que combatan el fracaso escolar.

3.4.2.5. Organización de contenidos

En la práctica docente existe una relación entre los contenidos que se enseñan y los comportamientos docentes y estilos de enseñanza. Pero cuando los profesores desconocen las estrategias didácticas les resultará más difícil comprender la forma de vincular los contenidos para animar situaciones de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje, Gimeno y Pérez (2008) señalan que promover aprendizaje significa vincular los conceptos con el bagaje de los estudiantes, tomando en consideración las secuencias de los procesos, para hacerlos comprensibles a las estructuras cognitivas del que aprende. Como premisa se puede mencionar que el aprendizaje se caracteriza por una constante actividad y coordinación entre acciones, cuestión que constituye uno de los principales factores de transformación de las estructuras que permiten nuevos aprendizajes.

Por lo que se refiere a la función que cumplen los profesores en este proceso, Perrenoud (2007) plantea que los profesores pueden utilizar múltiples recursos para vincular los contenidos disciplinares sin que esto signifique tener que agotarlos en su totalidad. Para él, la competencia docente frente a la enseñanza implica diversificar opciones de trabajo en clase de tal suerte que los estudiantes enfrenten diversidad de acciones productivas.

Así, el profesor adquiere un rol de promotor de los procesos de aprendizaje cuando relaciona contenidos disciplinares con sus métodos correspondientes.

No hay que olvidar, como bien señala Zavala (2007), que este proceso de enseñanza depende en buena medida de que el profesor sea capaz de ayudar a los estudiantes a comprender, a dar sentido a lo que tienen entre manos, a establecer relaciones, a motivarlos, ayudarlos a recuperar lo que poseen, a organizar y hacer funcional los contenidos.

3.4.2.6. Materiales curriculares

Si para Gimeno y Pérez (2008), el buen uso de instrumentos y recursos didácticos propicia el intercambio de aprendizajes entre el aula y los contextos socioculturales de los estudiantes, para resolver demandas específicas y transformar el pensamiento común y cotidiano de estos, para Zavala (2007) la necesidad de utilizar recursos didácticos está en función de la existencia de tan variados y diversificados materiales curriculares, que permiten que cada profesor elabore su proyecto de intervención específico, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y pensando en que los estudiantes construyan el conocimiento.

Pero aunque menciona que la mayoría de los materiales brindan la posibilidad de hacer de todo, esta no es la cuestión, sino determinar para qué pueden ser útiles.

Ahora bien, cuando de lo que se trata es de organizar el trabajo áulico para que se produzca el tránsito de conocimientos y competencias desde el profesor hacia el estudiante, entonces se requieren cambios profundos en el profesor, el currículum, la organización y la evaluación, entre otros.

Gimeno y Pérez (2008) mencionan que el profesor prefiere un currículum que le permita realizar adaptaciones a las actividades conforme a sus necesidades de trabajo y estilo personal. Estas actividades, para efecto de que sean eficaces y coherentes, deben ser organizadas en unidades que atiendan, en lo vertical, los mismos objetivos en distintos momentos, y en lo horizontal, para que las experiencias, en diferentes áreas, mantengan metas coherentes.

Hay que tener presente que el profesor es un impulsor del aprendizaje y el estudiante un procesador. Para esto se requiere que el profesor conozca el desarrollo del estudiante a fin de movilizar sus esquemas, y que las actividades que planifica sean un referente para comprender las posibilidades de intervención.

De lo abordado en este rubro se puede argumentar que didáctica y currículum son dos campos que coinciden en el objeto de la práctica. Que una práctica no se diseña de la nada, siempre hay una planificación previa; que una práctica no se ajusta a una norma, es producto de múltiples factores, por lo tanto es multidimensional.

3.4.2.7. Criterios de evaluación

De manera atinada, Zavala (2007) afirma que el objeto de la evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en la actualidad hay una gran tendencia a utilizar formas de evaluación que resultan bastante válidas. A este respecto, Perrenoud (2007) señala que el profesor debe saber emplear su perspicacia para descifrar las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual resulta muy útil emplear la evaluación continua con fines de enseñanza. Para Perrenoud, la evaluación continua, como un criterio de evaluación, tiene como objetivo formativo que el estudiante aprenda a razonar su relación con el conocimiento y sus procesos psicoafectivos en su entorno escolar y social.

Por su parte, Gimeno (2008) plantea que la evaluación hay que entenderla como un proceso donde se evalúen también las actividades, que la evaluación debe ser formativa y continua, y que es el profesor quien persigue siempre como fin el aprendizaje reflexivo que tiene como base la comprensión del conocimiento.

Otra manera de evaluar está dada en función del enfoque por competencias. El mismo Gimeno señala que, en las competencias, la evaluación va ligada a la acción para demostrar su adquisición, por lo que resulta importante su observación, análisis y valoración. Así pues, la evaluación está centrada en comprobar si los estudiantes adquirieron las competencias. Para ello los profesores deben recoger evidencias de aprendizaje, a fin de poder traducir la nota en una expresión que manifieste la adquisición de dicha competencia. Desde

el enfoque por competencias, una de las opciones más recurrentes cuando de evaluar el aprendizaje se trata, es la evaluación por portafolios.

Con mucha atinencia, Torres (2006) plantea que enseñar a los estudiantes a autoevaluarse es importante no solo como un factor de aprendizaje sino también para su vida cotidiana.

A final de cuentas, a través de la evaluación los profesores tienen la oportunidad de averiguar cómo aprenden los estudiantes y, con ello, pueden mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.4.3 Práctica educativa y cambio

Es importante no perder de vista que el proceso de cambio tiene que ver con prácticas, procedimientos, reglas, relaciones, mecanismos sociológicos y psicológicos que hacen que el éxito o fracaso del cambio no dependa exclusivamente de su contenido.

Para Martínez (2012), el cambio requiere que exista claridad en algunas ideas rectoras y en algunos principios de procedimiento, conjuntamente con la guía de la sucesión de las medidas que deben tomarse.

Todo lo anteriormente expuesto lleva a considerar que el cambio implica conflicto, pero también una estrategia lo suficientemente eficaz para que el cambio actúe no solo de arriba-abajo sino también de abajo-arriba. Hay que tener presente que el cambio es un proceso, no un hecho, por lo que se debe considerar que cambian las prácticas antes que las creencias. Por eso los cambios, cuando se hacen por decreto, siempre serán superficiales, triviales, en tanto no se preste una atención profunda a los procesos que acompañan a la innovación.

De acuerdo con Casanova (2009), el término cambio puede resultar más ambiguo, más inespecífico y, además, puede no presentar garantías de mejora, pero cuando es aplicado en determinadas condiciones, produce la reforma o la innovación como consecuencia de su sistematización y planificación. Esto lleva a considerar que un cambio se impone cuando se ha decidido con la venia de un organismo de gobierno, y que lo más seguro es que este cambio se ha de traducir en nuevas prácticas docentes. Ahora bien, si el interés es definir en los profesores el impacto del cambio de las nuevas prácticas, lo que se requiere es comprender el lugar que ocupa en el plano general del cambio.

Lo que se puede identificar es que frente al discurso de cambios y reformas, el profesor se encuentra en una permanente adopción y adaptación. Y que uno de los ejes centrales de estos cambios y reformas son las competencias, que si bien son objeto de múltiples interpretaciones, también es cierto que generan la esperanza de que todo ha de ser mejor, aun cuando no tengamos, en este momento, los resultados de la evaluación de la reforma.

Se debe tomar en cuenta que la transición al cambio de los profesores y de las instituciones no ocurre de manera inesperada, o por el hecho de sustituir lo viejo por lo nuevo. No se trata solo de cambiar sino, sobre todo, de atender un proceso que implica complejas transformaciones, intercambios, desajustes y desequilibrios en lo que ya se tenía claridad y que ahora se torna inseguro. Esto tiene que ver principalmente con la transformación en las actitudes de los profesores, que como asegura Casanova (2009), lleva un tiempo, otro ritmo, unas exigencias de asimilación de conductas que no se dan de un día para otro y que, sin embargo,

ocurren en el mismo momento en el que el profesor va adaptándose a las nuevas realidades.

En efecto, como asegura Gimeno (en Martínez 2012), se trata de un cambio que requiere ser acompañado por otro en el funcionamiento de la organización de la docencia y de sus estructuras, pero también contar con el apoyo de las instancias de gobierno universitarias. Sin embargo, no porque sea enunciado por la administración universitaria el cambio será factible, además no se debe subestimar lo que el cambio significa para los profesores.

Como afirma Escudero (en Martínez 2012), al interior de la universidad conviven profesores escépticos, indiferentes, como también los dispuestos siempre a colaborar. También señala que la universidad, en tanto instancia administrativa y política, le corresponde establecer cambios y reformas, que si éstas no funcionan, ya tendrá ocasión para hacer responsables a otros.

Con respecto al cambio, Gather (2004) refiere que las instituciones universitarias que promueven las reformas para los profesores, confían tanto en las estrategias de persuasión y movilización a través de la información, la formación y el control, que poco se preocupan por la cultura y funcionamiento que se requiere para que la reforma funcione. Hacer ver que por inaudito que parezca, en ocasiones las organizaciones profesionales son más permeables al cambio que la misma organización burocrática y jerárquica de la administración universitaria.

En la universidad el cambio solo será posible si los profesores le otorgan mayor importancia que a lo establecido por las disposiciones organizativas y por el significado y utilidad de la transformación eventual de su práctica educativa.

En los profesores, el cambio puede proceder de diferentes fuentes: puede surgir a partir de la reflexión de su práctica, de la propia cultura del entorno, del insistente medio de trabajo, o de lo que proponga el sistema educativo. De otro lado, para el profesor el cambio tiene un doble significado: por una parte, es una construcción individual, colectiva e interactiva, y de otro lado, la institución influye en la construcción del significado del cambio, ya que es su entorno laboral y la comunidad a la que pertenece.

Por su parte, Martínez (2012) afirma que dadas las nuevas condiciones actuales y debido a los hallazgos y la adquisición de conocimientos sobre la docencia, el cambio resulta inevitable en la función docente. En este sentido Casanova afirma que

[...] los cambios progresivos se van produciendo mediante pequeñas innovaciones que el profesorado va introduciendo en su forma de hacer, en sus estrategias metodológicas, en su modo de evaluar, en la incorporación de nuevos recursos didácticos, [...] en ese día a día que conforma la realidad de la educación. Si esos cambios resultan positivos, y se van valorando como tal, llega un momento en que debe dejar de ser un cambio casi inconsciente, para ser intencionado, sistematizado y difundido al resto del equipo y al conjunto del centro, por si procede asumirlo globalmente y

plantearlo como posible innovación educativa que se implementará hasta comprobar con certeza sus buenos resultados“ (2009: 235).

Pero también ocurre que a mayor urgencia de la administración por implementar el cambio, más se prolongará la adaptación del profesor a dicho cambio. Y a mayor lentitud del profesor en la implementación del cambio, más forzará la administración su adaptación o la imposición de otra innovación. De lo anterior se puede deducir que la imposición de un modelo de cambio puede provocar inflexibilidad en el profesor, haciéndole más difícil ejercer convenientemente el juicio discrecional en su aula, o llevándolo a centrarse en determinada técnica, impidiendo incorporarlo al repertorio de estrategias docentes.

Hargreaves (2005) refiere que la clave del cambio está en el sentido de practicidad con el que los profesores juzgan los cambios, y esto tiene que ver con la finalidad que se pretende, la persona, la política y las limitantes del lugar de trabajo, así como con la valoración de si el cambio se adapta al contexto, si le es conveniente, si comulga con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses.

Para Gather (2004), los cambios dependen de lo que piensen y hagan los profesores, ya que son ellos quienes aplican las nuevas ideas resultantes de las investigaciones o de los nuevos movimientos pedagógicos. Es verdad que en los profesores existe la capacidad del cambio, pero no necesariamente todos los realizan puesto que, en muchas ocasiones, implica poner en juego demasiados factores que representan más valor que lo que se quiere cambiar. Lo que si resulta certero es que el cambio será más efectivo cuando los profesores perciban que

representa más ventajas que inconvenientes. Pero también es cierto que la percepción de los profesores con respecto al cambio difiere de lo que el sistema educativo propone.

3.4.4. Práctica educativa y conservación

La experiencia advierte que después de cambios múltiples en los programas, la calidad de la enseñanza no garantiza su mejora, ya que a pesar de su actualización, los profesores continúan manteniendo las mismas estrategias pedagógicas.

Cuando las instituciones fomentan un proyecto o innovación educativa pero no ofrecen recursos o apoyos para su operación, es una manera de dar a entender a los profesores que aquello es una farsa. Esta situación obliga a los profesores a mantener las viejas prácticas. Por esta misma razón las acciones de actualización para los profesores dejan ver su pobreza al no convertirlas en obligatorias.

El poco involucramiento entre los docentes sobre los cambios educativos contribuye a acrecentar la brecha entre el qué hacer y cómo hacer en las aulas.

Otros aspectos que contribuyen a esta situación es lo que Gather (2004) denomina "la lógica burocrática", toda vez que es un factor que frena la disposición al cambio.

El discurso de las organizaciones multinacionales de calidad, competitividad y excelencia, como menciona Torres (2006), sirvieron para consolidar posiciones más tradicionales y conservadoras.

Frente al proceso de cambio, Casanova menciona que, -hay profesores que se niegan a "cambiar", entendiendo que su forma de hacer ha dado buenos resultados durante toda su vida y ahora no tiene por qué dejar de darlos" (2009: 236).

Por otro lado, una actitud crítica al cambio no es sinónimo de oposición sino de agudeza para descubrir nuevos desafíos. A este respecto Perrenoud (2007) señala que los profesores prefieren lo que él llama -libertad de contrabando", esto es, cerrada la puerta, hacer lo que cada uno entiende con la condición de que nadie se entere.

Como menciona Gather:

-el deseo de mantener lo adquirido y de salvaguardar la imagen de la profesión hacen que no se acepte ponerla en tela de juicio y se le considere objeto de análisis y teoría, ni que sus estructuras y prácticas, sus representaciones y actitudes puedan describirse, analizarse, evaluarse o debatirse" (2004: 32).

Por muy bien diseñadas que estén las competencias de los profesores, éstos procuran recurrir a sus viejas prácticas. Lo que sí ocurre es que frente al cambio, de repente, su práctica dice estar conforme al mismo cambio.

Los derechos y privilegios de los que institucionalmente gozan los profesores contribuyen a que éstos no puedan imaginar otras modalidades, por lo que sus prácticas se encuentran fuertemente centradas en el conservadurismo.

Gather, retomando a Lewin señala, que el profesor es:

-profundamente conservador, que se caracteriza por tener unas creencias y actitudes poco racionales, una gran intolerancia hacia la incertidumbre, el miedo a seguir riesgos, la fuerza de la costumbre, la obediencia a la autoridad. Este tipo de "actores" solo aceptan el cambio si se les arrastra a la fuerza o se les seduce" (2004: 14-15).

Por su parte, Carbonell (en Gimeno) expresa que los profesores:

-solo se sienten seguros en el dominio y la transmisión pura y dura de los contenidos de su asignatura, auxiliados por dos herramientas [tradicionales: el programa del curso] y la clase magistral [y que esta seguridad] se asocia a la rutina, a la inercia, a la monotonía, al conformismo, a la parálisis, al cierre, al miedo, a las verdades inmutables, a las culturas esencialistas, al mantenimiento del orden y del poder establecidos" (2006: 120 y 112).

En relación con el currículum y la práctica, se identifican cuando menos dos posiciones. La de Torres (2006), para quien imponer currículos detallados conduce a que los profesores realicen prácticas cada vez más rutinarias. Y la de Casanova (2004) que considera que cuando un currículum no ha sido innovado, irremediablemente se cae en prácticas docentes reiterativas, con escaso éxito y calidad. De aquí que lo central no sea tanto que se innove o no un currículum, sino hacer participar a los profesores en los cambios para que los asuman como propios.

En los profesores, la transición hacia una práctica más innovadora es lenta. Esto se debe, según Torres (2006), a lo enraizado de las tradiciones, rutinas y certezas

del profesorado que a lo largo de muchos años aprendió a compartir, percibir, sentir, lo que lleva a los profesores a sentirse vinculados a los destinos de todos y de cada uno de quienes conforman ese colectivo.

	Antoni Zavala											
	Perrenoud										X	
	Gimeno y Pérez										X	X
	Antonia Casanova					X					X	X
	Mónica Gather											
	Rogers y Agarwala											
	Juan Bautista								X	X		
	Gimeno Sacristán					X					X	X
	Th. S. Popkewitz					X						
	Rosa Montes	X										
	Andy Hargreaves		X									
	Nicolás Casullo		X									
	J ujo Torres	X									X	X
Globalización y educación		X										
Modernidad y posmodernidad			X	X								
Reforma educativa						X	X					
Innovación curricular		X						X	X			
Adopción de innovaciones								X	X	X		
Práctica educativa										X	X	X
Cambio		X								X	X	X
Conservación		X								X		X

Gráfico nº 2: Aportación de autores al marco teórico
Fuente: Elaboración propia

4 METODOLOGÍA

4.1 Características de la ubicación en donde se llevó a cabo la investigación

Ubicada en el occidente de México, la Universidad de Guadalajara es la segunda institución educativa más grande del país. Su organización académica administrativa se conforma por una red de catorce centros universitarios. Uno de ellos es el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, localizado en la zona metropolitana de Guadalajara. A este centro pertenece el Departamento de Artes Visuales, que ofrece la titulación de Artes Visuales, ámbito en el cual se llevó a cabo la presente investigación.

En los últimos años la Universidad de Guadalajara, al igual que otras instituciones educativas, ha venido generando un cambio, una reforma, producto de las presiones de la posmodernidad, la competitividad y la innovación educativa. Estas situaciones han hecho sentir su presión en el rol del profesor al hacerle cargo de nuevos problemas y obligaciones, tanto académicas como organizacionales. Sin embargo, cuando estos cambios se producen, es importante no pasar por alto los modos en que los profesores pueden adoptarlos, adaptarlos, oponerse o esquivarlos en función de su propia capacidad de cambio o aceptación.

4.2 Diseño de la investigación

El presente estudio se ubica dentro del enfoque cuantitativo, ya que uno de los propósitos que se persigue consiste en [...] contestar las preguntas y probar las hipótesis [...] y el uso de las estadísticas para establecer [...] patrones de

comportamiento de una población“ (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 5). Asimismo, se trata de un estudio no experimental transeccional, ya que se “[...] recolectaron datos en un solo momento [y] en un tiempo único [...]“ (pág. 270) y correlacional por la “[...] ventaja [de] permitir el estudio simultáneo de varias variables [...]“ (McMillan y Schumacher, 2005: 277), acerca de la disposición al cambio de los profesores de la titulación de Artes Visuales y su relación con la práctica educativa innovadora. Estos aspectos fueron analizados desde los fundamentos teóricos y siguiendo los principios metodológicos del enfoque cuantitativo.

El estudio transeccional correlacional se enmarca dentro de la investigación no experimental, puesto que no se construyó ninguna situación ni hubo manipulación de la variable independiente. Lo que se observó fue una situación existente que estaba sucediendo, no provocada intencionalmente.

El diseño de investigación que se siguió es el hipotético-deductivo.

4.3 Delimitación espacio-temporal

Espacialmente, el estudio se llevó a cabo en el Ex Claustro de Sta. María de Gracia, sede del Departamento de Artes Visuales del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, donde se ofrece la titulación de Artes Visuales. Temporalmente el estudio se realizó en los periodos escolares 2014 A y 2014 B. Los periodos escolares, comprenden las semanas lectivas que los estudiantes tiene clases. El periodo 2014 A, abarca temporalmente los meses de febrero a junio. El periodo 2014 B, abarca temporalmente los meses de agosto a diciembre.

4.4 Delimitación del campo

Con la intención de lograr un mayor acercamiento a los datos sociolaborales y demográficos de los profesores, así como a su localización y actividades diarias, se recurrió a la elaboración de un esquema que contiene los elementos más significativos, como son los datos personales de los profesores relativos a su currículum profesional, antigüedad, categoría académica, materias impartidas, asistencia a cursos de actualización y participación en el diseño curricular (ver anexo n°. 1, tabla I). Para su localización se utilizó información proporcionada por el Jefe del Departamento de Artes Visuales respecto de las aulas de clase que les fueron asignadas a los profesores. Se tuvo el cuidado de identificar los horarios de sus clases, los tiempos de descanso entre sus clases y los periodos de docencia o de vacaciones escolares (ver anexo n°. 2, tabla II). Todo esto permitió secuenciar el trabajo, adaptándolo a los ritmos establecidos por los profesores y la institución.

4.5 Población docente

La población docente de este estudio estuvo constituida por la totalidad de los 82 profesores, de tiempo parcial o tiempo completo, con o sin definitividad laboral, con categoría académica de asignatura, asistente, asociado o titular, hombres y mujeres, solteros o casados o cualquiera que fuese su condición civil, cuya edad fluctuaba entre los 30 y los 60 años, pertenecientes a la clase socioeconómica media. Su principal ámbito de convivencia y desarrollo cultural se ubica en la zona metropolitana de Guadalajara, que se localiza en el occidente de México. Se trata de profesionistas egresados de la titulación en artes, en las áreas de pintura,

escultura, dibujo y estampa, con grado mínimo de licenciatura, podían tener o no especialidad, maestría o doctorado, podían o no ser profesionistas del arte en activo, con o sin producción y exposición de bienes artístico-culturales. Otros son profesionales de las áreas sociales y/o humanidades, con una antigüedad mínima de un año de ejercer la docencia universitaria al momento de la aplicación del cuestionario, que hubieran impartido al menos una materia en el calendario 2014 A y/o 2014 B, del nuevo plan de estudios, podían o no contar con cursos de formación y/o capacitación pedagógica y/o disciplinar, integrados, al momento de la aplicación del cuestionario, a la plantilla académica de la titulación de Artes Visuales del Departamento de Artes Visuales del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara.

4.6 Unidad de análisis de los docentes

Los docentes de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara.

4.6.1 Criterios de inclusión

Se buscaron incluir a los docentes de la titulación de Artes Visuales de tiempo parcial o tiempo completo, con o sin definitividad, con categoría académica de asignatura, asistente, asociado o titular, que al momento de realizar la investigación se encontraran impartiendo alguna materia en el calendario 2014 A y/o 2014 B, del nuevo plan de estudios, y que contaran con una antigüedad mínima de un año de docencia universitaria, e impartieran un mínimo de 6 horas frente a grupo. Se establecieron estos criterios tomando en consideración que al contar con un nuevo plan estudios, se incorporaron profesores con trayectorias

académicas de menos de 10 años y menos de 45 años de edad. Dadas estas características y tomando en consideración que la población total es de 82 profesores no se consideró conveniente dejar fuera a ninguno de los profesores.

4.6.2 Criterios de exclusión

Para excluirlos, habían de ser docentes de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara que al momento de realizar la investigación no impartieran materias en el calendario 2014 A y/o 2014 B, del nuevo plan de estudios, que no contaran con una antigüedad mínima de un año, o que impartieran menos de seis horas frente a grupo. Para este criterio se tomó en consideración que la población total corresponde a 82 profesores de los cuales el 40.24% tiene menos de 10 años de antigüedad laborar, además de que en los calendarios escolares 2014 A y/o 2014 B, impartieron mínimamente un curso. Características que se tomaron en consideración para que la exclusión no se convirtiera en un factor que dejara fuera a ningún profesor.

4.6.3 Criterios de eliminación

Serían eliminados aquellos docentes de la titulación de Artes Visuales que por decisión personal no quisieran participar en la aplicación del cuestionario, o que al momento de responderlo no contestaran una o más preguntas. Tomando en cuenta que la población total fue de 82 profesores y que al momento de aplicar el cuestionario se les explicó los motivos y se les solicitó su consentimiento, fueron condiciones que permitieron garantizar que se contestara la totalidad de las preguntas lo que posibilitaría disminuir el índice de eliminación.

4.7 Población de alumnos

La población de alumnos de los docentes participantes de este estudio estuvo constituida por un total de 1105 hombres y mujeres,⁷ con categoría académica de alumnos regulares, solteros o casados o cualquiera que haya sido su condición civil, con o sin trabajo, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 25 años de edad, con o sin otra formación y/o grado académico previo, pertenecientes a la clase socioeconómica media. Su principal ámbito de convivencia y desarrollo cultural es la zona metropolitana de Guadalajara, localizada en el occidente de México. En el momento de la investigación los alumnos se encontraban estudiando la titulación de Artes Visuales y contaban, al menos, con un semestre cursando un número de materias del calendario 2014 A y/o 2014 B del nuevo plan de estudio, que suman mínimo 30 y máximo 90 créditos.

4.8 Unidad de análisis de los alumnos

La unidad de análisis son los alumnos de los docentes de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara.

4.8.1 Criterios de inclusión

Para ser incluidos en la investigación deberían ser alumnos con categoría académica de alumnos regulares, que al momento de realizar la investigación estuviesen cursando alguna materia del calendario 2014 A y/o 2014 B del nuevo plan de estudio de Artes Visuales, y que estuvieran cursando un mínimo de 30

⁷ Información proporcionada por la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (COPLADI) de la Universidad de Guadalajara, 2014.

créditos escolares. Se establecieron estos criterios tomando en consideración que un alumno regular es aquel que al contar con más del 80% de asistencias y cursar 30 créditos escolares correspondientes a 4 de 6 materias, cuenta con mayores elementos para emitir su posición sobre la utilización de los apoyos y recursos didácticos, que el profesor llevó a efecto en el aula como parte de su práctica docente por competencias.

4.8.2 Criterios de exclusión

Serían excluidos aquellos alumnos de la titulación de Artes Visuales que al momento de aplicación del cuestionario no se presentasen a clases, o que cursaron menos de 30 créditos, o no cursaran materias en los calendarios escolares 2014 A y 2014 B del nuevo plan de estudios. Se propusieron estos criterios para evitar un sesgo al momento de recoger la posición sobre la utilización de los apoyos y recursos didácticos, que el profesor llevó a efecto en el aula como parte de su práctica docente por competencias y desviara la intencionalidad de la presente investigación.

4.8.3 Criterios de eliminación

Serían eliminados de la investigación los alumnos de la titulación de Artes Visuales que no quisieran participar, o que al momento de responder el cuestionario no contestaran una o más preguntas.

4.9 Muestra

Una vez identificada la población susceptible de participar y siguiendo el orden lógico en la secuencia de los procedimientos se definió la muestra.

El procedimiento seguido para seleccionar a los sujetos docentes y alumnos fue realizado conforme al planteamiento de muestra probabilística de Hernández, Fernández y Baptista (2003: 307), atendiendo además a lo señalado por McMillan y Schumacher (2005: 136). De esta manera se eligió un muestreo aleatorio simple, para que todos los miembros de la población contaran con la misma probabilidad de ser seleccionados.

Atendiendo a McMillan y Schumacher, pero considerando también el tamaño de la población docente, se tomó la decisión de incorporar a la muestra la totalidad de los 82 docentes. Ello por dos razones: la primera, porque al contemplar la totalidad de la población de docentes están representadas todas sus características, y la segunda, porque al considerar la totalidad de la población de docentes como parte de la muestra, se contribuye a proporcionar estimaciones más precisas.

El procedimiento a seguir para seleccionar a los sujetos alumnos se realizó apegándose a lo que McMillan y Schumacher (2005: 140) señalan dentro del muestreo no probabilístico, como muestreo por conveniencia, pues se buscaba una población que, respondiendo a las características de la población de alumnos, en el ciclo escolar inmediato anterior se hubieran matriculado en uno de los cursos con alguno de los docentes de la titulación de Artes Visuales. Además, porque se requería de la información que ofrecieran los alumnos relativa a la práctica docente de sus profesores.

De esta manera se seleccionaron 10 alumnos por cada uno de los docentes, que hubieran estado matriculados en uno de los cursos que impartieron esos profesores en el ciclo inmediato anterior. Así, el tamaño de la muestra de alumnos fue de 820⁸.

4.10 Variables

En el siguiente gráfico n°3 se presenta la variable dependiente correspondiente a la práctica docente para la enseñanza por competencias. En dicho gráfico se puede apreciar el proceso seguido para llegar a la definición y el número de reactivos por cada dimensión

Gráfico n° 3

Variable dependiente	Definición de Dimensiones de la variable	Indicador	Índice fuente información	Escala (nivel de medida)	Reactivo
<p><u>Práctica docente para la enseñanza por competencias</u></p> <p>Factores institucionales, organizacionales y pedagógicos que configuran en el aula las reacciones interactivas, la</p>	<p><u>Secuencia de actividades</u></p> <p>Se refiere al establecimiento y utilización de un amplio repertorio de dispositivos y secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje por</p>	<p><u>Secuencias establecidas en clase</u></p> <p>+ presentación del tema</p> <p>+ exposición del tema</p> <p>+ concepto o técnica</p> <p>+ ejercitación</p>	<p><u>Alumnos</u> informantes claves de la secuencia didáctica establecida en clase</p>	<p>Medición ordinal</p> <p>Pregunta cerrada con alternativa de respuesta</p>	<p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p> <p>4.-</p>

⁸ Lo que representó cerca del 75% del total de la población de estudiantes en los ciclos escolar 2014.

distribución del tiempo, el uso de recursos didácticos y la organización de contenidos que permiten determinar la práctica docente para la enseñanza por competencias	competencias	+ evaluación			
	<u>Relaciones interactivas</u> Se refiere al establecimiento de los tipos de comunicación y vínculos afectivos producidos en el aula entre el profesorado y el alumnado para reforzar la decisión de aprender.	<u>Relaciones interpersonales en clase</u> + profesor-alumno + profesor-alumno-contenido + alumno-alumno	+Alumnos informantes claves del entramado de comunicaciones establecidas en clase	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de respuesta	5.- 6.- 7.- 8.-
	<u>Organización social</u> Describe cómo la organización y estructura bajo la que opera un proyecto institucional. Determina la forma de participación de profesores y alumnos.	<u>Estructura organizativa de la institución</u> + participación académica institucional + participación del alumnado en la institución + participación del alumnado en el aula	+Alumnos informantes claves de la organización educativa.	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de respuesta	9.- 10.- 11.- 12.-
<u>Espacio y tiempo</u> Nos señala cómo se realiza la enseñanza en	<u>Infraestructura</u> + disponibilidad y características de espacios	+ Alumnos informantes claves de la infraestructura y carga horaria del curso.	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de	13.- 14.- 15.- 16.-	

	un espacio establecido y cómo el tiempo posibilita su adaptación a las necesidades de las competencias.	físicos + equipamiento de los espacios <u>Programación académica</u> + distribución de carga horaria por curso		respuesta	
	<u>Organización de contenidos</u> Comprende las formas de vincular los contenidos disciplinares y los métodos para su organización y animar situaciones de aprendizaje para movilizar competencias.	<u>Programa de materia</u> + unidades de aprendizaje + métodos de enseñanza aprendizaje	+ <u>Alumnos</u> informantes claves de la organización de los contenidos del curso.	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de respuesta	17.- 18.- 19.- 20.-
	<u>Materiales curriculares</u> Se refiere al papel y la importancia que los instrumentos y recursos didácticos adquieren para que los alumnos elaboren y construyan el conocimiento	<u>Programa de materia</u> + recursos técnicos y tecnológicos + elaboración de material del profesor y del alumno	+ <u>Alumnos</u> informantes claves + programa de materia + evidencias tangibles de la producción de material didáctico	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de respuesta	21.- 22.- 23.- 24.-

	que requieren las competencias.				
	<u>Criterios de evaluación</u> Se refiere a las maneras de valorar la enseñanza y/b el aprendizaje, y a los sujetos y objetos de evaluación.	<u>Plan de estudio</u> + lineamientos de evaluación <u>Programa de materia</u> + criterios de evaluación	+Alumnos informantes claves de las formas de evaluar del profesor	Medición ordinal Pregunta cerrada con alternativa de respuesta	25.- 26.- 27.- 28.-

Gráfico nº 3: Reactivos de la práctica docente por competencias
 Fuente: Elaboración propia

A continuación en el gráfico nº 4 se presenta la Variable independiente correspondiente a la adopción de innovaciones.

Gráfico nº 4

Variable independiente	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Instrumento con los siguientes indicadores
<u>Adopción de innovaciones</u> Propuesta sociológica que explica cómo los individuos adoptan una innovación y procesan la aceptación de un cambio a partir de ésta con	Forma como responde el trabajador ante una innovación	Innovadores	Innovador + Productor de innovación + Entusiasta + Asume riesgos	Cualitativa ordinal	Innovador 1,2,3,4,5,6,7, 8 y 9
		Adaptadores tempranos	Adoptadores tempranos + Líder reconocido		Adoptadores tempranos 10,11,12,13,

dimensiones sociales y psicológicas			+Persuasivo +Adopta sin problema		14,15,16,17 y 18
		Mayoría temprana	Mayoría temprana +Alta interacción +Analiza +Reflexiona		Mayoría temprana 19,20,21,22, 23,24,25,26 y 27
		Mayoría tardía	Mayoría tardía +Cauteloso +Resistente al cambio +Dfícil para adoptar lo nuevo		Mayoría tardía 28,29,30,31, 32,33,34,35 y 36
		Resistentes	Resistentes +Tadicional +Desconfiado +Indiferente		Resistentes 37,38,39,40, 42,42,43,44 y 45

Gráfico nº 4: Formas de adopción ante las innovaciones organizacionales
Fuente: Ruiz de Chávez y Pando

A continuación en el gráfico nº 5 se presenta un esquema de la Variable independiente correspondiente a las características sociodemográficas:

Gráfico nº 5

Variable independiente	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Instrumento
------------------------	------------------------	-------------	-----------	--------------------	-------------

<u>Características sociodemográficas</u> Factores que forman parte del contexto social de los sujetos que guardan relación con la actividad económica y que distingue el estatus profesional que logra alcanzar dentro de un grupo social	Factores sociales y formativos que le confieren reconocimiento profesional	Edad	Años cumplidos de edad	Cuantitativa	Instrumento propio de la investigación (Ficha de datos personales)
		Género	Masculino Femenino	Cualitativa	
		Estudios	Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado	Cualitativo nominal	
		Profesión	Artística No artística	Cualitativo nominal	

Gráfico nº 5: Características de los datos personales
Fuente: Elaboración propia

A continuación en el gráfico nº 6 se presenta un esquema de la Variable independiente correspondiente a las características laborales

Gráfico nº 6

Variable independiente	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición	Instrumento
<u>Características laborales</u> Elementos condicionantes	Factores laborales que permiten otorgar una respuesta a las condiciones	Cursos tomados	Número de cursos de capacitación y/b formación tomados	Cuantitativa discreta	Instrumento propio de la investigación

otorgados en el centro laboral que están relacionados directamente con el trabajador	contractuales de trabajo	Antigüedad docente	Años cumplidos en la institución	Cuantitativo discreto	
		Tipo de nombramiento	Asignatura Tiempo completo	Cualitativo nominal	

Gráfico nº 6: Características de los datos laborales
Fuente: Elaboración propia

4.11 Instrumentos

4.11.1 Cuestionario para la práctica docente por competencias

En el cuestionario aplicado a los alumnos se solicitó información sobre la edad, el género, los estudios que estaban realizando, el nombre de la materia cursada, el nombre del profesor de la materia cursada, el semestre escolar y el ciclo escolar cursados, para cuidar que se cubrieran los criterios de inclusión, así como los de procedimiento para recolectar los datos del cuestionario (ver anexo nº 3 tabla III).

El instrumento consta de 28 ítems con respuesta de opción múltiple tipo likert conformado por siete dimensiones. Para definir las dimensiones se asumió la propuesta de Zavala (2007).

I) Secuencia de actividades: da cuenta de las secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje (Preguntas 1 a 4).

II) Relaciones interactivas: establece tipos de comunicación y vínculos afectivos entre profesor y alumnado (Preguntas 5 a 8).

III) Organización social: describe la manera como la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación (Preguntas 9 a 12).

IV) Espacio y tiempo: establece la adaptación del tiempo y el espacio para realizar la enseñanza (Preguntas 13 a 16).

V) Organización de contenidos: comprende la vinculación de contenidos y métodos para movilizar el aprendizaje (Preguntas 17 a 20).

VI) Materiales curriculares: determina el alcance de los instrumentos y recursos didácticos para construir conocimiento (Preguntas 21 a 24).

VII) Criterios de evaluación: refiere formas de evaluar la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos y objetos de evaluación (Preguntas 25 a 28).

Para mayor fiabilidad, los 28 ítems fueron sometidos al coeficiente de Cronbach, alcanzando el valor de alfa de 0.943, por lo que es posible concluir que el cuestionario logró la consistencia aceptable (McMillan y Schumacher, 2005). (ver anexo nº 4, tabla IV).

El instrumento tiene una escala con 5 niveles⁹ de frecuencia que van de 1 (-siempre“) a 5 (-nunca“). Para categorizar la forma en que un docente incorpora a su práctica el enfoque por competencias se clasificaron las siete dimensiones en niveles de mayor apego, mediano apego y menor apego, quedando de la manera que nos muestra el gráfico nº 7:

⁹ Se decidió apearse a los 5 valores que establece Likert, por representan los porcentajes regulares conforme a la desviación standard de una curva normal.

Gráfico nº 7

Nivel de calificación	Secuencia de actividades	Relaciones Interactivas	Organización social	Espacio y tiempo	Organización de contenidos	Materiales Curriculares	Criterios de evaluación
Mayor apego	-9	-9	-9	-9	-9	-9	-9
Mediano apego	10-16	10-16	10-16	10-16	10-16	10-16	10-16
Menor apego	20	20	20	20	20	20	20

Gráfico nº 7: Niveles de clasificación de la práctica docente
Fuente: Elaboración propia

El cuestionario fue elaborado por el autor de la tesis y validado en la Universidad de Guadalajara. Se organizó en bloques de preguntas con fundamento en dos aportes: *La práctica educativa. Cómo enseñar* (Zavala, 2007) y *Diez nuevas competencias para enseñar* (Parrenoud, 2007)¹⁰, con 28 reactivos y 21 categorías; para su respuesta se utilizó la escala likert de cinco alternativas. (ver anexo nº 5, tabla V).

Una vez que se elaboró el cuestionario, las preguntas se pilotaron entre un grupo de jóvenes estudiantes (18-25 años) de la titulación de Artes Visuales a quienes

¹⁰ Se retoman estos dos autores por la aportación que hace Zavala sobre las dimensiones de la práctica docente, y Perrenoud por el planteamiento sobre el conocimiento que se debe adquirir de la didáctica y la psicología cognitiva como fundamento clave para el desarrollo de competencias. Además por identificar coincidencia con el propósito de esta investigación.

se les solicitó que revisaran, para cada uno de los reactivos, su redacción, su comprensión, y el empleo de cada afirmación. Con la información que se recogió se procedió a realizar los ajustes correspondientes para que la redacción de cada ítem fuera lo más comprensible posible para los sujetos a los cuales estaba dirigido.

Después, el cuestionario pasó a ser validado en su contenido por el juicio de expertos, para verificar, para cada uno de los ítems correspondientes a cada uno de las siete dimensiones (Lissabet, 1998), su claridad, coherencia, relevancia y suficiencia.

Los expertos que validaron el contenido del instrumento fueron seleccionados de tres dependencias de reconocidas instituciones: el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad (IISU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Departamento de Educación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Universidad de Guadalajara (UdG). A los académicos seleccionados se les envió una carta invitación (ver anexo nº 6, tabla VI) vía correo electrónico donde se explicaba cuál era el propósito, los criterios y la escala de calificación para valorar el instrumento.

Para facilitarles el trabajo, la invitación se acompañó de una tabla en Excel que contiene las siete dimensiones, su definición, los 28 ítems, y los siguientes criterios de valoración (ver anexo nº 7, tabla VII):

Claridad: el ítem se comprende fácilmente.

Coherencia: el ítem guarda relación lógica con la dimensión.

Relevancia: el ítem es esencial para la dimensión.

Suficiencia: los ítems de la dimensión son suficientes para medirla.

Cada criterio despliega una escala de tres alternativas que se detallan en el gráfico n° 8 que se presenta a continuación:

Gráfico N° 8

Pauta	Valora- ción	Definición
Claridad	1	El ítem es confuso
	2	Si el ítem se modifica puede dejarse
	3	El ítem es claro
Coherencia	1	El ítem carece de relación con la dimensión
	2	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3	El ítem se encuentra totalmente relacionado con la dimensión
Relevancia	1	El ítem puede ser sustituido por otro para que no se afecte la escala
	2	El ítem es relevante pero otro está incluyendo lo que este mide
	3	El ítem es muy relevante y debe incluirse
Suficiencia de los ítems en conjunto	1	Los ítems no son suficientes para medir la escala
	2	Si se incluye 1 ó 2 ítems más será suficiente para medir la dimensión
	3	Los ítems son suficientes para medir la dimensión

Gráfico nº 8: Criterios para valoración de ítems
Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez

Se les solicitó a los expertos que cada pauta se calificara con una de las tres alternativas de valoración.

La carta invitación se envió a cinco expertos, y fueron tres los que aceptaron participar. Las respuestas de al menos dos de los tres expertos que participaron en la validación coincidieron en los siguientes aspectos:

Criterio de claridad. Cuatro de los 28 ítems (14.81% del total de ítems), fueron valorados como confusos en su redacción y, en total, para seis de los 28 ítems (22.22%) consideraron la necesidad de modificar su redacción para mantener su presencia en el cuestionario. Estos resultados indicaban la necesidad de mejorar la redacción de esos ítems para que fueran lo más comprensible posible.

Criterio de coherencia. Cinco de los 28 ítems (18.51%) fueron considerados con una relación tangencial con la dimensión a la que atendían, lo que llevó a modificarlos de tal manera que se lograra una relación lógica entre los ítems y las dimensiones atendidas.

Criterio de relevancia. Sólo uno de los expertos señaló que parte del contenido de uno de los 28 ítems (3.70%), más que falta de relevancia, estaba ya contenido en otro ítem de la misma dimensión, lo que llevó a considerar un mayor cuidado para diferenciar la intencionalidad de los contenidos de los ítems.

Si se hace un recuento de los 28 ítems que conforman el cuestionario se tiene que 12 de ellos, que representan el 42% , fueron objeto de observaciones, en tanto que los 16 ítems restantes, que representan el 57% , fueron evaluados positivamente.

Criterio de suficiencia. Los tres expertos coincidieron en que el número de ítems son suficientes para medir cada una de las siete dimensiones que conforman el cuestionario.

Una vez evaluado el instrumento por parte de los expertos se procedió a realizar los ajustes y modificaciones pertinentes para de esta forma contar con un instrumento lo más afinado y confiable posible antes de aplicarlo a los estudiantes. La siguiente gráfica nº 9 muestra lo explicado líneas arriba.

Gráfica nº 9

valoración pauta	El ítem es confuso	Si el ítem se modifica puede dejarse	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión	El ítem es relevante pero otro está incluyendo lo que este mide	
Claridad	4 14.81%	6 22.22%			
Coherencia			5 18.51%		
Relevancia				1 3.70%	
Suficiencia					El instrumento es suficiente para medir las

					dimensiones que lo conforman
--	--	--	--	--	------------------------------

Gráfico nº 9: Porcentaje de valoración por ítems
Fuente: Elaboración propia

Por último, el cuestionario se aplicó a un universo de 304 jóvenes estudiantes (cifra calculada tomando como base el número de ítems) de cuatro centros universitarios de la Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH); Centro Universitario de Ciencias Biológicas Agropecuarias (CUCBA); Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS); y Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD)), con el propósito de reconocer la correspondencia entre las indicaciones del instrumento y los niveles de calificación que con él se recogen (ver anexo nº 8, tabla VIII).

4.11.2 Cuestionario sobre las formas de adopción ante las innovaciones organizacionales

En el cuestionario aplicado a los profesores para obtener información sobre las formas de adopción ante las innovaciones organizacionales, se solicitó la siguiente información: nombre del profesor, edad, género, nivel máximo de estudios cursados, profesión. Además, se requirió la antigüedad como docente, el tipo de nombramiento en la institución, las horas de docencia frente a grupo, los cursos de actualización y/o formación cursados en el último año, así como datos sociodemográficos y laborales de los docentes que participaron en la investigación y que conforman la variable independiente (ver anexo nº 9, tabla IX).

El instrumento consta de 45 ítems con respuestas de opción múltiple tipo likert constituido por cinco dimensiones:

I) Los innovadores. Son los primeros en adoptar el cambio ya que generalmente participan en la generación de nuevas ideas; con un alfa de Cronbach de 0.87.

II) Los adoptadores tempranos. Aunque, a diferencia del anterior, este grupo no genera ideas, su participación es inmediata una vez que se ha instaurado el cambio; con un alfa de Cronbach de 0.87.

III) La mayoría temprana. Aunque los integrantes de este grupo tardan más tiempo en decidirse a usar los nuevos conocimientos, pues reflexionan y analizan antes de tomar una decisión, su interacción es importante porque sirven como enlace con el resto de los compañeros; con un alfa de Cronbach de 0.87.

IV) Mayoría tardía. Son personas escépticas y cautelosas ante las nuevas ideas, que se esperan hasta que la gran mayoría adopta el cambio; con un alfa de Cronbach de 0.88.

V) Los resistentes. Son los más tradicionalistas de todo el sistema; son desconfiados y escépticos ante cualquier cambio; con un alfa de Cronbach de 0.88.

La escala tiene siete grados de frecuencia que van de 1 (-siempre“) a 7 (-nunca“).

Para categorizar la forma en que una persona adopta un cambio se clasificaron las

cinco dimensiones en niveles bajo, medio y alto, quedando tal como muestra el gráfico n° 10:

Gráfico n° 10

Nivel de Calificación	Innovador	Adaptador Temprano	Mayoría Temprana	Mayoría Tardía	Resistentes
Alto	-27	-27	-27	-27	-27
Medio	28-46	28-46	28-46	28-46	28-46
Bajo	47	47	47	47	47

Gráfico n° 10: Clasificación formas de adopción a innovaciones
Fuente: Ruiz de Chávez y Pando

Finalmente, para ubicar la categoría sobre la forma de adopción de una innovación se consideró al nivel alto como –sí“ innovador, y a los niveles medio y bajo como –no“ innovadores (Ruiz de Chávez y Pando, 2010).

El cuestionario, elaborado por Dellanira Ruiz de Chávez Ramírez¹¹ y validado en la Universidad Autónoma de Zacatecas, se organizó en bloques de preguntas, en función de la teoría de la difusión de innovaciones de Rogers (2003), con 45 reactivos y 15 categorías. Para su respuesta se utilizó la escala de siete alternativas de Likert. Posteriormente, la pila de preguntas pasó a la validación de expertos para verificar la coherencia entre cada uno de los ítems pertenecientes a cada indicador. Después, las preguntas se pilotaron en un grupo de sujetos que revisaron la comprensión de los reactivos en cuanto a la redacción, así como el

¹¹ Dellanira Ruiz de Chávez, académica investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

uso de cada afirmación. Finalmente se aplicó a un universo de 250 personas (cifra calculada con base en el número de ítems) para realizar la calibración final del instrumento.

4.11.3 Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios aplicados en forma directa a la muestra seleccionada. Los mismos se levantaron en el Ex Claustro de Sta. María de Gracia, sede de la titulación de Artes Visuales y lugar donde se localizan los docentes (seleccionados a través de un listado y de forma aleatoria) y los alumnos de los docentes. Tanto a los docentes como a los alumnos se les explicó el propósito del estudio y se les solicitó su consentimiento para proceder a la aplicación y recolección de los cuestionarios.

La muestra se conformó con la totalidad de los 82 docentes de la titulación de Artes Visuales. El procedimiento que se siguió para aplicar el cuestionario fue: primero, elaborar un listado con los nombres, días y los horarios de clase; segundo, informar personalmente a cada uno de los profesores del propósito del estudio y solicitar su consentimiento para la aplicación del cuestionario. Una vez que se obtuvo una respuesta afirmativa de todos los docentes, se acordó el espacio y el tiempo que cada uno determinó como el más adecuado para contestar el cuestionario: se les solicitó que la aplicación y recolección fuese en el preciso momento por ellos señalado.

Con los alumnos el procedimiento fue el siguiente: se visitó cada una de las aulas de segundo a octavo semestre para informarles del propósito del estudio y solicitar

su colaboración; luego se les informó que se requería conformar un grupo de 10 alumnos que en el ciclo escolar inmediato anterior hubieran estado matriculados en el curso que impartió uno de los docentes para lo cual, previamente, se elaboró un listado con los nombres de los profesores que impartieron cursos de primero a séptimo semestre.

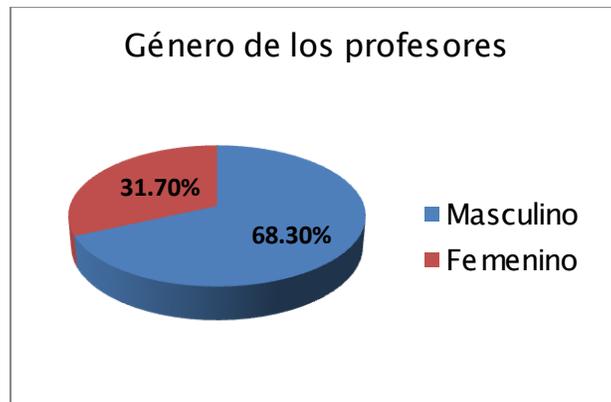
Una vez en el grupo, se leyó el nombre del profesor y se solicitó que levantaran la mano aquellos estudiantes que hubieran cursaron una materia con dicho profesor, con el propósito de conformar aleatoriamente el grupo con los primeros 10 alumnos que levataron la mano. Enseguida se solicitó su consentimiento para contestar el cuestionario, y allí mismo se les entregó, haciéndoles el señalamiento de que leyeran con atención las indicaciones para emitir sus respuestas, ya que en ese preciso momento se recolectaría el cuestionario.

4. RESULTADOS

Descripción de la población

La población de los 82 profesores encuestados presentó las siguientes características sociodemográficas y laborales.

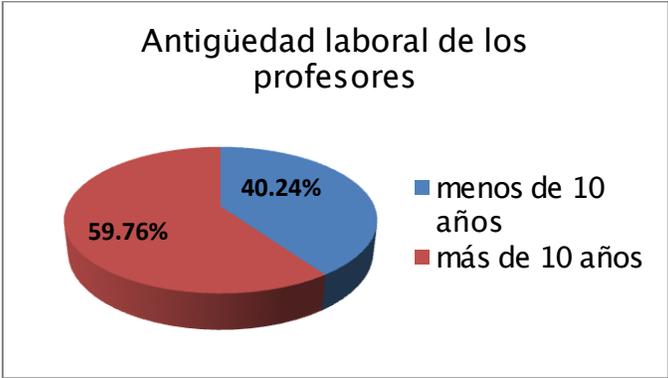
Género. 56 profesores (68.30% de la población), corresponden al género masculino, y 26 profesoras (31.70% de la población), corresponden al género femenino.



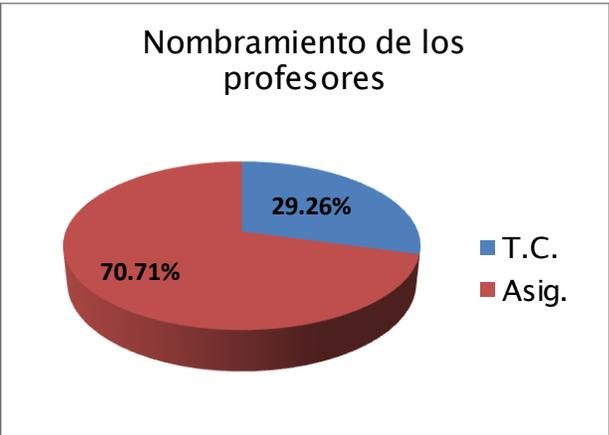
Edad. 31 profesores (37.86% de la población) reportaron tener menos de 45 años, y 52 profesores (62.19% de la población) reportaron tener más de 45 años.



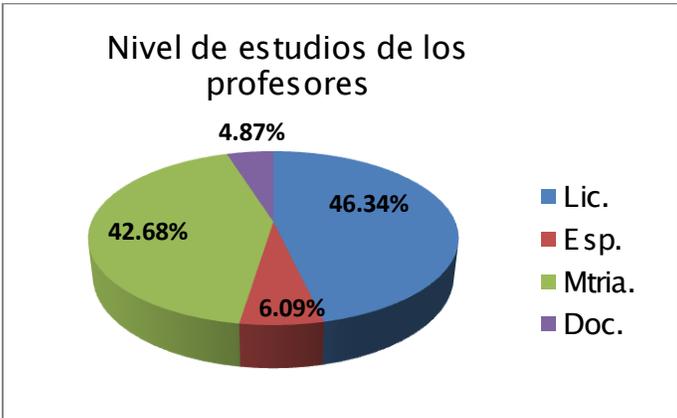
Antigüedad. 33 profesores (40.24% de la población) reportaron tener una antigüedad laboral docente de menos de 10 años, mientras que 49 profesores (59.76% de la población) reportaron tener una antigüedad laboral docente de más de 10 años.



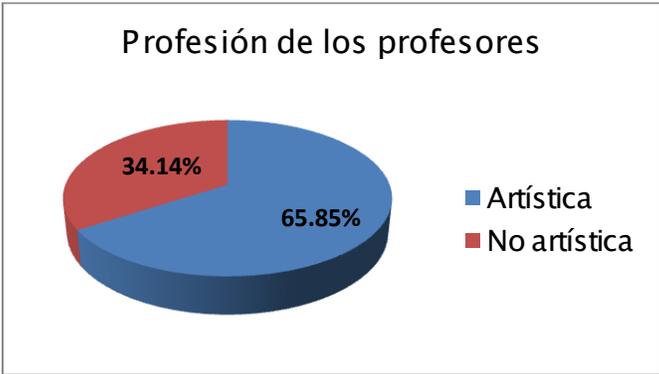
Nombramiento. 24 profesores (29.26% de la población) reportaron contar con nombramiento de tiempo completo, y 58 profesores (70.71% de la población) reportaron ser profesores de asignatura.



Nivel de estudios. 38 profesores (46.34% de la población) reportaron que cuentan con el grado de licenciatura; 5 (6.09% de la población) el grado de especialidad; 35 (42.68% de la población) el grado de maestría, 4 profesores (4.87% de la población) el grado de doctorado.



Profesión. 54 profesores (65.85% de la población) reportaron tener la titulación en Artes, mientras que 28 (34.14% de la población) reportaron contar con una titulación distinta a la de Artes.

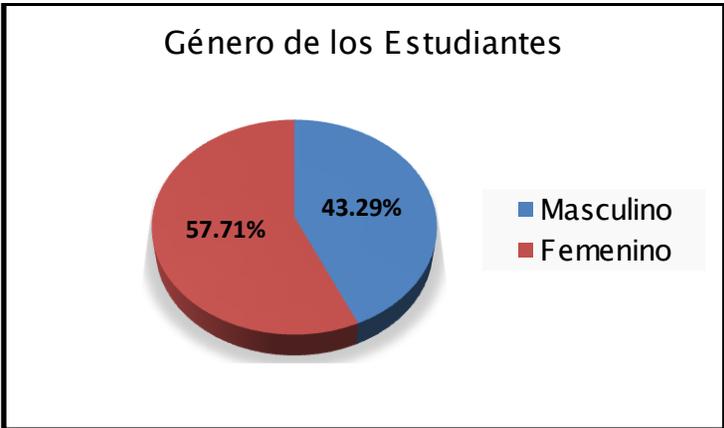


Cursos. 74 profesores (90.74% de la población) reportaron haber asistido al menos a un curso, mientras que 8 de los profesores (9.75% de la población) no habían asistido a ningún curso.

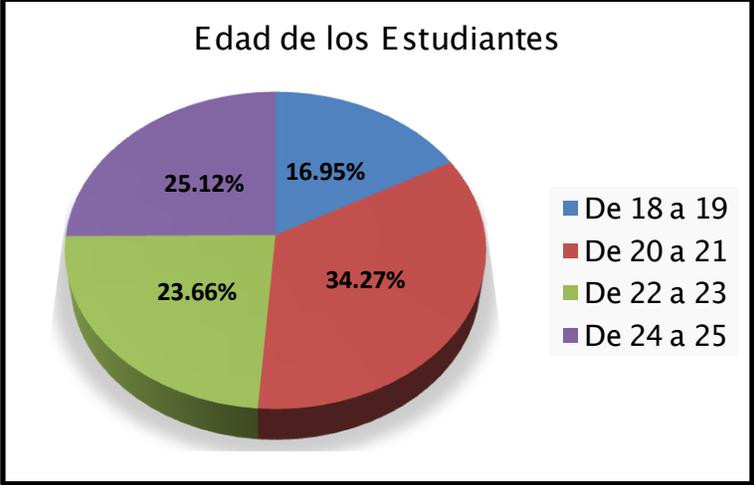


Por su parte, la población de los 820 estudiantes encuestados presentó las siguientes características sociodemográficas y académicas:

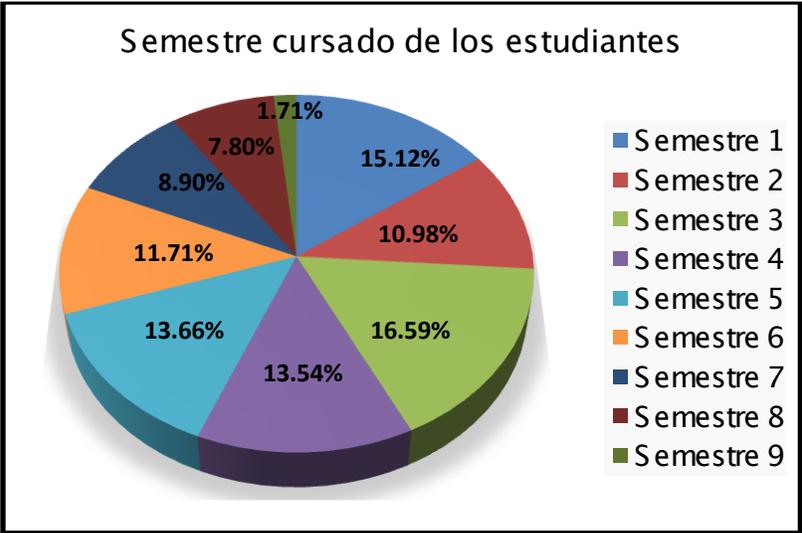
Género. 355 estudiantes (43.39% de la población) corresponden al género masculino y 465 (57.71% de la población) al género femenino.



Edad. 139 estudiantes (16.95% de la población) reportaron tener entre 18 y 19 años; 281 estudiantes (34.27%) entre 20 y 21 años; 194 estudiantes (23.66%) entre 22 y 23 años, y 206 estudiantes (25.12%) entre 24 y 25 años.



Semestre cursado. 124 estudiantes (15.12% de la población) eran de primer semestre; 90 (10.98%) de segundo semestre; 136 (16.59%) de tercer semestre; 111(13.54%) de cuarto semestre; 112 (13.66%) de quinto semestre; 96 (11.71%) de sexto semestre; 73 (8.90%) de séptimo semestre; 64 (7.80%) de octavo semestre, y 14 (1.71%) de noveno semestre.



Materias cursadas. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de estudiantes que tomaron alguna de las 44 materias que correspondieron a los ciclos escolares 2014A y 2014 B. Una o más de estas materias fueron impartidas por uno o más de los 82 profesores en los ciclos escolares antes señalados.



Tabla 1. Distribución de frecuencias de las dimensiones de la práctica docente por competencias

Calificación Dimensión	Mayor apego	Mediano apego	Menor apego
Secuencia de actividades	68 83 %	13 15.8 %	1 1.2 %
Relaciones interactivas	66 80.4 %	16 19.5 %	0 0 %
Organización social	63 76.8 %	19 23.1 %	0 0 %
Espacio y tiempo	65 79.2 %	19 20.8 %	0 0 %
Organización de contenidos	63 76.8 %	17 22 %	1 1.2 %
Materiales curriculares	65 79.2 %	16 19.5 %	1 1.2 %
Criterios de evaluación	69 84.1 %	13 15.8 %	0 0 %
Total por calificación	459	112	3

En la presente tabla se observa el cruce entre las siete dimensiones que definen la práctica docente por competencias y las tres clasificaciones con las cuales se puede determinar si los profesores manifiestan un mayor, mediano o menor apego con respecto a la modulación del cambio de su práctica docente en el aula.

En la primera columna se reportan las siete dimensiones con las cuales se define la práctica docente por competencias; en las columnas dos, tres y cuatro se reportan cantidades que representan el número de profesores que, traducidos en porcentaje, expresan la frecuencia que manifiesta el mayor, mediano o menor apego para cada una de las siete dimensiones en que se definió la práctica docente por competencias.

Atendiendo los resultados que arrojaron los cuestionarios aplicados entre los estudiantes para identificar en qué medida la práctica docente que desarrollan los profesores en el aula se apega a las siete dimensiones que se definieron para determinar la práctica docente por competencias, se observa que, de acuerdo a las tres clasificación establecida para identificar la incidencia que modula el cambio de la práctica en el aula, los porcentajes más altos, de 76.8 a 84.1%, se ubican dentro de la clasificación de mayor apego; en la clasificación de mediano apego se aprecian porcentajes que oscilan del 15.8 al 23.1%, y en la clasificación de menor apego se aprecian porcentajes que oscilan en poco más del 1%. De estos resultados se puede inferir que los profesores, a decir de los estudiantes, observan una mayor consecución en la aplicación de los recursos y apoyos académicos administrativos que establece la práctica docente del currículum innovador de Artes Visuales, de lo cual se deduce que los profesores manifiestan una especial disposición a realizar dentro del aula una práctica docente apegada al enfoque por competencias.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de las categorías de las formas de adopción

Calificación \ Categoría	Alto	Medio	Bajo
Innovador	9 11 %	37 45.1 %	36 43.9 %
Adaptador temprano	8 9.7 %	56 68.2 %	18 22 %
Mayoría temprana	0 0 %	18 22 %	64 78 %
Mayoría tardía	2 2.4 %	79 96.3 %	1 1.2 %
Resistente	35 42.7 %	46 56 %	1 1.2 %
Total por calificación	54 65.8 %	236 287.6 %	120 146.3 %

Tomando los parámetros que establece el instrumento para determinar la adopción al cambio entre los docentes que imparten la titulación de Artes Visuales, y conforme a la distribución de las frecuencias, se identifica que del total de profesores que se ubican en la categoría innovador, el 11% califican alto, el 45.1% califican medio, y el 43.9% califican bajo. Atendiendo a esta distribución porcentual y a las características que señala la categoría de ser los primeros en adoptar el cambio y de participar en la generación de nuevas ideas, se puede inferir que a ocho años de implementación del currículum innovador, los profesores se alejan de este en busca de nuevas prácticas docentes.

En la categoría adaptador temprano se observa que el 9.7% califica alto, resultado que permite inferir, considerando que es un grupo que a pesar de no generar ideas sí participa del cambio de manera inmediata, que cada vez es menor el número de profesores que en su momento prestaron atención a la práctica docente por competencias. En la calificación medio se ubican el 68.2%, y en la

calificación bajo el 22%; atendiendo a esta distribución porcentual se infiere que dado el tiempo que tiene operando el currículum innovador, esto ha propiciado que un alto porcentaje de profesores se encuentre en proceso de alejarse de la práctica docente por competencias que este promueve.

En la categoría mayoría temprana, el 22% de los profesores califica como medio y el 78% califica bajo, resultados que permiten inferir, sobre todo por el porcentaje que califica bajo, que cada vez son más los profesores que atendiendo a las características de esta categoría, han dilatado su reflexión para decidir finalmente adoptar la práctica docente por competencias.

En la categoría mayoría tardía el 2.4% de los profesores califica alto, porcentaje que permite inferir, tomando en consideración las características que los definen como escépticos y cautelosos, que es mínimo el número de profesores que decidieron incorporarse a la práctica docente por competencias una vez que contemplaron que otros adoptaron el cambio. En la calificación medio se ubica el 96.3% de los profesores, lo que lleva a inferir que un alto número de profesores que han adoptado la nueva práctica docente se oponen abandonarla. En la calificación bajo se ubica el 1.2% de los profesores, por lo que se infiere que es mínimo el número de aquellos que presentan una oposición alta a abandonar la nueva práctica docente.

En la categoría resistente el 42.7% califica alto, lo que permite inferir, tomando en consideración que es el grupo más tradicional, desconfiado y escéptico al cambio, que los profesores, una vez que han adoptado la nueva práctica docente por

competencias, lo han incorporado a su práctica. En la calificación medio se ubica el 56% de los profesores, lo que permite inferir que quienes han adoptado la nueva práctica, ahora son, juntamente con el 1.2% de los profesores que califican bajo, los más refractarios a abandonarla.

Por los porcentajes arrojados en cada categoría y su comportamiento en las calificaciones se infiere que en tanto la categoría innovador manifiesta un menor porcentaje en la calificación alto, y en contrapartida, en la resistente se presenta un mayor porcentaje en la calificación alto, los innovadores están en el proceso de transitar hacia una nueva práctica, en tanto los resistentes han incorporado la práctica docente por competencias a su práctica.

Tomando en consideración que en la categoría innovador hay un menor número de profesores con una alta disposición a cambiar la práctica docente por competencias, y en el extremo, en la categoría resistente se identifica un mayor número de profesores que califican alto pero con una menor disposición a cambiar la práctica docente por competencias, se puede inferir que siendo los innovadores los que generan nuevas ideas, se encuentran en tránsito o visualizan un nuevo cambio en sus prácticas y por lo tanto el empuje viene dado por las otras formas de adopción.

5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis y procesamiento de los datos de esta investigación se realizó en el programa SPSS V. 15, para correrse en Windows 2000 o posteriores. Los análisis que se realizaron fueron uno descriptivo y otro inferencial. Se utilizó Chi cuadrada para buscar la relación entre los niveles de la práctica docente por competencias (mayor, mediano y menor) y las formas de adopción de innovaciones (alto, medio, bajo), así como variables sociodemográficas y laborales, y la proporción para determinar el sentido de probabilidad y significancia con respecto a los hechos abordados. Para brindar una expresión más reconocible se prefirió transformar la proporción en porcentajes, ya que es la manera más común para expresar la probabilidad de ocurrencia de los hechos abordados y de estandarizar estadísticas. Se tomó en cuenta un valor de alpha de 0.05 de significancia estadística.

A continuación se presentan las tablas con los resultados obtenidos del análisis y la descripción que de estos se hacen.

Tabla 3. Relación entre las formas de adopción a innovaciones y las dimensiones de la práctica docente por competencias

	Secuencia de actividades	Relaciones interactivas	Organización social	Espacio y tiempo	Organización de contenidos	Materiales curriculares	Criterios de evaluación
Innovador	.049	.135	.029	.967	.075	.071	801
Adaptador Temprano	.085	.031	.006	.199	.710	.806	.350
Mayoría Temprana	.263	.094	.406	.454	.876	.829	.583
Mayoría tardía	.738	.487	.572	.518	.872	.832	.375
Resistente	.446	.076	.019	.049	.475	.059	.250

Al establecer la relación entre las formas de adopción a innovaciones y la práctica docente por competencias, para ofrecer una respuesta a la hipótesis planteada, se puede identificar en la presente tabla, algunas asociaciones indicativas¹² entre ciertas dimensiones de la práctica docente por competencias y algunas formas de adopción. (Consúltese anexo tabla X).

¹² Señaladas en negritas.

La categoría innovador, en la que destacan las características de ser personas emprendedoras y participativas en la generación de nuevas ideas, devino en una asociación significativa con la dimensión –secuencia de actividades“, que da cuenta de las secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje, y con la dimensión –organización social“, que describe cómo la organización y estructura del proyecto institucional determinan la participación de profesores y estudiantes. Esta asociación permite deducir que las acciones que los profesores emprendieron como parte de su ánimo por el cambio fueron la adopción de novedosas y variadas secuencias didácticas, y la introducción de innovadoras y alternas formas de participación con los estudiantes. Como consecuencia de esta asociación, resulta que los profesores dejaron de lado el repertorio preestablecido de secuencias didácticas y las habituales formas de participación profesor–estudiante conforme avanzó su práctica docente por competencias, transformando, como buenos promotores del cambio, lo preestablecido y habitual.

La categoría adaptador temprano, en la que destacan las características de las personas que si bien no generan ideas sí participan de manera inmediata una vez que se ha instaurado el cambio, derivó en una asociación significativa con la dimensión –relaciones interactivas“, que establece las secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje, y con la dimensión –organización social“, que describe cómo la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación de profesores y estudiantes. De dicha asociación se desprende que las acciones que los profesores realizaron son producto de adoptar, sin problematizar, el establecimiento de los vínculos afectivos con el alumno como

herramienta de comunicación, así como de conservar las formas de participación profesor-estudiante conforme fueron definidas por la práctica docente por competencias. Como consecuencia de esta asociación, aparece que los profesores siguen conservando, como parte de su práctica docente, las relaciones interactivas y la organización social, toda vez que estas guardan una relación muy estrecha entre el establecimiento de relaciones de los sujetos con la institución, conforme quedó definido en la práctica docente por competencias.

La categoría resistente, que corresponde a las personas consideradas como tradicionales, desconfiadas y escépticas al cambio, se asoció de manera significativa con la dimensión "organización social", lo que ofrece como resultado profesores que una vez que han asumido la práctica docente por competencias se pronuncian por mantener las formas de participación que ésta establece entre los sujetos y la institución. Otra significativa asociación se estableció con la dimensión "espacio y tiempo", de lo que se deduce que los profesores, apegándose a la práctica docente por competencias, resuelven conservar del aula el privilegio para realizar la enseñanza. Esta categoría también presentó una relevante asociación con la dimensión "materiales curriculares", de la que se infiere que los profesores apostados en la práctica docente por competencias preservan la importancia que representa la instrumentación didáctica en la adquisición de las competencias profesionales.

Tabla 4. Relación entre variables sociodemográficas y laborales con las dimensiones de la práctica docente por competencias

Variables sociodemográficas y laborales		Secuencia de actividades	Relaciones interactivas	Organización social	Espacio y tiempo	Organización de contenidos	Materiales curriculares	Criterio de evaluación
Edad	-45	.331	.382	.361	.522	.652	.596	.595
	+45							
Género	fem	.591	.374	.019	.307	.469	.627	.353
	Mas							
Estudios	Lic.	.895	.479	.543	.432	.946	.817	.542
	Esp.							
	Mas.							
	Doc.							
Profesión	Art.	.262	.484	.491	.230	.377	.370	.475
	No Art.							
Cursos	Si	.189	.572	.286	.211	.552	.401	.607
	No							
Antigüedad	-10	.370	.340	.523	.266	.601	.544	.390
	+10							
Nombramiento	Tc	.156	.134	.290	.369	.294	.283	.567
	Asig.							

En el momento de examinar la asociación entre las variables sociodemográficas y laborales con las dimensiones de la práctica docente por competencias, para brindar una respuesta al planteamiento de la hipótesis, queda de manifiesto una

asociación significativa entre la dimensión “organización social” y la variable sociodemográfica “género”,¹³ lo que lleva a inferir que el género de los profesores es un elemento que dispone la propensión a asumir las formas de participación entre profesor-estudiante establecidas por el proyecto institucional como un factor a partir del cual se genera el sentido de compatibilidad con la nueva práctica docente por competencias. (Consúltese anexo tabla XI).

¹³ Señalado en negritas.

Tabla 5. Relación entre variables sociodemográficas y laborales con formas de adopción a innovaciones

Variables sociodemográficas y laborales		Innovador	Adaptador temprano	Mayoría temprana	Mayoría tardía	Resistente
Edad	- 45	.215	.802	.439	.388	.597
	+ 45					
Género	fem.	.023	.111	.028	.679	.325
	masc.					
Estudios	lic.	.802	.285	.222	.951	.450
	esp.					
	mat.					
	doc.					
Profesión	artis.	.785	.637	.415	.446	.702
	no artis.					
Cursos	si	.791	.954	.481	.332	.911
	no					
Antigüedad	- 10	.924	.348	.394	.690	.721
	+ 10					
Nombramiento	tc.	.568	.349	.563	.234	.257
	asig.					

Al tiempo de indagar la asociación entre las variables sociodemográficas y laborales con las formas de adopción a innovaciones para ofrecer una respuesta al planteamiento de la hipótesis, resultó significativa la relación entre la variable sociodemográfica "género" y las categorías innovador y mayoría temprana,¹⁴ lo que lleva a establecer que en la relación se identifica que la condición de género es un elemento que si bien dispone, para este caso, la tendencia a asumir el cambio, también, de conformidad con sus características como innovador, genera nuevas ideas en el entorno de la práctica docente, lo que propicia que el profesor pronto abandone la práctica docente por competencias por nuevas opciones. Así

¹⁴ Señaladas en negritas.

mismo, la condición de género resulta un elemento que al asociarse con las características de la categoría mayoría temprana propicia entre el profesorado el análisis y la reflexión previo a la toma de decisiones de incorporarse a la práctica docente por competencias, de lo que se puede deducir que transcurrirá mayor tiempo para que el profesor renuncie a esta práctica. (Consúltese anexo tabla XII).

Tabla 6. Relación entre la variable sociodemográfica género con la categoría innovador

Variable sociodemográfica Género	Categoría: Innovador			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Masculino	8 15%	29 51.7%	19 33.9	56
Femenino	1 3.8%	8 30.7%	17 65.3%	26
total	9	37	36	82

Cuando se asocia la dimensión innovador con la variable de género se aprecia que del total de los hombres, 15% de ellos, atendiendo a las características que definen al innovador como el emprendedor en la generación de nuevas ideas, han sido los primeros en desistir del actual modelo de práctica docente por competencias, con miras a originar propuestas alternativas. En este mismo rubro, y orden decreciente, en el nivel medio se encuentra el 51.7%, y en el bajo, el 33.9%. Atendiendo a esta distribución porcentual se llega a inferir que conforme ha avanzado el modelo de la práctica docente por competencias, los profesores desisten paulatinamente de él para explorar nuevas prácticas.

Del total de mujeres, 3.8% de ellas, atendiendo a las particularidades del innovador de intervenir en la generación de nuevas ideas, han sido las primeras en desistir del modelo de la práctica docente por competencias, para ocuparse en la búsqueda de propuestas alternativas. Luego, en el nivel medio se ubica el 30.7%, y en el nivel bajo el 65.3%. De esta distribución porcentual se deduce que

conforme la práctica docente por competencias ha avanzado, las profesoras desisten progresivamente de ella para indagar nuevas prácticas docentes.

Tabla 7. Relación entre la variable sociodemográfica género con la categoría mayoría temprana

Variable sociodemográfica Género	Categoría: Mayoría temprana		Total
	Alto	Medio	
Masculino	16 28.5%	40 71.4%	56
Femenino	2 7.6%	24 92.3%	26
Total	18	64	82

Al establecer la asociación entre la categoría mayoría temprana con la variable de género se aprecia que el 28.5% de los hombres se ubican en la mayoría temprana, es decir, como enlace con los compañeros y dilatar su toma de decisiones, lo que significa que de manera tardía optaron por incorporarse al nuevo modelo de práctica docente por competencias. En el nivel medio se encuentra el 71.4% de los hombres, se distinguen por compartir su incorporación al nuevo modelo.

Por su parte, el 7.6% de las mujeres se ubican en la mayoría temprana, es decir, como enlace con sus compañeros y que postergan su toma de decisiones, de lo que se deduce que a la postre establecieron su incorporación al nuevo modelo de práctica docente por competencias. En el nivel medio se encuentra el 92.3% de profesoras, que se distinguen por compartir su incorporación al nuevo modelo. De estos resultados se infiere que, atendiendo a las peculiaridades de la mayoría temprana, paulatinamente los profesores accedieron a incorporarse al nuevo modelo.

Tabla 8. Relación entre la variable sociodemográfica género con la dimensión organización social

Variable sociodemográfica Género	Dimensión: Organización social		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Masculino	39 69.6 %	17 30.3 %	56
Femenino	24 92.3 %	2 7.6 %	26
Total	63	19	82

De la relación establecida entre la dimensión organización social (que describe la manera como la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación profesor-estudiante con el género), se desprende que, tomando en consideración el total de profesores, el sexo masculino resultó ser el más proclive a observar los procedimientos establecidos institucionalmente para determinar su participación con los estudiantes, toda vez que el 69.6% de ellos son los que se apegan a esta acción en mayor medida. El 30.3% restante, al ubicarse en la clasificación de mediana incidencia, muy seguramente se han de sumar a esta dimensión más tarde.

En el caso del sexo femenino, y tomando en consideración el total de profesoras, resulta que, no obstante que el 92.3% de ellas se ubica en la clasificación de mayor incidencia, son menos propensas a apegarse a los procedimientos establecidos institucionalmente para determinar su participación con los

estudiantes. El 7.6% restante, al ubicarse en la clasificación de mediana incidencia, muy seguramente se ha de sumar a esta dimensión más tarde.

Tabla 9. Relación entre las formas de adopción a innovaciones y la práctica docente por competencias en su dimensión secuencia de actividades

Categoría: Innovador	Dimensión: Secuencia de actividades			Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	Menor incidencia	
Clasif. IN Alto	6 66 %	2 22 %	1 11 %	9
Medio	30 81 %	7 18.9 %	0	37
Bajo	32 88 %	4 10 %	0	36
Total	68	13	1	82

En la dimensión secuencia de actividades, que da cuenta de las secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje, se identifica el establecimiento de una relación significativa con la categoría innovador. De esto se deduce que, de acuerdo con los porcentajes reportados y atendiendo a las características del innovador de ser emprendedor y promotor del cambio, éstas compaginan con la propensión de los profesores a incidir en la transformación del repertorio de secuencias didácticas.

Se observa que el 66% del total de los profesores que se ubican en la categoría innovador alto se asocia con una mayor propensión a movilizar su repertorio de secuencias didácticas. De este total se pronuncia por su movilización el 22%, y por último resuelven movilizar el repertorio de secuencias didácticas el 11%.

Se contempla que el 81% del total de los profesores que se ubican en la clasificación innovador medio se relaciona con una mayor propensión a dinamizar

su repertorio de secuencias didácticas, mientras que el 18.9% de los profesores restantes van accedido al cambio moderadamente.

Del total de profesores clasificados como innovador bajo, el 88% determina dinamizar el repertorio de secuencias didácticas, y el 10% restante arriba al cambio regularmente.

Tabla 10. Relación entre las formas de adopción a innovaciones y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social

Categoría: Innovador	Dimensión: Organización social		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Clasif. IN Alto	4 44.4 %	5 55.5 %	9
Medio	28 75.6 %	9 24.3 %	37
Bajo	31 86.1 %	5 13.8 %	36
Total	63	19	82

La relación de la categoría innovador, que pone de relieve las características de las personas que generan nuevas ideas y son las primeras en adoptar los cambios se asocia significativamente con la dimensión "organización social", que describe la manera como la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación profesor-estudiante. El hecho de que el 44.4% del total de los profesores que manifiestan un mayor apego a las prácticas docentes por competencias, al ubicarse en la clasificación como innovador alto, permite inferir que se pronuncian por renovar las formas de participación profesor-estudiante bajo las que opera el proyecto institucional, y que el 55.5% de los profesores restantes de esta clasificación vienen realizando los ajustes para operar un cambio en las formas de participación profesor-estudiante.

El 75.6% del total de los profesores que se ubican en la clasificación innovador medio se asocia con una importante tendencia a incorporar un cambio en las formas de participación profesor-estudiante, y el 24.3% del resto de los profesores se pronuncian moderadamente por realizar el cambio.

Del total de los profesores catalogados como innovadores bajo, 86.1% deciden añadir reformas en las formas de participación profesor-estudiante, mientras que el 13.8% restante medianamente adiciona cambios.

Tabla 11. Relación entre las formas de adopción adaptador temprano y la práctica docente por competencias en su dimensión relaciones interactivas

Categoría: Adoptador temprano	Dimensión: Relaciones interactivas		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Clasif. AD Alto	4 50 %	4 50 %	8
Medio	45 80.3 %	11 19.6 %	56
Bajo	17 94.4 %	1 5.5 %	18
Total	66	16	82

En la categoría adaptador temprano (que destaca las características de las personas que son líderes reconocidos y respetados que persuaden sobre los cambios cuando estos se ha instaurado), en su asociación con la dimensión –relaciones interactivas“ (que establece los tipos de comunicación y vínculos afectivos entre profesor y estudiante), se identifica que el 50% del total de los profesores que manifiestan una mayor incidencia porque clasificaron como adaptador temprano alto, lo que lleva a argumentar que resuelven promover nuevos vínculos afectivos en el aula para reforzar el aprendizaje; mientras que el restante 50% de los profesores, por su ubicación dentro de la dimensión, inciden medianamente en los cambios.

Al establecer la relación de la categoría adaptador temprano medio con la dimensión –relaciones interactivas“ se observa, aludiendo a las características de esta categoría, que el 80.3% del total de los profesores se inclinan por introducir

cambios en los tipos de comunicación y vínculos afectivos con los estudiantes; de este total, el 19.6% de los profesores manifiestan una mediana incidencia, de lo que se deduce que se pronuncian moderadamente por realizar el cambio.

El 94.4% del total de los profesores, no obstante que se asocian con la categoría adaptador temprano bajo, finalmente establecen vínculos afectivos en el aula para reforzar el aprendizaje, mientras que el 5.5% del total de estos profesores lo hacen con moderación.

Tabla 12. Relación entre las formas de adopción adoptador temprano y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social

Categoría: Adoptador temprano	Dimensión: Organización social		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Clasif. AD Alto	3 37.5 %	5 62.5 %	8
Medio	43 76.7 %	13 23.2 %	56
Bajo	17 94.4 %	1 5.5 %	18
Total	63	19	82

De la asociación entre la dimensión organización social (que describe la manera como la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación profesor-estudiante) con la categoría adoptador temprano (que se caracteriza por su liderazgo y capacidad de persuadir a otros de aceptar los cambios promovidos), se observa que el 37.5% de los que se destacan por su mayor incidencia se ubican en la clasificación de nivel alto, de lo que se deduce que son propensos a incorporar cambios en las formas de participación institucional, mientras que el 62.5% restante resuelve tarde que temprano promover un cambio en las formas de participación institucional.

Se puede argumentar que el 76.7% de los profesores que con mayor incidencia determinan su participación conforme lo establece el proyecto institucional, al asociarse con la clasificación adoptador temprano medio, se convencen de la promoción del cambio, mientras que el 23.2% de los profesores restantes manifiesta una mediana incidencia por adoptar el cambio.

También se puede explicar que el 94.4% del total de los profesores categorizados como de mayor incidencia, no obstante ubicarse en el nivel bajo de los adoptadores tempranos, logran convencerse de cambiar las formas de participación institucional, mientras que el 5.5% del resto de estos profesores promueven el cambio con moderación. Asimismo, se aprecia en la dimensión organización social una significativa asociación con la clasificación adoptador temprano.

Tabla 13. Relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social

Categoría: Resistente	Dimensión: Organización Social		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Clasif. R Alto	32 91.4 %	3 8.5 %	35
Medio	30 62.2 %	16 34.7 %	46
Bajo	1 100	0	1
Total	63	19	82

En la relación de la categoría resistente (que caracteriza a los más tradicionales y desconfiados a cualquier cambio), al asociarse con la dimensión organización social (que describe cómo la organización y estructura del proyecto institucional determina la participación profesor-estudiante), se encuentra que 91.4% de los profesores se ubican en la mayor incidencia y en la clasificación alto, de lo que se deriva que una vez adoptado el tipo de organización y participación institucional, ofrecerá resistencia a dejar ésta práctica, mientras que el 8.5% restante, al arribar al proyecto institucional, lo hacen parte de su práctica.

El 62.2% de los profesores que resuelven con mayor incidencia su participación apegados al proyecto institucional, al asociarse con la clasificación de nivel medio de la categoría resistente, manifiestan disposición a hacer del proyecto institucional una tradición, mientras que el 34.7% restante manifiesta su apego al proyecto con moderación, acorde con las características de la categoría resistente.

No obstante que el 100% de los profesores categorizados con mayor incidencia se asocian con el nivel bajo de la categoría resistente, acontece que finalmente se apegan al proyecto haciéndolo parte de su práctica.

No obstante que en la dimensión organización social se observa una asociación significativa con la clasificación resistente (los más tradicionales y escépticos al cambio), éstos terminan sumándose y adoptando esta organización como una forma de participación.

Tabla 14. Relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión espacio y tiempo

Categoría: resistente	Dimensión: Espacio y tiempo		Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	
Clasif. R Alto	32 91.4 %	3 8.5 %	35
Medio	32 69.5 %	14 30.4 %	46
Bajo	1 100 %	0	1
Total	65	17	82

En la relación entre la dimensión espacio tiempo (que establece la adaptación del tiempo y el espacio para realizar la enseñanza) con la categoría resistente (que caracteriza a los sujetos más tradicionales y desconfiados al cambio), el 91.4% de los profesores destacados por su mayor incidencia se ubican en la clasificación alto, de lo que se deduce que una vez que han realizado las adaptaciones temporales y espaciales necesarias para llevar a efecto la enseñanza de las competencias, ofrecen resistencia a introducir un nuevo cambio, mientras que 8.5% de los profesores situados en este nivel terminan por oponer resistencia al cambio que pretenda introducirse a lo establecido.

El 69.5% de los profesores que resuelven con mayor incidencia apearse a la utilización de espacios y tiempo para la enseñanza conforme lo establece la práctica docente por competencias, al asociarse con el resistente de nivel medio, asumen por hecho que la enseñanza se realiza en un tiempo y espacio determinado, mientras que el 30.4% de los profesores restantes en este mismo

nivel, revelan su apego de conformidad a lo establecido por la dimensión y categoría.

Empero, el 100% de los profesores categorizados con mayor incidencia y asociados con el nivel bajo de la categoría resistente, a la postre, al asumir su apego a lo establecido por la dimensión y categoría, se revelan a cambiarlo.

Tabla 15. Relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión materiales curriculares

Categoría: Resistente	Dimensión: Materiales curriculares			Total
	Mayor incidencia	Mediana incidencia	Menor incidencia	
Clasif. R Alto	33 94.2 %	2 5.7 %	0	35
Medio	31 67.3 %	14 30.4 %	1 2.1 %	46
Bajo	1 100 %	0	0	1
Total	65	16	1	82

En la asociación entre la dimensión materiales curriculares (que determina el alcance de los instrumentos y recursos didácticos para construir el conocimiento) con la categoría resistente (que caracteriza a los sujetos más tradicionales, desconfiados y escépticos al cambio), el 94.2% de los profesores destacados por su mayor incidencia y ubicados en la clasificación alta, al hacer suya la importancia que adquieren los recursos didácticos en la construcción del conocimiento, les resultará difícil transitar en el corto tiempo hacia un cambio, mientras que el 5.7% restante asume la importancia de los recursos didácticos en la construcción del conocimiento.

El 67.3% de los profesores con mayor incidencia en la instrumentación didáctica para la construcción del conocimiento, al asociarse con el nivel medio de la categoría resistente, permite pensar que en el corto plazo no accederán al cambio, mientras que el 30.4% de ellos se encuentran en la posición de, por lo menos en

el mediano plazo, no asumir el cambio, y el 2.1% restante, por lo menos en el largo tiempo, no asumirán un cambio.

No obstante que el 100% de los profesores categorizados con mayor incidencia pero asociados con el nivel bajo de la categoría resistente, sucede que una vez reconocida la importancia de la instrumentación didáctica para la construcción del conocimiento, se puede deducir que les resultará temporalmente difícil transitar a un cambio.

6. CONCLUSIONES

Es posible afirmar que los propósitos de esta investigación fueron alcanzados, en parte porque al emplear el enfoque cuantitativo fue posible contestar las preguntas, probar las hipótesis y hacer uso de las estadísticas para establecer patrones de comportamiento personal de los profesores y determinar su relación con la práctica educativa del currículum innovador.

La realización del estudio no experimental transeccional correlacional resultó ser el más adecuado porque permitió el estudio simultáneo de dos variables, la disposición al cambio de los profesores y su relación con la práctica educativa innovadora, en una situación existente que estaba sucediendo y que no fue provocada intencionalmente.

Considerando los resultados de esta investigación se puede determinar que:

1) La relación entre las subcategorías de las variables relativas a las formas de adopción, y dimensiones de la práctica docente por competencias, proporcionó los resultados que se muestran en la Tabla 3. El valor de 0.05 de significancia permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas, con un valor de significancia de 0.05 entre las formas de adopción y las dimensiones de la práctica docente por competencias.

En las tablas de contingencia se encuentra que, dada la información que los profesores han recogido del modelo de práctica docente por competencias, los profesores pueden clasificarse en alguna de las disposiciones al cambio, generando como consecuencia que los profesores tiendan a incorporar o

abandonar alguna de las dimensiones de la práctica docente por competencias para transitar a otra dimensión o práctica docente por ser compatible con sus valores. Situación que permitió determinar que las formas de adopción a innovaciones como disposición al cambio de los profesores, si logró establecer relación con las prácticas docentes por competencias, por lo tanto se puede establecer que se cumplió el objetivo general.

II) La relación entre las subcategorías de las variables sociodemográficas y laborales y las dimensiones de la práctica docente por competencias, proporcionó los resultados que se muestran en la Tabla 4. Estos resultados permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas, con un valor de significancia de 0.05 entre las variables sociodemográficas y laborales y las dimensiones de la práctica docente por competencias.

La tabla muestra una asociación significativa entre la dimensión organización social y la variable sociodemográfica de género, que permite inferir que el género es un elemento que dispone la asunción de la forma de participación entre los profesores.

Los resultados manifiestos en esta tabla proporcionan evidencia de la asociación significativa de que las características sociodemográficas y laborales de los profesores son un factor que dispone el cambio a la práctica docente por competencias, por lo que se puede expresar que se cumplimentó con el primero de los objetivos específicos.

III) La relación entre las subcategorías de las variables sociodemográficas y laborales con las formas de adopción a innovaciones, proporcionó los resultados que se muestran en la Tabla 5. Tomando en consideración estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas, con un valor de significancia 0.05 entre las variables sociodemográficas y laborales y las formas de adopción e innovaciones.

Esta tabla muestra una asociación significativa entre la forma innovador de adopción a innovaciones y las variables sociodemográficas y laborales de género, lo que posibilita inferir que la condición de género es una característica decisiva para determinar cómo es que el profesorado, de acuerdo con la ventaja que percibe de asumir la nueva práctica, lo va adoptando como una buena idea.

Por lo tanto, y tomando en consideración estos resultados es que se permite dar respuesta al objetivo específico, de identificar las características sociodemográficas y laborales y su relación con las formas de adopción a innovaciones.

IV) Como se muestra en la Tabla 6, los resultados entre la variable sociodemográfica de género y la categoría innovador permitieron responder al objetivo específico de identificar las características sociodemográficas y laborales de los profesores ante su disposición a cambiar a la práctica docente por competencias.

Por los resultados arrojados en esta tabla, se encontró que los profesores del género masculino, al percibir una mayor ventaja, emprendeduría, y compatibilidad,

al tiempo de una baja complejidad, fueron los primeros que participaron en la adopción de nuevas ideas y nuevas propuestas, antes que las profesoras del género femenino.

V) Como se muestra en la Tabla 7, los resultados entre la variable sociodemográfica de género y la categoría mayoría temprana permitieron responder al objetivo particular de identificar los comportamientos personales de los profesores ante su disposición al cambio.

Por los resultados arrojados en esta tabla, se encontró que los profesores del género masculino, al ser expertos en mantener canales de comunicación informal, fueron los que sirvieron de enlace con los compañeros, antes que las profesoras, para que se incorporaran a la nueva práctica docente.

VI) Los resultados de la Tabla 8, que muestran la relación entre la variable sociodemográfica de género y la dimensión organización social, permitieron responder al objetivo particular de identificar la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados arrojados en esta tabla se encontró que los profesores del género masculino, a diferencia del femenino, resultaron ser los más proclives a observar los procedimientos institucionales de participación con los estudiantes.

VII) Los resultados de la Tabla 9, que muestran la relación entre las formas de adopción a innovaciones y la práctica docente por competencias en su dimensión secuencia de actividades, permitieron responder al objetivo particular identificar la

adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados arrojados en esta tabla se encontró que los profesores asociados como innovadores, esto es, los primeros en adoptar el cambio y generar nuevas ideas, han transitado de un menor a un mayor porcentaje de profesores que inciden con nuevas ideas en las secuencias didácticas, para incorporarlas al currículum innovador.

VIII) Los resultados de la Tabla 10, que se muestran la relación entre las formas de adopción a innovaciones y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social, permitieron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados arrojados en esta tabla se encontró que los profesores asociados como innovadores, esto es, los que generan nuevas ideas y los primeros en adoptar el cambio, son los que mayoritariamente inciden en incorporación de nuevas formas de participación profesor-estudiante, seguido de los que medianamente adicionan cambios.

IX) Los resultados de la Tabla 11, que muestran la relación entre las formas de adopción del adaptador temprano y la práctica docente por competencias en su dimensión relaciones interactivas, permitieron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados arrojados, y conforme a la característica del adoptador temprano de no generar ideas en torno al cambio pero sí participar de éste, de

manera inmediata, se infiere que los profesores que se ubicaron en esta categoría se apegan prontamente al cambio de las relaciones establecidas en la práctica docente por competencias, por ser compatibles con sus valores existentes.

X) Los resultados de la Tabla 12, que muestran la relación entre las formas de adopción del adoptador temprano y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social, permitieron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Los resultados de esta tabla arrojaron que conforme a la característica del adaptador temprano sobre su liderazgo y capacidad de persuasión para aceptar el cambio, se infiere que los profesores que se ubican en esta categoría manifestaron una mayor propensión por establecer formas de participación y organización institucional por percibirla como una buena idea.

XI) Los resultados de la Tabla 13, que muestran la relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión organización social, permitieron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados de esta tabla se encontró que, conforme a la característica del adaptador resistente de ser guardián de las tradiciones, los profesores que se ubican en esta categoría, al considerar que deben preservar la institucionalidad, asumen del proyecto la nueva organización social que enuncia las formas de participación profesores-alumnos.

XII) Los resultados de la Tabla 14, que muestran la relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión espacio y tiempo, permitieron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados de esta tabla se encontró que, conforme a las características de ser un sujeto tradicional y escéptico al cambio, se deduce que, una vez que estos profesores realicen las adaptaciones espaciales y temporales establecidas por la dimensión, opondrán nuevamente resistencia al cambio que pretenda introducirse en lo ya establecido.

XII) Los resultados de la Tabla 15, que muestran la relación entre las formas de adopción resistente y la práctica docente por competencias en su dimensión materiales curriculares, facilitaron identificar la adopción generada entre la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador.

Por los resultados de esta tabla se encontró que, conforme a las características de ser un sujeto tradicional y escéptico al cambio, estos profesores ofrecen resistencia cuando hacen suya la importancia que adquieren los recursos didácticos en la construcción del conocimiento, resultándoles temporalmente difícil transitar al cambio debido a su desconfianza.

Se estimó conveniente iniciar este apartado con las determinaciones obtenidas de los resultados de esta investigación por considerar que constituyen un preámbulo que conduce a lo siguiente:

Partiendo de la idea de Zavala de que toda práctica educativa confiere sus propias secuencias y determina su organización de manera particular, fue el fundamento para dimensionar la práctica educativa por competencias y establecer la clasificación de la disposición al cambio de los profesores. Además de recuperar el planteamiento de Rogers de que cada organización de manera particular adopta la innovación, su teoría de la difusión de innovaciones resulto de gran utilidad para identificar el tipo de adopción generada entre los profesores por la disposición al cambio y la aplicación del currículum innovador de la titulación de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara.

Tanto el cuestionario de la práctica docente por competencias como el de las formas de adopción ante las innovaciones organizacionales permitieron en el caso particular de la titulación de Artes Visuales llegar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el segmentar a los profesores de acuerdo a las dimensiones de la práctica educativa que plantea Zavala permitió ubicar un grupo en el que mayoritariamente los profesores, además de contar con un ejercicio de menos de 10 años, observaron una elevada disposición para aplicar en el aula las secuencias bajo las cuales se organiza la práctica docente del currículum innovador. Así mismo, en la clasificación de mediano y menor apego fue ubicado un grupo menos numeroso de profesores caracterizados por observar muy poca disposición por aplicar en el aula las secuencias de la práctica docente apegada al enfoque por competencias, situación determinada en buena parte porque pertenecen al grupo que cuenta con más de 10 años en el ejercicio docente.

En razón a lo anterior es evidente que en la medida que se cuente con menos antigüedad en el ejercicio docente, mayor será la disposición al cambio.

De acuerdo a las dimensiones de la práctica educativa de Zavala se identificó un numeroso grupo de profesores que se caracterizaron por manifestar una especial disposición por desempeñar al interior del aula una práctica educativa apegada al currículum innovador.

En segundo lugar parcelar a los profesores conforme a las categorías de Rogers y al nivel de clasificación de Ruiz de Chávez y Pando, donde el nivel alto se considera como "sí" innovador y el nivel medio y bajo como "no" innovador, permitió identificar que en la medida que las categorías de Rogers tienden a puntuar más en las calificaciones media y baja se alejan cada vez más del currículum innovador y buscan nuevas prácticas docentes.

Según la teoría de Rogers los innovadores y los adaptadores tempranos, caracterizados por ser los primeros en participar del cambio, a 8 años de implementado el currículum innovador, son los primeros en alejarse de éste, y buscar nuevas prácticas.

Atendiendo al número de profesores y las características de estas categorías, se identifica que cada vez son más los que califican en los niveles medio y bajo debido a que prestan menos atención a la práctica docente por competencias y consecuentemente se encuentran en el proceso de alejamiento de dicha práctica.

Por otra parte y dado que la categoría mayoría tardía representa al grupo más cauteloso, solo un mínimo de profesores al percatarse que otros adoptaron el

cambio, decidieron incorporarse, pero una vez adoptado el cambio son los que más se oponen a abandonarlo. Pero también se identificó a los resistentes que por ser los más tradicionalistas y escépticos al cambio, una vez que lo han incorporado a su práctica docente, son los que con mayor vehemencia se oponen a abandonarla. Esto quiere decir que por su propia condición de resistencia, son los que más se oponen al cambio, una vez que los han asumido.

Conforme a la descripción de Rogers y al comportamiento de las diferentes categorías se identificó, que en tanto es menor el número de innovadores que calificaron alto, el número de resistentes aumenta en esta misma calificación, lo que lleva a considerar que mientras los innovadores están visualizando el tránsito a una nueva práctica, debido a que manifiestan una alta disposición a cambiar de práctica docente. Por su parte los resistentes con una menor disposición al cambio y como recién han incorporado a su práctica, la práctica docente por competencias, manifiestan una baja disposición a cambiar de práctica docente.

En tercer lugar el comportamiento que manifestaron los profesores ante las diferentes categorías y la disposición que generaron en su proceso de adopción al cambio, permitió reconocer que no obstante son los innovadores los que producen nuevas ideas y conducen al cambio, el impulso para que esto ocurra viene dado por las otras formas de adopción.

7. RECOMENDACIONES

Previo a establecer recomendaciones para futuras investigaciones resulta pertinente mencionar que como en todo proceso de investigación, se enfrentaron ciertas limitaciones, dentro de las cuales se pueden identificar, la temporalidad y la profundidad para su realización, debidas éstas a la sujeción de los tiempos institucionales.

Otra limitación fue, los propios avatares personales, los institucionales y los de los sujetos participantes, toda vez que había que coincidir disposición, tiempo y espacio, que en ocasiones no fue lo más idóneo, pero si lo que resolvía la situación.

Entrando al terreno de las recomendaciones y reconociendo que puede haber más de las que en esta ocasión se percibieron tenemos que:

Tomando en cuenta que la adopción de una innovación no es unidireccional ni uniforme, resulta conveniente tomar en consideración, por ejemplo, los resultados obtenidos de esta investigación para precisar los puntos de confluencia del problema de la innovación y fijar la temporalidad que el sujeto dispondrá para adoptarla.

Otra situación que puede tomarse en cuenta para una futura investigación está referida a la realización de un estudio de caso de los sujetos que manifestaron un comportamiento de cambio, para identificar cuáles son las condiciones personales que determinan la ocurrencia de este comportamiento, con la intencionalidad de

que la organización institucional realice los ajustes necesarios entre el desempeño de los sujetos y las expectativas particulares de la organización.

Una más sería, aplicar el instrumento sobre la práctica docente en distintos programas educativos con enfoque por competencias para comparar los resultados obtenidos, y determinar la consecución que los profesores de diferentes titulaciones realizan de las dimensiones de la práctica educativa por competencias.

Otra sería, aplicar el instrumento de adopción ante las innovaciones organizacionales entre docentes de diferentes programas educativos con enfoque por competencias para comparar los resultados obtenidos y establecer si hay entre los profesores de diferentes titulaciones, diferencias en la disposición a la innovación.

Y una más sería, aplicar nuevamente los instrumentos con los profesores de la titulación de artes para realizar un estudio de seguimiento sobre la disponibilidad de la transición al cambio a una práctica educativa innovadora.

ANEXOS

Anexo nº 1

Tabla I

Ficha de datos personales y laborales de profesores

Nombre: _____

Edad: _____ Género: Masc. Fem.

Máximo nivel de estudios: Lic. Esp. Mtria. Doc.

Profesión: _____

Antigüedad Docente: 1-10 11-20 21-30 más de 30

Tipo de nombramiento: Prof. T.C Prof. M.T Prof. Asig. Tec. Acad.

Horas frente al grupo: _____

Cursos de actualización y /o formación tomados en el último año _____

Anexo nº 2

Tabla II

Listado de profesores, horarios, aulas, calendario escolar y periodos vacacionales

Profesor (a)	Lunes	Martes	Miércoles	Ju es	Viernes
1.	7:00 -10:55 B15	7:00 -10:55 B15			
2.	7:00 -8:55 A13	7:00 -8:55 B24			
3.	7:00 -9:55 C12				7:00 -9:55 C12
4.	7:00 -9:55 C7	7:00 -10:55 C11	7:00 -9:55 C11	11:00 -14:55 C5	7:00 -10:55 C7
5.	7:00 -14:55 B19	7:00 -13:55 B19	7:00 -9:55 B20	7:00 -9:55 B19	11:00 -13:55 B19
6.	7:00 -12:55 A2	7:00 -12:55 A6	7:00 -13:55 A13	7:00 -13:55 A13	7:00 -12:55 A6 /A12
7.	7:00 -12:55 A5	7:00 -10:55 A9 /A5	9:00 -14:55 A6	7:00 -12:55 A6 /A5	10:00 -12:55 A5
8.	8:00 -10:55 B17		7:00 -9:55		
9.	7:00 -10:55 C3		7:00 -10:55 C3	7:00 -9:55 B27	
10.	7:00 -9:55 B18		8:00 -10:55 B18	8:00 -10:55 B18	
11.	7:00 -8:55 C9				
12.	7:00 -10:55 B13	7:00 -10:55 B11	7:00 -10:55 B13	7:00 -9:55 B11	
13.	7:00 -9:55 C11				
14.	9:00 -17:55 B19 /B25	7:00 -16:55 C3 /B19 /B21	7:00 -16:55 B25/B19/B21	15:00 -18:55 B21	7:00 -14:55 B19 /B5
15.	10:00 -13:55 B1				
16.	10:00 -13:55 C11		10:00 -13:55 C11		10:00 -13:55 C11
17.	11:00 -14:55 C4	11:00 -14:55 C10		11:00 -14:55 C10	10:00 -12:55 C10
18.	11:00 -14:55 C3			7:00 -10:55 C6	
19.	11:00 -13:55 C12				10:00 -13:55 C12
20.	11:00 -14:55 B24	11:00 -13:55 A13	7:00 -13:55 B24 /A3		7:00 -13:55 A13 /A3
21.	14:00 -17:55 B2		14:00 -16:55 B5		
22.	15:00 -16:55 C12	15:00 -17:55 C10	15:00 -18:55 C12	15:00 -18:55 C10	
23.	15:00 -16:55 C6	15:00 -16:55 C2	15:00 -16:55 B20		
24.	15:00 -18:55 B15				
25.	15:00 -17:55 B20	16:00 -18:55 C5	15:00 -17:55 C4	16:00 -19:55 C5	15:00 -17:55 C11
26.	15:00 -16:55 C5		7:00 -13:55 C9		7:00 -9:55 B27
27.	15:00 -17:55 B18	15:00 -17:55 B17	16:00 -19:55 B27	15:00 -17:55 C6	15:00 -17:55 B20
28.	15:00 -18:55 B15				
29.	16:00 -17:55 C12		16:00 -17:55 C12		
30.	16:00 -17:55 B18	15:00 -17:55 B18	15:00 -17:55 B18		
31.	16:00 -17:55 C12		16:00 -19:55 C12		
32.	16:00 -17:55 C3			16:00 -17:55 C3	

33.	17:00 - 20:55 C6	13:00 - 16:55 B27			
34.	17:00 - 20:55 C5		17:00 - 20:55 B18		17:00 - 20:55 C2
35.	17:00 - 18:55 B26		19:00 - 20:55 B25	16:00 - 18:55 B19	
36.	17:00 - 20:55 B22	17:00 - 20:55 B25	17:00 - 20:55 B21	17:00 - 20:55 B25	17:00 - 20:55 B22
37.	17:00 - 19:55 C2		16:00 - 18:55 B27		
38.		7:00 - 12:55 B20 / C6			7:00 - 12:55 B17 / C3
39.		7:00 - 10:55 B1	7:00 - 10:55 B19	7:00 - 10:55 B21	7:00 - 10:55 B25
40.		7:00 - 9:55 B25	7:00 - 10:55 B21	7:00 - 10:55 B25	7:00 - 9:55 B21
41.		7:00 - 10:55 B5	8:00 - 9:55 C2		
42.		9:00 - 10:55 C2			
43.		9:00 - 10:55 B18	9:00 - 10:55 B6		
44.		10:00 - 12:55 B14			
45.		10:00 - 13:55 B26		10:00 - 13:55 C9	
46.		10:00 - 11:55 B11			
47.		12:00 - 14:55 B1	12:00 - 14:55 B20		
48.		12:00 - 13:55 B18			
49.		14:00 - 17:55 B15	7:00 - 16:55 B15		
50.		14:00 - 16:55 C11		13:00 - 16:55 C11	14:00 - 15:55 C5
51.		14:00 - 16:55 B14			
52.		14:00 - 16:55 B11	14:00 - 15:55 B11	14:00 - 17:55 B11	
53.		16:00 - 18:55 C9			16:00 - 18:55 C9
54.		19:00 - 20:55 B18	14:00 - 18:55 C2		
55.			7:00 - 13:55 C5 / C2		9:00 - 13:55 B26 / C9
56.			10:00 - 12:55 C2		7:00 - 9:55 B18
57.			11:00 - 14:55 C7	11:00 - 13:55 C7	14:00 - 16:55 B18
58.			11:00 - 14:55	11:00 - 14:55	
59.			11:00 - 13:55		
60.			11:00 - 14:55 B15	11:00 - 14:55 B15	11:00 - 14:55 B15
61.			13:00 - 16:55 B20 / B18		13:00 - 16:55 B20 / C6
62.			13:00 - 16:55 B16		
63.			15:00 - 16:55 B1		
64.				7:00 - 9:55 B20	
65.				7:00 - 8:55 B2	9:00 - 10:55 B6
66.				11:00 - 13:55 C12	8:00 - 10:55 C6
67.				11:00 - 17:55 A13	
68.				11:00 - 14:55 B18	15:00 - 18:55
69.				13:00 - 15:55 B26	
70.				14:00 - 20:55 B19	
71.				14:00 - 20:55 C3 / B17	

72.				17:00 - 19:55 C13	
73.					7:00 - 10:55 B1
74.					10:00 - 12:55 B27
75.					13:00 - 14:55 B2
76.					18:00 - 20:55 B18
77.					Sábado 7:00 - 10:55 B18
78.					11:00 - 14:55 B18
79.					13:00 - 14:55 B20
80.					13:00 - 14:55 B1
81.					15:00 - 18:55 B16
82.					11:00 - 14:55 B5

Calendario escolar:

2014 A Febrero -Junio

2014 B Agosto -Diciembre

Periodos vacacionales:

Primavera 24 Marzo -06 Abril

Verano 28 Julio -10 Agosto

Invierno 22 Diciembre -04 Enero

Anexo nº 3. Tabla III
Cuestionario estudiantes
La práctica docente por competencias

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre la práctica docente con enfoque por competencias (que actualmente se lleva a cabo en la titulación de Artes Visuales). Tiene entre sus propósitos recoger tu posición, sobre los recursos didácticos utilizados en las materias, los apoyos académico-administrativos que se te ofrecen, así como las relaciones humanas que se establecen en clase, con la finalidad de identificar la consecución que el profesor realiza de dicho enfoque.

Edad _____ Sexo Masculino () Femenino ()

Estudios que estás realizando_____

Nombre de la materia cursada_____

Nombre del profesor de la materia cursada_____

Se mestre escolar cursado_____ Ciclo escolar cursado_____

Instrucciones: Las afirmaciones siguientes se presentan como generalizaciones y representan opiniones más que hechos. Expresa tu posición respecto a la afirmación, indicando:

1. siempre	2. la mayoría de las veces	3. unas veces sí otras no	4. pocas veces	5. nunca
------------	----------------------------	---------------------------	----------------	----------

	1	2	3	4	5
1. El profesor estableció un orden de actividades como: presentación del tema, exposición, ejercicios, evaluación, entre otros, para darle secuencia a su clase.					
2. La secuencia de actividades que el profesor estableció en clase contribuyó a mejorar mi aprendizaje.					
3. El profesor estableció la articulación del contenido de su clase con otras clases.					
4. En sus intervenciones el profesor señalaba la importancia de establecer la relación entre los contenidos nuevos y los contenidos previos.					
5. El profesor dispuso su apoyo para resolver nuestros problemas y necesidades durante el proceso enseñanza-aprendizaje ocurrido en el aula.					

6. El profesor propició un ambiente de confianza que nos permitió como alumnos interesarnos y relacionarnos con el contenido del curso.					
7. El profesor implementó actividades grupales y de equipo que propiciaron la colaboración entre el alumnado y estimularon el progreso personal.					
8. El profesor mantuvo siempre un canal de comunicación interactivo y cooperativo con los alumnos.					
9. El profesor atendió nuestras dudas con respecto a quién dirigirnos en el Centro para resolver nuestros problemas académicos y/o administrativos.					
10. En el salón de clases el profesor fomentó el respeto mutuo y las relaciones de convivencia entre el alumnado.					
11. El profesor nos informó en su oportunidad, nuestros derechos y obligaciones como alumnos de un programa educativo.					
12. Las diferentes formas, seguidas por el profesor, de organizar las actividades en el aula facilitó prestar mayor atención a los estilos e intereses de cada alumno.					
13 El profesor organizó el espacio y el acondicionamiento del aula a las necesidades de las actividades que desarrolló en clase.					
14 El profesor aprovechó el equipamiento de las aulas para hacerlas corresponder a las necesidades de las actividades que se realizan en clase.					
15 Para desarrollar el curso el profesor utilizó además del salón de clases otros espacios físicos como: talleres, laboratorios, etc.					
16 El profesor utilizó el tiempo asignado a su clase y lo adaptó a su organización, secuencia de contenidos y el tipo de actividades.					
17 La organización de los contenidos disciplinares que el profesor implementó en su clase posibilitó potenciar mi aprendizaje.					

18 En la explicación del contenido disciplinar de la materia, el profesor estableció la relación y clasificación con otras disciplinas.					
19 Durante el curso el profesor utilizó diferentes métodos para que aprendiéramos los contenidos disciplinares.					
20 Durante el curso el profesor nos planteó cuestiones próximas a nuestra realidad y que nos resultaron interesantes de dar respuesta.					
21 El profesor durante el curso nos proporcionó apuntes y/o documentos para apoyar la comprensión y el aprendizaje del contenido de la materia.					
22 El profesor utilizó en el aula diversos recursos didácticos como: pintarrón, videos, modelos, entre otros, para impartir el contenido de la materia.					
23 La utilización y la aplicación oportuna que el profesor realizó del material didáctico me ayudaron a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en el aula.					
24 Durante el curso el profesor nos motivó a participar en la construcción del conocimiento de la materia.					
25 El profesor nos informó oportunamente el mecanismo y los criterios de evaluación del curso.					
26 El profesor presentó una iniciativa y acordó con el grupo los mecanismos y criterios de evaluación del curso.					
27 La forma de evaluar que el profesor siguió en el curso comprendió no sólo el contenido sino también la realización de un producto.					
28 Durante el curso el profesor propició una evaluación reflexiva en torno a los aprendizajes alcanzados.					

Anexo nº 4. Tabla IV

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	304	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	304	100.0

- a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.943	28

Anexo nº 5. Tabla V

Siete dimensiones	Veintiocho reactivos	Tres escalas por dimensión	Tres Escalas por variable	ESCALA DE LIKERT					
				1 SIEMPRE	2 LA MAYORIA DE LAS VECES	3 UNAS VECES SI, OTRAS NO	4 POCAS VECES	5 NUNCA	
Secuencia de actividades	1	Mayor apego	Mayor incidencia	Mediana incidencia	1 SIEMPRE	2 LA MAYORIA DE LAS VECES	3 UNAS VECES SI, OTRAS NO	4 POCAS VECES	5 NUNCA
	2	Mediano apego							
	3	Menor apego							
Relaciones interactivas	4	Mayor apego							
	5	Mediano apego							
	6	Menor apego							
Organización social	7	Mayor apego							
	8	Mediano apego							
	9	Menor apego							
Espacio y tiempo	10	Mayor apego							
	11	Mediano apego							
	12	Menor apego							
Organización de contenidos	13	Mayor apego	Menor incidencia						
	14	Mediano apego							
	15	Menor apego							
Materiales curriculares	16	Mayor apego	Mayor incidencia						
	17	Mediano apego							
	18	Menor apego							
Criterios de evaluación	19	Mayor apego							
	20	Mediano apego							
	21	Menor apego							
	22	Mayor apego							
	23	Mediano apego							
	24	Menor apego							
	25	Mayor apego							
	26	Mediano apego							
	27	Menor apego							
	28	Mayor apego							

Anexo nº 6. Tabla VI
CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LA
PRÁCTICA DOCENTE POR COMPETENCIAS

VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS
INSTRUCCIONES

Apreciable colega:

Sabiendo del trabajo que usted ha venido realizando en el ámbito de la educación, y dado su reconocimiento, experiencia profesional e investigativa en este campo, tengo a bien invitarlo(a) a colaborar conmigo en la validación de contenido del Cuestionario para la Práctica Docente por Competencias (CPDC), instrumento que vengo desarrollando para su posterior aplicación en el estudio sobre el proceso de determinación de la práctica docente para la enseñanza por competencias.

Objetivo del criterio de expertos:

- Evaluar la correspondencia de los ítems en relación con las categorías o dimensiones propuestas.

Con el fin de discriminar los mejores ítems para valorar la determinación de la práctica docente por competencias, mediante la aplicación del CPDC en la titulación universitaria de artes, se realizó una revisión del constructo y de las posibles soluciones instrumentales para su identificación y evaluación. Este trabajo se complementó y enriqueció recogiendo comentarios de un sector de la comunidad universitaria con el fin de identificar actividades propias de una práctica por competencias.

En este momento se considera relevante que la construcción del instrumento sea valorada por un criterio de expertos de acuerdo con las siguientes pautas:¹⁵

- Claridad: El ítem se comprende fácilmente.
- Coherencia: El ítem guarda relación lógica con la dimensión.
- Relevancia: El ítem es esencial para la dimensión.
- Suficiencia: Los ítems de la dimensión son suficientes para medirla

La calificación de cada pauta se dará en una escala de tres (3) alternativas que se detallan en la tabla que se presenta a continuación:

¹⁵ Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", En *Avances en medición*, núm.6: 25-34.

Pauta	Valoración	Definición
Claridad	1	El ítem es confuso
	2	Si el ítem se modifica puede dejarse
	3	El ítem es claro
Coherencia	1	El ítem carece de relación con la dimensión
	2	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3	El ítem se encuentra totalmente relacionado con la dimensión
Relevancia	1	El ítem puede ser sustituido por otro para que no se afecte la escala
	2	El ítem es relevante pero otro está incluyendo lo que este mide
	3	El ítem es muy relevante y debe incluirse
Suficiencia de los ítems en conjunto	1	Los ítems no son suficientes para medir la escala
	2	Si se incluye 1 ó 2 ítems más será suficiente para medir la dimensión
	3	Los ítems son suficientes para medir la dimensión

Nota: La pauta suficiencia valora la dimensión en su conjunto y no cada uno de los ítems, por lo tanto implica una sola calificación por cada dimensión, la cual puede hacerse en la casilla al final de cada categoría.

Para facilitar el análisis en la tabla Excel adjunta, se agregó un menú desplegable en el cual puede apreciar cada uno de las pautas con su respectivo valor numérico; el menú se despliega tan pronto fija el cursor en cualquiera de las casillas correspondientes a cada pauta. Por lo tanto sólo corresponde a usted, para valorar cada ítem, ingresar el número que según su juicio lo califica.

Si considera hacer cualquier modificación o sugerencia a un ítem, le agradezco lo haga en la columna de observaciones.

En caso de que tenga cualquier duda o inquietud puede contactarme al correo:

hugo@redudg.udg.mx

Agradezco la colaboración
Atentamente

Hugo Gil Flores

Anexo nº 7. Tabla VII

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	Ítems	No. ítems	CRITERIOS DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES Y/O PRECISIONES SOBRE LA VALORACIÓN
				Claridad	Coherencia	Relevancia	Total	
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	Se refiere al establecimiento y utilización de un amplio repertorio de dispositivos y secuencias didácticas que posibilitan y movilizan el aprendizaje	El profesor estableció un orden de actividades como: presentación del tema, exposición, ejercicios, evaluación, entre otros, para darle secuencia a su clase	1					
		La secuencia de actividades que el profesor estableció en clase contribuyó a mejorar mi aprendizaje	2					
		El profesor estableció la articulación del contenido de su clase con otras clases	3					
		En sus intervenciones el profesor señalaba la importancia de establecer la relación entre los contenidos nuevos y los contenidos previos	4					
				Suficiencia de los ítems en conjunto				

RELACIONES INTERACTIVAS	Se refiere al establecimiento de los tipos de comunicación y vínculos afectivos producidos en el aula entre el profesorado y el alumnado para reforzar la decisión de aprender	El profesor dispuso su apoyo para resolver nuestros problemas y necesidades durante el proceso enseñanza-aprendizaje ocurrido en el aula	5					
		El profesor propició un ambiente de confianza que nos permitió como alumnos interesarnos y relacionarnos con el contenido del curso	6					
		El profesor implementó actividades grupales y de equipo que propiciaron la colaboración entre el alumnado y estimularon el progreso personal	7					
		El profesor mantuvo siempre un canal de comunicación interactivo y cooperativo con los alumnos	8					

			Suficiencia de los ítems en conjunto					
ORGANIZACIÓN SOCIAL	Describe cómo la organización y estructura bajo la que opera un proyecto institucional determina la forma de participación de los profesores y alumnos	El profesor atendió nuestras dudas con respecto a quien dirigirnos en el Centro para resolver nuestros problemas académicos y/o administrativos	9					
		En el salón de clases el profesor fomentó el respeto mutuo y las relaciones de convivencia entre el alumnado	10					
		El profesor nos informó en su oportunidad, nuestros derechos y obligaciones como alumnos de un programa educativo	11					
		Las diferentes formas, seguidas por el profesor, de organizar las actividades en el aula facilitó prestar mayor atención a los estilos e intereses de cada alumno	12					
			Suficiencia de los ítems en conjunto					
ESPACIO Y TIEMPO	Señala cómo se realiza la enseñanza en un espacio establecido y cómo el tiempo posibilita su adaptación a las necesidades de las competencias	El profesor organizó el espacio y el acondicionamiento del aula a las necesidades de las actividades que desarrolló en clase	13					
		El profesor aprovechó el equipamiento de las aulas para hacerlas corresponder a las necesidades de las actividades que se realizan en clase	14					

		Para desarrollar el curso el profesor utilizó, además el salón de clases, otros espacios físicos como talleres, laboratorios, etc.	15					
		El profesor utilizó el tiempo asignado a su clase y lo adaptó a su organización, secuencia de contenidos y el tipo de actividades	16					
				Suficiencia de los ítems en conjunto				

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	Comprende las formas de vincular los contenidos disciplinares y los métodos para su organización y animar situaciones de aprendizaje para movilizar competencias	La organización de los contenidos disciplinares que el profesor implementó en su clase posibilitó potenciar mi aprendizaje	17					
		En la explicación del contenido disciplinar de la materia, el profesor estableció la relación y clasificación con otras disciplinas.	18					
		Durante el curso el profesor utilizó diferentes métodos para que aprendiéramos los contenidos disciplinares	19					
		Durante el curso el profesor nos planteó cuestiones próximas a nuestra realidad y que nos resultaron interesantes de dar respuesta	20					
				Suficiencia de los ítems en conjunto				

MATERIALES CURRICULARES	Se refiere al papel y la importancia que los instrumentos y los recursos didácticos adquieren para que los	El profesor durante el curso nos proporcionó apuntes y/o documentos para apoyar la comprensión y el aprendizaje del contenido de la materia	21					
-------------------------	--	---	----	--	--	--	--	--

	alumnos elaboren y construyan el conocimiento que requieren las competencias	El profesor utilizó en el aula diversos recursos didácticos como pintarrón, vídeos, modelos, entre otros, para impartir el contenido de la materia	22					
		La utilización y la aplicación oportuna que el profesor realizó del material didáctico me ayudaron a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en el aula	23					
		Durante el curso el profesor nos motivó a participar en la construcción del conocimiento de la materia	24					
				Suficiencia de los ítems en conjunto				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Se refiere a las maneras de valorar la enseñanza y/o el aprendizaje, de los sujetos y objetos de evaluación	El profesor nos informó oportunamente el mecanismo y los criterios de evaluación del curso	25					
		El profesor presentó una iniciativa y acordó con el grupo los mecanismos y criterios de evaluación del curso	26					
		La forma de evaluar que el profesor siguió en el curso comprendió no sólo el contenido sino también la realización de un producto	27					
		Durante el curso el profesor propició una evaluación reflexiva en torno a los aprendizajes alcanzados	28					
				Suficiencia de los ítems en conjunto				

MUCHAS GRACIAS POR SU CONTRIBUCIÓN

SI TIENE ALGÚN COMENTARIO O CUALQUIER OTRA OBSERVACIÓN PUEDE ESCRIBIRLO AQUÍ

Anexo nº 8. Tabla VIII

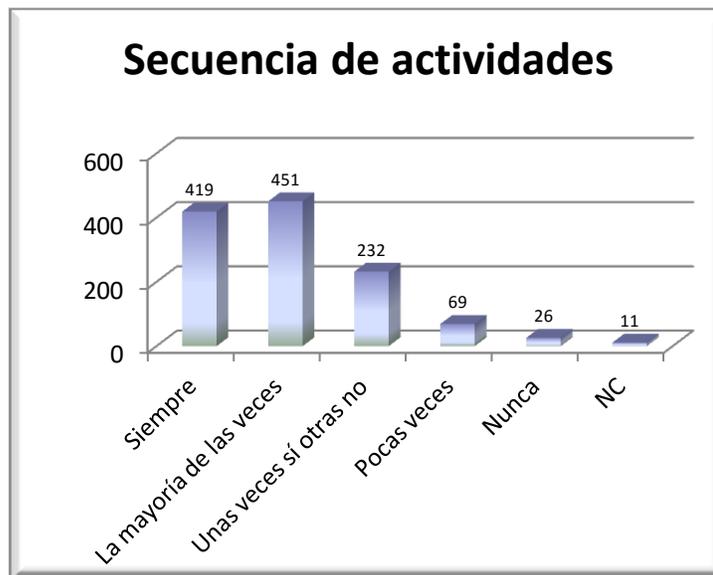
Número de respuestas obtenidas del cuestionario aplicado en cuatro centros universitarios
(CUCSH, UCUS, CUCBA Y CUAAD)

	Preguntas	Siempre	La mayoría de las veces	Unas veces sí otras no	Pocas veces	Nunca	NC	Σ
Secuencia de actividades	1. El profesor estableció un orden de actividades como: presentación del tema, exposición, ejercicios, evaluación, entre otros, para darle secuencia a su clase.	157	105	30	8	1	1	302
	2. La secuencia de actividades que el profesor estableció en clase contribuyó a mejorar mi aprendizaje.	93	135	59	10	5	0	302
	3. El profesor estableció la articulación del contenido de su clase con otras clases.	75	98	83	29	10	7	302
	4. En sus intervenciones el profesor señalaba la importancia de establecer la relación entre los contenidos nuevos y los contenidos previos.	94	113	60	22	10	3	302
Relaciones interactivas	5. El profesor dispuso su apoyo para resolver nuestros problemas y necesidades durante el proceso enseñanza- aprendizaje ocurrido en el aula.	139	101	42	15	5	0	302
	6. El profesor propició un ambiente de confianza que nos permitió como alumnos interesarnos y relacionarnos con el contenido del curso.	126	102	49	14	11	0	302
	7. El profesor implementó actividades grupales y de equipo que propiciaron la colaboración entre el alumnado y estimularon el progreso personal.	92	108	69	24	9	0	302
	8. El profesor mantuvo siempre un canal de comunicación interactivo y cooperativo con los alumnos.	106	106	67	14	9	0	302
Organización social	9. El profesor atendió nuestras dudas con respecto a quién dirigirnos en el Centro para resolver nuestros problemas académicos y/o administrativos.	85	95	58	39	24	1	302
	10. En el salón de clases el profesor fomentó el respeto mutuo y las relaciones de convivencia entre el alumnado.	150	105	26	12	9	0	302
	11. El profesor nos informó en su oportunidad, nuestros derechos y obligaciones como alumnos de un programa educativo.	89	79	46	45	41	2	302
	12. Las diferentes formas, seguidas por el profesor, de organizar las actividades en el aula facilitó prestar mayor atención a los estilos e intereses de cada alumno.	66	104	88	36	6	2	302
Espacio y tiempo	13 El profesor organizó el espacio y el acondicionamiento del aula a las necesidades de las actividades que desarrollo en clase.	75	101	66	37	23	0	302
	14 El profesor aprovecho el equipamiento de las aulas para hacerlas corresponder a las necesidades de las actividades que se realizan en clase.	92	105	60	25	18	2	302
	15 Para desarrollar el curso el profesor utilizó además del salón de clases otros espacios físicos como: talleres, laboratorios, etc.	59	51	53	60	79	0	302
	16 El profesor utilizó el tiempo asignado a su clase y lo adaptó a su organización, secuencia de contenidos y el tipo de actividades.	125	118	46	10	3	0	302

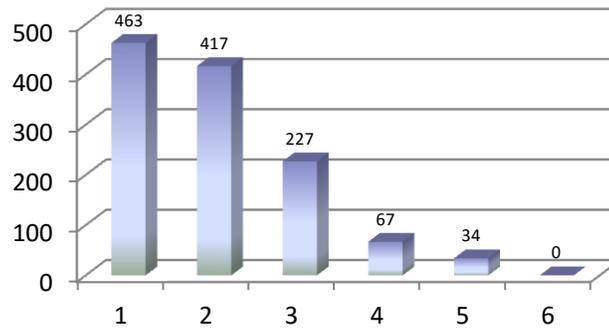
Organización de contenidos	17 La organización de los contenidos disciplinares que el profesor implementó en su clase posibilitó potenciar mi aprendizaje.	82	132	68	14	6	0	302
	18 En la explicación del contenido disciplinar de la materia, el profesor estableció la relación y clasificación con otras disciplinas.	74	112	80	27	7	2	302
	19 Durante el curso el profesor utilizó diferentes métodos para que aprendiéramos los contenidos disciplinares.	63	110	70	38	14	7	302
	20 Durante el curso el profesor nos planteó cuestiones próximas a nuestra realidad y que nos resultaron interesantes de dar respuesta.	103	106	59	27	6	1	302
Materiales curriculares	21 El profesor durante el curso nos proporcionó apuntes y/o documentos para apoyar la comprensión y el aprendizaje del contenido de la materia.	119	112	50	17	4	0	302
	22 El profesor utilizó en el aula diversos recursos didácticos como: pintarrón, videos, modelos, entre otros, para impartir el contenido de la materia.	122	104	50	22	3	1	302
	23 La utilización y la aplicación oportuna que el profesor realizó del material didáctico me ayudaron a desarrollar las actividades de enseñanza- aprendizaje propuestas en el aula.	82	129	66	17	8	0	302
	24 Durante el curso el profesor nos motivó a participar en la construcción del conocimiento de la materia.	109	111	54	13	11	4	302
Criterios de evaluación	25 El profesor nos informó oportunamente el mecanismo y los criterios de evaluación del curso.	172	88	28	9	3	2	302
	26 El profesor presentó una iniciativa y acordó con el grupo los mecanismos y criterios de evaluación del curso.	144	96	38	15	9	0	302
	27 La forma de evaluar que el profesor siguió en el curso comprendió no sólo el contenido sino también la realización de un producto.	125	103	52	10	12	0	302
	28 Durante el curso el profesor propició una evaluación reflexiva en torno a los aprendizajes alcanzados.	124	89	55	22	11	1	302
		2942	2918	1572	631	357	36	8456

Respuestas obtenidas en los Centros Universitarios (CUCBA, CUCS, CUCSH, CUAAD) por dimensión y su representación gráfica.

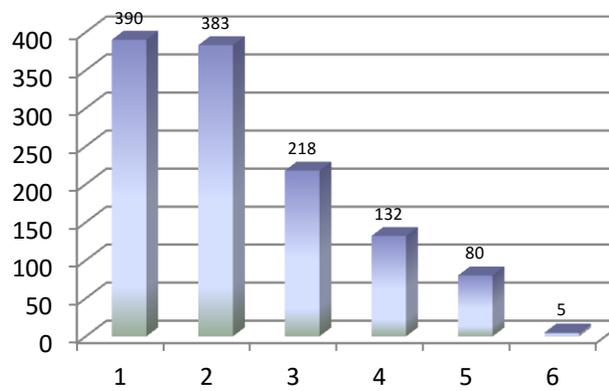
Dimensiones	Siempre	La mayoría de las veces	Unas veces sí otras no	Pocas veces	Nunca	NC	Σ
Secuencia de actividades	419	451	232	69	26	11	1208
Relaciones interactivas	463	417	227	67	34	0	1208
Organización social	390	383	218	132	80	5	1208
Espacio y tiempo	351	375	225	132	123	2	1208
Organización de contenidos	322	460	277	106	33	10	1208
Materiales curriculares	432	456	220	69	26	5	1208
Criterios de evaluación	565	376	173	56	35	3	1208
	2942	2918	1572	631	357	36	8456



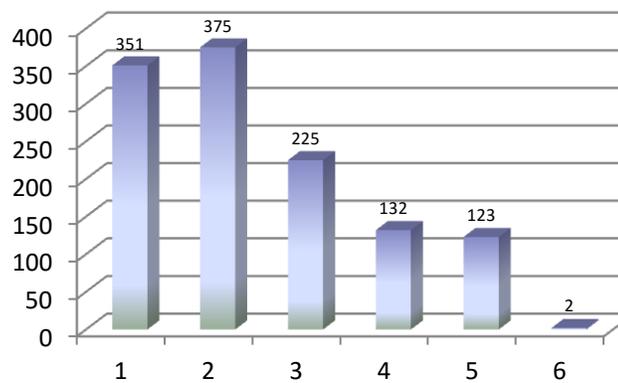
Relaciones interactivas



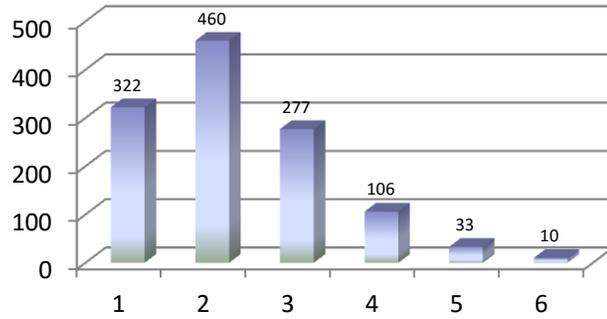
Organización social



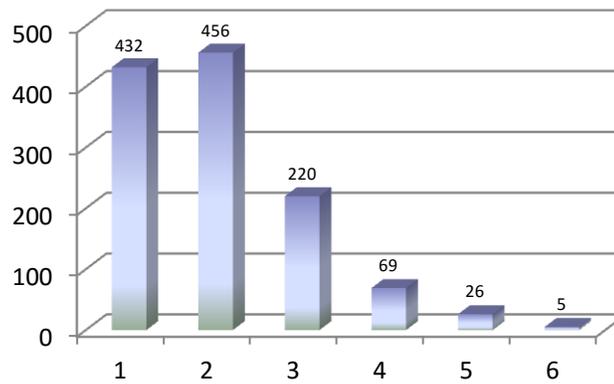
Espacio y tiempo



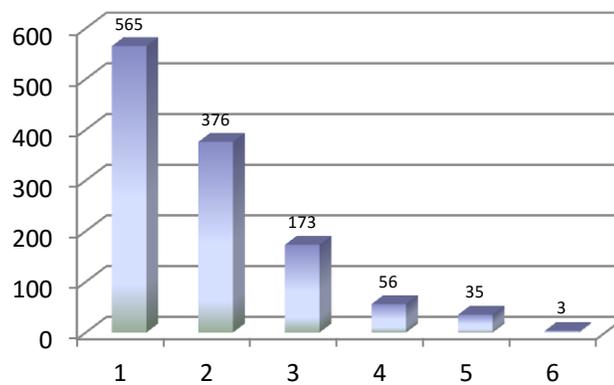
Organización de contenidos



Materiales curriculares



Criterios de evaluación



Anexo nº 9. Tabla IX

Cuestionario a profesores

Formas de adopción ante las innovaciones organizacionales

Apreciable profesor: solicitamos su colaboración para el llenado del presente cuestionario. Su carácter es confidencial y la información que se obtenga será usada con fines estrictamente investigativos, para determinar cómo se adopta una innovación y cómo se procesa la aceptación de su cambio.

Nombre: _____

Edad: _____ Género: Masc. Fem.

Máximo nivel de estudios: Lic. Esp. Mtria. Doc.

Profesión: _____

Antigüedad docente: 1-10 11-20 21-30 más de 30

Tipo de nombramiento: Prof. T.C. Prof. M.T Prof. Asig. Tec. Acad.

Horas frente a grupo: _____

Cursos de actualización y/o formación tomados en el último año _____

Instrucciones: Marque en la casilla correspondiente lo que mejor exprese su situación personal u opinión sobre cada uno de los aspectos descritos a continuación:

1	2	3	4	5	6	7
Siempre	Casi siempre	Muy a menudo	Normalmente	Muy ocasionalmente	Casi Nunca	Nunca
1		Participo en las modificaciones del modelo educativo				
2		Realizo modificaciones en el programa de mi materia de un semestre a otro				
3		Contribuyo en la reestructuración del modelo educativo				
4		Ante los cambios laborales que enfrente me considero una persona entusiasta				
5		Siento motivación al emplear los nuevos modelos bajo competencias				
6		Participo en la implementación del modelo educativo				
7		Me arriesgo a implementar cambios con gran facilidad				
8		Realizo tareas difíciles aunque no tenga una adecuada instrucción				
9		Ante las experiencias del personal académico en la aplicación del nuevo modelo yo asumo mi propio riesgo.				

10	Mis compañeros de trabajo me reconocen como líder
11	En tareas de equipo me proponen como coordinador
12	Consigo que la gente apoye mis decisiones
13	Influyo en la opinión de mis compañeros
14	Las decisiones se toman en base a mis argumentos
15	Puedo convencer a mis compañeros respecto a lo que se debe hacer
16	Asumo sin discusión las innovaciones académicas
17	Me considero una persona capaz de enfrentar cualquier tipo de cambio en mi trabajo
18	Me adapto sin problemas ante cualquier cambio organizacional
19	Puedo crear un ambiente agradable entre mis compañeros
20	Mantengo buena interacción con mis compañeros de trabajo
21	Participo en reuniones académicas
22	Analizo con especial cuidado la información correspondiente al nuevo modelo
23	Ante cualquier cambio académico debo contar con la mayor información posible
24	Reviso ventajas y desventajas del nuevo modelo antes de aplicarlo
25	Reflexiono antes de aplicar cualquier cambio a mis técnicas de enseñanza
26	Dedico un mayor tiempo para tomar cualquier decisión
27	Acepto la innovación después de razonar profundamente
28	Soy una persona cuidadosa para realizar cualquier tarea
29	Actúo con mucho cuidado cuando se trata de llevar a cabo algo nuevo
30	Procedo con precaución para no fallar en mis decisiones
31	Estoy en desacuerdo con ciertos cambios educativos
32	Respondo de forma negativa a cualquier innovación
33	Hago caso omiso en la aplicación del nuevo modelo
34	Cuando hay cambios de cualquier tipo me resulta difícil aceptarlo
35	Me parece difícil adoptar una nueva estrategia de trabajo
36	Asumo una nueva estrategia después de escuchar los comentarios de mis compañeros
37	Prefiero aplicar lo que conozco que experimentar algo nuevo
38	Imparto mis clases como lo hago desde que soy docente
39	Las técnicas didácticas que aplico desde que soy docente son las más adecuadas
40	Desconfío en relación a la conveniencia de cualquier cambio laboral

41		Escucho la opinión de mis compañeros para aplicar cualquier cambio
42		Requiero de las indicaciones por escrito para realizar cualquier cambio
43		Me resultan ajenos los cambios que se derivan del nuevo modelo educativo
44		No percibo las diferencias entre el viejo y el nuevo modelo educativo
45		Existe poco interés de mi parte en efectuar cambios al programa de clases

ANEXO. Tabla X

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Clasif IN * Incidencia	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif AD * Incidencia	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif MTE * Incidencia	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif MTA * Incidencia	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif R * Incidencia	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%

Clasif IN * Incidencia

Tabla de contingencia

Recuento

		Incidencia			Total
		Mayor apego	Mediano apego	Menor apego	
Clasif IN	Mayor apego	5	3	1	9
	Mediano apego	30	7	0	37
	Menor apego	28	8	0	36
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.420 ^a	4	.051
Razón de verosimilitudes	5.717	4	.221
Asociación lineal por lineal	1.684	1	.194
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (44.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

Clasif AD * Incidencia

Tabla de contingencia

Recuento

		Incidencia			Total
		Mayor apego	Mediano apego	Menor apego	
Clasif AD	Mayor apego	5	3	0	8
	Mediano apego	43	12	1	56
	Menor apego	15	3	0	18
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	g	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	1.894 ^a	4	.755
Razón de verosimilitudes	2.070	4	.723
Asociación lineal por lineal	1.136	1	.287
N de casos válidos	82		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

Clasif MTE * Incidencia

Tabla de contingencia

Recuento

		Incidencia			Total
		Mayor apego	Mediano apego	Menor apego	
Clasif	Mediano apego	13	5	0	18
MTE	Menor apego	50	13	1	64
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.702 ^a	2	.704
Razón de verosimilitudes	.897	2	.639
Asociación lineal por lineal	.125	1	.723
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .22.

Clasif MTA * Incidencia

Tabla de contingencia

Recuento

		Incidencia			Total
		Mayor apego	Mediano apego	Menor apego	
Clasif	Mayor apego	1	1	0	2
MTA	Mediano apego	61	17	1	79
	Menor apego	1	0	0	1
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.240 ^a	4	.872
Razón de verosimilitudes	1.324	4	.857
Asociación lineal por lineal	.905	1	.341
N de casos válidos	82		

a. 7 casillas (77.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

Clasif R * Incidencia

Tabla de contingencia

Recuento

		Incidencia			Total
		Mayor apego	Mediano apego	Menor apego	
Clasif R	Mayor apego	31	4	0	35
	Mediano apego	31	14	1	46
	Menor apego	1	0	0	1
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.507 ^a	4	.239
Razón de verosimilitudes	6.303	4	.178
Asociación lineal por lineal	3.980	1	.046
N de casos válidos	82		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

ANEXO. Tabla XI

Edad * Clasif. Sec. de Actividades

Tabla de contingencia

Recuento		Clasif. Sec. de Actividades			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Edad	Menor de 45	24	7	0	31
	Mayor a 45	44	6	1	51
Total		68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.213 ^a	2	.331
Razón de verosimilitudes	2.506	2	.286
Asociación lineal por lineal	.521	1	.471
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .38.

Edad Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Edad	Menor de 45	26	5	31
	Mayor a 45	40	11	51
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.363 ^b	1	.547		
Corrección por continuidad ^a	.099	1	.752		
Razón de verosimilitudes	.371	1	.543		
Estadístico exacto de Fisher				.775	.382
Asociación lineal por lineal	.359	1	.549		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.05.

Edad * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Edad	Menor de 45	25	6	31
	Mayor a 45	38	13	51
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.408 ^b	1	.523		
Corrección por continuidad ^a	.136	1	.712		
Razón de verosimilitudes	.415	1	.519		
Estadístico exacto de Fisher				.598	.361
Asociación lineal por lineal	.403	1	.526		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.18.

Edad * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Edad	Menor de 45	25	6	31
	Mayor a 45	40	11	51
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.057 ^b	1	.810		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.058	1	.810		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.522
Asociación lineal por lineal	.057	1	.812		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.43.

Edad * Clasif. Org. de Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Edad	Menor de 45	25	6	0	31
	Mayor a 45	38	12	1	51
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.855 ^a	2	.652
Razón de verosimilitudes	1.199	2	.549
Asociación lineal por lineal	.598	1	.439
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .38.

Edad * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Edad	Menor de 45	26	5	0	31
	Mayor a 45	39	11	1	51
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.033 ^a	2	.596
Razón de verosimilitudes	1.382	2	.501
Asociación lineal por lineal	.853	1	.356
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .38.

Edad * Clasif. Crit. De Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	

Edad	Menor de 45	26	5	31
	Mayor a 45	43	8	51
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.003 ^b	1	.958		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.003	1	.958		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.595
Asociación lineal por lineal	.003	1	.958		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.91.

Genero * Clasif. Sec. de Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Sec. de Actividades			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Género	Masculino	45	10	1	56
	Femenino	23	3	0	26
Total		68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.052 ^a	2	.591
Razón de verosimilitudes	1.376	2	.503
Asociación lineal por lineal	.987	1	.321
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

Género * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Género	Masculino	44	12	56
	Femenino	22	4	26
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.413 ^b	1	.520		
Corrección por continuidad ^a	.118	1	.731		
Razón de verosimilitudes	.427	1	.513		
Estadístico exacto de Fisher				.765	.374
Asociación lineal por lineal	.408	1	.523		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.07.

Género * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Género	Masculino	39	17	56
	Femenino	24	2	26
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.124 ^b	1	.024		
Corrección por continuidad ^a	3.930	1	.047		
Razón de verosimilitudes	5.924	1	.015		
Estadístico exacto de Fisher				.026	.019
Asociación lineal por lineal	5.061	1	.024		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.02.

Género * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Género	Masculino	43	13	56
	Femenino	22	4	26
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.662 ^b	1	.416		
Corrección por continuidad ^a	.272	1	.602		
Razón de verosimilitudes	.690	1	.406		
Estadístico exacto de Fisher				.562	.307
Asociación lineal por lineal	.654	1	.419		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.39.

Género * Clasif. Org. de Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Género	Masculino	41	14	1	56
	Femenino	22	4	0	26
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.513 ^a	2	.469
Razón de verosimilitudes	1.856	2	.395
Asociación lineal por lineal	1.461	1	.227
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

Género * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Genero	Masculino	43	12	1	56
	Femenino	22	4	0	26
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.934 ^a	2	.627
Razón de verosimilitudes	1.246	2	.536
Asociación lineal por lineal	.829	1	.363
N de casos válidos	82		

- a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

Género * Clasif. Crit. de Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Género	Masculino	46	10	56
	Femenino	23	3	26
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.531 ^b	1	.466		
Corrección por continuidad ^a	.163	1	.686		
Razón de verosimilitudes	.557	1	.455		
Estadístico exacto de Fisher				.537	.353
Asociación lineal por lineal	.525	1	.469		
N de casos válidos	82				

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
 b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada 4.12.

Estudios * Clasif. Sec. de Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Sec. de Actividades			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Estudios	Licenciatura	30	7	1	38
	Especialidad	4	1	0	5
	Maestría	31	4	0	35
	Doctorado	3	1	0	4
Total		68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.256 ^a	6	.895
Razón de verosimilitudes	2.639	6	.853
Asociación lineal por lineal	.982	1	.322
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Estudios * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Estudios	Licenciatura	32	6	38
	Especialidad	5	0	5
	Maestría	26	9	35
	Doctorado	3	1	4
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.481 ^a	3	.479
Razón de verosimilitudes	3.394	3	.335
Asociación lineal por lineal	1.149	1	.284
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .78.

Estudios * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Estudios	Licenciatura	27	11	38
	Especialidad	4	1	5
	Maestría	28	7	35
	Doctorado	4	0	4
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.145 ^a	3	.543
Razón de verosimilitudes	3.018	3	.389
Asociación lineal por lineal	1.665	1	.197
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .93.

Estudios * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Estudios	Licenciatura	32	6	38
	Especialidad	4	1	5
	Maestría	27	8	35
	Doctorado	2	2	4
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.748 ^a	3	.432
Razón de verosimilitudes	2.377	3	.498
Asociación lineal por lineal	1.670	1	.196
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .83.

Estudios * Clasif. Org. de Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Estudios	Licenciatura	30	7	1	38
	Especialidad	4	1	0	5
	Maestría	26	9	0	35
	Doctorado	3	1	0	4
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.685 ^a	6	.946
Razón de verosimilitudes	2.066	6	.914
Asociación lineal por lineal	.032	1	.857
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Estudios * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Estudios	Licenciatura	32	5	1	38
	Especialidad	4	1	0	5
	Maestría	26	9	0	35
	Doctorado	3	1	0	4
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.933 ^a	6	.817
Razón de verosimilitudes	3.348	6	.764
Asociación lineal por lineal	.479	1	.489
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Estudios * Clasif. Crit. De Evaluación

Tabla de contingencia

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Estudios	Licenciatura	32	6	38
	Especialidad	5	0	5
	Maestría	28	7	35
	Doctorado	4	0	4
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.147 ^a	3	.542
Razón de verosimilitudes	3.530	3	.317
Asociación lineal por lineal	.004	1	.952
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .63.

Profesión * Clasif. Sec. De Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

	Clasif. Sec. de Actividades			Total
	Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Profesión Artística	44	10	0	54
No artística	24	3	1	28
Total	68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.677 ^a	2	.262
Razón de verosimilitudes	2.945	2	.229
Asociación lineal por lineal	.005	1	.946
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Profesión * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

	Clasif. Rel. Interactivas		Total
	Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Profesión Artística	44	10	54
No artística	22	6	28
Total	66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.099 ^b	1	.753		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	.983		
Razón de verosimilitudes	.098	1	.754		
Estadístico exacto de Fisher				.775	.484
Asociación lineal por lineal	.098	1	.754		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.46.

Profesión * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Profesión	Artística	42	12	54
	No artística	21	7	28
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.080 ^b	1	.777		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	.995		
Razón de verosimilitudes	.079	1	.778		
Estadístico exacto de Fisher				.788	.491
Asociación lineal por lineal	.079	1	.779		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.49.

Profesión * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Profesion	Artística	41	13	54
	No artística	24	4	28
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.075 ^b	1	.300		
Corrección por continuidad ^a	.562	1	.453		
Razón de verosimilitudes	1.127	1	.288		
Estadístico exacto de Fisher				.395	.230
Asociación lineal por lineal	1.062	1	.303		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.80.

Profesión * Clasif. Org. De Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Profesion	Artística	42	12	0	54
	No artística	21	6	1	28
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.952 ^a	2	.377
Razón de verosimilitudes	2.173	2	.337
Asociación lineal por lineal	.352	1	.553
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Profesión * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Profesion	Artística	43	11	0	54
	No artística	22	5	1	28
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.991 ^a	2	.370
Razón de verosimilitudes	2.212	2	.331
Asociación lineal por lineal	.199	1	.655
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Profesión * Clasif. Crit. De Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

	Clasif. Crit. de Evaluación		Total
	Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Profesión Artística	46	8	54
No artística	23	5	28
Total	69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.128 ^b	1	.721		
Corrección por continuidad ^a	.002	1	.969		
Razón de verosimilitudes	.126	1	.723		
Estadístico exacto de Fisher				.756	.475
Asociación lineal por lineal	.126	1	.722		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.44.

Cursos * Clasif. Sec. De Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

	Clasif. Sec. de Actividades			Total
	Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Cursos Si cursos	60	9	1	70
No cursos	8	4	0	12
Total	68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.329 ^a	2	.189
Razón de verosimilitudes	2.966	2	.227
Asociación lineal por lineal	1.807	1	.179
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada .15.

Cursos * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Cursos	Si cursos	56	14	70
	No cursos	10	2	12
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.072 ^b	1	.788	1.000	.572
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.075	1	.784		
Estadístico exacto de Fisher	.072	1	.789		
Asociación lineal por lineal	.072	1	.789		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.34.

Cursos * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Cursos	Si cursos	55	15	70
	No cursos	8	4	12
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.816 ^b	1	.366		
Corrección por continuidad ^a	.284	1	.594		
Razón de verosimilitudes	.761	1	.383		
Estadístico exacto de Fisher				.459	.286
Asociación lineal por lineal	.806	1	.369		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.78.

Cursos * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Cursos	Si cursos	57	13	70
	No cursos	8	4	12
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.358 ^b	1	.244		
Corrección por continuidad ^a	.609	1	.435		
Razón de verosimilitudes	1.233	1	.267		
Estadístico exacto de Fisher				.260	.211
Asociación lineal por lineal	1.342	1	.247		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.49.

Cursos * Clasif. Org. De Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Cursos	Si cursos	55	14	1	70
	No cursos	8	4	0	12
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.190 ^a	2	.552
Razón de verosimilitudes	1.248	2	.536
Asociación lineal por lineal	.532	1	.466
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Cursos * Clasif. Mat. Curriculares

Tablas de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Cursos	Si cursos	57	12	1	70
	No cursos	8	4	0	12
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.829 ^a	2	.401
Razón de verosimilitudes	1.789	2	.409
Asociación lineal por lineal	.919	1	.338
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Cursos * Clasif. Crit. de Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Cursos	Si cursos	59	11	70
	No cursos	10	2	12
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.007 ^b	1	.933	1.000	.607
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.007	1	.934		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.007	1	.934		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.90.

Antigüedad * Clasif. Sec. De Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Sec. de Actividades			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	25	7	0	32
	Más 10 años	43	6	1	50
Total		68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.986 ^a	2	.370
Razón de verosimilitudes	2.302	2	.316
Asociación lineal por lineal	.383	1	.536
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Antigüedad * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	27	5	32
	Más 10 años	39	11	50
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.505 ^b	1	.477		
Corrección por continuidad ^a	.181	1	.671		
Razón de verosimilitudes	.516	1	.472		
Estadístico exacto de Fisher				.575	.340
Asociación lineal por lineal	.499	1	.480		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.24.

Antigüedad Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	25	7	32
	Más 10 años	38	12	50
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.049 ^b	1	.824		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.050	1	.824		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.523
Asociación lineal por lineal	.049	1	.825		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.41.

Antigüedad Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	27	5	32
	Más 10 años	38	12	50
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.833 ^b	1	.361		
Corrección por continuidad ^a	.401	1	.527		
Razón de verosimilitudes	.857	1	.355		
Estadístico exacto de Fisher				.415	.266
Asociación lineal por lineal	.823	1	.364		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.63.

Antigüedad * Clasif. Org. De Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	26	6	0	32
	Más 10 años	37	12	1	50
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.018 ^a	2	.601
Razón de verosimilitudes	1.372	2	.504
Asociación lineal por lineal	.790	1	.374
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Antigüedad * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	27	5	0	32
	Más 10 años	38	11	1	50
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.219 ^a	2	.544
Razón de verosimilitudes	1.579	2	.454
Asociación lineal por lineal	1.060	1	.303
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Antigüedad * Clasif. Crit. De Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Antigüedad	Menos 10 años	26	6	32
	Más 10 años	43	7	50
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.330 ^b	1	.566	.758	.390
Corrección por continuidad ^a	.070	1	.791		
Razón de verosimilitudes	.325	1	.568		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.326	1	.568		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.07.

Nombramiento * Clasif. Sec. De Actividades

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Sec. de Actividades			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	21	2	1	24
	Asignatura	47	11	0	58
Total		68	13	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.713 ^a	2	.156
Razón de verosimilitudes	3.912	2	.141
Asociación lineal por lineal	.051	1	.821
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

Nombramiento * Clasif. Rel. Interactivas

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Rel. Interactivas		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	17	7	24
	Asignatura	49	9	58
Total		66	16	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.014 ^b	1	.156	.220	.134
Corrección por continuidad ^a	1.238	1	.266		
Razón de verosimilitudes	1.907	1	.167		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	1.989	1	.158		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.68.

Nombramiento * Clasif. Org. Social

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. Social		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	17	7	24
	Asignatura	46	12	58
Total		63	19	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.685 ^b	1	.408		
Corrección por continuidad ^a	.292	1	.589		
Razón de verosimilitudes	.665	1	.415		
Estadístico exacto de Fisher				.405	.290
Asociación lineal por lineal	.677	1	.411		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.56.

Nombramiento * Clasif. Espacio y Tiempo

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Espacio y Tiempo		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	18	6	24
	Asignatura	47	11	58
Total		65	17	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.376 ^b	1	.540		
Corrección por continuidad ^a	.099	1	.754		
Razón de verosimilitudes	.366	1	.545		
Estadístico exacto de Fisher				.559	.369
Asociación lineal por lineal	.372	1	.542		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.98.

Nombramiento * Clasif. Org. De Contenidos

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Org. de Contenidos			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	18	5	1	24
	Asignatura	45	13	0	58
Total		63	18	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.451 ^a	2	.294
Razón de verosimilitudes	2.492	2	.288
Asociación lineal por lineal	.366	1	.545
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

Nombramiento * Clasif. Mat. Curriculares

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Mat. Curriculares			Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	Menor Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	18	5	1	24
	Asignatura	47	11	0	58
Total		65	16	1	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.525 ^a	2	.283
Razón de verosimilitudes	2.566	2	.277
Asociación lineal por lineal	.892	1	.345
N de casos válidos	82		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

Nombramiento * Clasif. Crit. De Evaluación

Tabla de contingencia

Recuento

		Clasif. Crit. de Evaluación		Total
		Mayor Incidencia	Mediana Incidencia	
Nombramiento	Tiempo completo	20	4	24
	Asignatura	49	9	58
Total		69	13	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.017 ^b	1	.897		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.017	1	.897		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.567
Asociación lineal por lineal	.017	1	.897		
N de casos válidos	82				

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
- b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.8

ANEXO. Tabla XII

Clasif IN * Edad

Tabla de contingencia

Recuento

		Edad		Total
		Menor de 45	Mayor a 45	
Clasif IN	Mayor Apego	1	8	9
	Mediano Apego	15	22	37
	Menor Apego	15	21	36
Total		31	51	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.074 ^a	2	.215
Razón de verosimilitudes	3.607	2	.165
Asociación lineal por lineal	1.674	1	.196
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.40.

Clasif AD * Edad

Tabla de contingencia

Recuento

		Edad		Total
		Menor de 45	Mayor a 45	
Clasif AD	Mayor Apego	3	5	8
	Mediano Apego	20	36	56
	Menor Apego	8	10	18
Total		31	51	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.442 ^a	2	.802
Razón de verosimilitudes	.436	2	.804
Asociación lineal por lineal	.252	1	.616
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.02.

Clasif MTE * Edad

Tabla de contingencia

Recuento

		Edad		Total
		Menor de 45	Mayor a 45	
Clasif	Mediano Apego	6	12	18
MTE	Menor Apego	25	39	64
Total		31	51	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.196 ^b	1	.658		
Corrección por continuidad ^a	.028	1	.867		
Razón de verosimilitudes	.199	1	.656		
Estadístico exacto de Fisher				.786	.439
Asociación lineal por lineal	.194	1	.660		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.80.

Clasif MTA * Edad

Tabla de contingencia

Recuento

		Edad		Total
		Menor de 45	Mayor a 45	
Clasif	Mayor Apego	0	2	2
MTA	Mediano Apego	31	48	79
	Menor Apego	0	1	1
Total		31	51	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.893 ^a	2	.388
Razón de verosimilitudes	2.918	2	.232
Asociación lineal por lineal	.201	1	.654
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .38.

Clasif R * Edad

Tabla de contingencia

Recuento

		Edad		Total
		Menor de 45	Mayor a 45	
Clasif R	Mayor Apego	12	23	35
	Mediano Apego	19	27	46
	Menor Apego	0	1	1
Total		31	51	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.032 ^a	2	.597
Razón de verosimilitudes	1.374	2	.503
Asociación lineal por lineal	.140	1	.709
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .38.

Clasif IN * Género

Tabla de contingencia

Recuento

		Genero		Total
		Masculino	Femenino	
Clasif IN	Mayor Apego	8	1	9
	Mediano Apego	29	8	37
	Menor Apego	19	17	36
Total		56	26	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.503 ^a	2	.023
Razón de verosimilitudes	7.733	2	.021
Asociación lineal por lineal	6.991	1	.008
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.85.

Clasif AD * Género

Tabla de contingencia

Recuento

		Género		Total
		Masculino	Femenino	

Clasif	Mayor Apego	7	1	8
AD	Mediano Apego	40	16	56
	Menor Apego	9	9	18
Total		56	26	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.399 ^a	2	.111
Razón de verosimilitudes	4.454	2	.108
Asociación lineal por lineal	4.293	1	.038
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.54.

Clasif MTE * Género

Tabla de contingencia

Recuento

		Género		Total
		Masculino	Femenino	
Clasif	Mediano Apego	16	2	18
MTE	Menor Apego	40	24	64
Total		56	26	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.518 ^b	1	.034		
Corrección por continuidad ^a	3.382	1	.066		
Razón de verosimilitudes	5.203	1	.023		
Estadístico exacto de Fisher				.044	.028
Asociación lineal por lineal	4.463	1	.035		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.71.

Clasif MTA * Género

Tabla de contingencia

Recuento

		Género		Total
		Masculino	Femenino	
Clasif	Mayor Apego	1	1	2
MTA	Mediano Apego	54	25	79
	Menor Apego	1	0	1
Total		56	26	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.773 ^a	2	.679
Razón de verosimilitudes	1.050	2	.591
Asociación lineal por lineal	.712	1	.399
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

Clasif R * Género

Tabla de contingencia

Recuento

		Género		Total
		Masculino	Femenino	
Clasif R	Mayor Apego	21	14	35
	Mediano Apego	34	12	46
	Menor Apego	1	0	1
Total		56	26	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.247 ^a	2	.325
Razón de verosimilitudes	2.526	2	.283
Asociación lineal por lineal	2.159	1	.142
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

Clasif IN * Estudios

Tabla de contingencia

Recuento

		Estudio				Total
		Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Clasif IN	Mayor Apego	5	0	4	0	9
	Mediano Apego	19	3	13	2	37
	Menor Apego	14	2	18	2	36
Total		38	5	35	4	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.054 ^a	6	.802
Razón de verosimilitudes	4.034	6	.672
Asociación lineal por lineal	1.368	1	.242
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.

Clasif AD * Estudios

Tabla de contingencia

Recuento

		Estudio				Total
		Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Clasif AD	Mayor Apego	6	1	1	0	8
	Mediano Apego	25	4	25	2	56
	Menor Apego	7	0	9	2	18
Total		38	5	35	4	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.408 ^a	6	.285
Razón de verosimilitudes	8.839	6	.183
Asociación lineal por lineal	3.979	1	.046
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Clasif MTE * Estudios

Tabla de contingencia

Recuento

		Estudios				Total
		Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Clasif MTE	Mediano Apego	12	1	5	0	18
	Menor Apego	26	4	30	4	64
Total		38	5	35	4	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.392 ^a	3	.222
Razón de verosimilitudes	5.202	3	.158
Asociación lineal por lineal	4.262	1	.039
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .88.

Clasif MTA * Estudios

Tabla de contingencia

Recuento

		Estudios				Total
		Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Clasif MTA	Mayor Apego	1	0	1	0	2
	Mediano Apego	37	5	33	4	79
	Menor Apego	0	0	1	0	1
Total		38	5	35	4	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.625 ^a	6	.951
Razón de verosimilitudes	2.203	6	.900
Asociación lineal por lineal	.344	1	.557
N de casos válidos	82		

a. 10 casillas (83.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Clasif R * Estudios

Tabla de contingencia

Recuento

		Estudios				Total
		Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	
Clasif R	Mayor Apego	12	2	19	2	35
	Mediano Apego	26	3	15	2	46
	Menor Apego	0	0	1	0	1
Total		38	5	35	4	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.766 ^a	6	.450
Razón de verosimilitudes	6.175	6	.404
Asociación lineal por lineal	2.620	1	.106
N de casos válidos	82		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Clasif IN * Profesión

Tabla de contingencia

Recuento

		Profesión		Total
		Artística	No artística	
Clasif IN	Mayor Apego	5	4	9
	Mediano Apego	25	12	37
	Menor Apego	24	12	36
Total		54	28	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.483 ^a	2	.785
Razón de verosimilitudes	.468	2	.792
Asociación lineal por lineal	.181	1	.671
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.07.

Clasif AD * Profesión

Tabla de contingencia

Recuento

		Profesión		Total
		Artística	No artística	
Clasif	Mayor Apego	6	2	8
AD	Mediano Apego	35	21	56
	Menor Apego	13	5	18
Total		54	28	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.902 ^a	2	.637
Razón de verosimilitudes	.925	2	.630
Asociación lineal por lineal	.030	1	.861
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.73.

Clasif MTE * Profesión

Tabla de contingencia

Recuento

		Profesión		Total
		Artística	No artística	
Clasif	Mediano Apego	11	7	18
MTE	Menor Apego	43	21	64
Total		54	28	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.231 ^b	1	.631		
Corrección por continuidad ^a	.040	1	.842		
Razón de verosimilitudes	.227	1	.633		
Estadístico exacto de Fisher				.779	.415
Asociación lineal por lineal	.228	1	.633		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.15.

Clasif MTA * Profesión

Tabla de contingencia

Recuento

		Profesión		Total
		Artística	No artística	
Clasif MTA	Mayor Apego	2	0	2
	Mediano Apego	51	28	79
	Menor Apego	1	0	1
Total		54	28	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.615 ^a	2	.446
Razón de verosimilitudes	2.565	2	.277
Asociación lineal por lineal	.171	1	.679
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Clasif R * Profesión

Tabla de contingencia

Recuento

		Profesión		Total
		Artística	No artística	
Clasif R	Mayor Apego	22	13	35
	Mediano Apego	31	15	46
	Menor Apego	1	0	1
Total		54	28	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.707 ^a	2	.702
Razón de verosimilitudes	1.022	2	.600
Asociación lineal por lineal	.388	1	.534
N de casos válidos	82		

a. 2 casilla (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Clasif IN * Cursos	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif AD * Cursos	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif MTE * Cursos	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif MTA * Cursos	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%
Clasif R * Cursos	82	100.0%	0	.0%	82	100.0%

Clasif IN * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

	Cursos		Total
	1	2	
Clasif Mayor Apego	7	2	9
IN Mediano Apego	32	5	37
Menor Apego	31	5	36
Total	70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.468 ^a	2	.791
Razón de verosimilitudes	.422	2	.810
Asociación lineal por lineal	.198	1	.656
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.32.

Clasif AD * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		1	2	
Clasif AD	Mayor Apego	7	1	8
	Mediano Apego	48	8	56
	Menor Apego	15	3	18
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.094 ^a	2	.954
Razón de verosimilitudes	.093	2	.954
Asociación lineal por lineal	.092	1	.762
N de casos válidos	82		

- a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.17.

Clasif MTE * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		1	2	
Clasif MTE	Mediano Apego	16	2	18
	Menor Apego	54	10	64
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.229 ^b	1	.632		
Corrección por continuidad ^a	.010	1	.919		
Razón de verosimilitudes	.242	1	.623		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.481
Asociación lineal por lineal	.226	1	.634		
N de casos válidos	82				

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
 b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.63.

Clasif MTA * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		1	2	
Clasif MTA	Mayor Apego	1	1	2
	Mediano Apego	68	11	79
	Menor Apego	1	0	1
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.206 ^a	2	.332
Razón de verosimilitudes	1.736	2	.420
Asociación lineal por lineal	1.929	1	.165
N de casos válidos	82		

- a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Clasif R * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		1	2	
Clasif R	Mayor Apego	30	5	35
	Mediano Apego	39	7	46
	Menor Apego	1	0	1
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.187 ^a	2	.911
Razón de verosimilitudes	.332	2	.847
Asociación lineal por lineal	.000	1	.988
N de casos válidos	82		

- a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Clasif IN * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		Si cursos	No cursos	
Clasif IN	Mayor Apego	7	2	9
	Mediano Apego	32	5	37
	Menor Apego	31	5	36
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.468 ^a	2	.791
Razón de verosimilitudes	.422	2	.810
Asociación lineal por lineal	.198	1	.656
N de casos válidos	82		

- a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.32.

Clasif AD * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		Si cursos	No cursos	
Clasif AD	Mayor Apego	7	1	8
	Mediano Apego	48	8	56
	Menor Apego	15	3	18
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.094 ^a	2	.954
Razón de verosimilitudes	.093	2	.954
Asociación lineal por lineal	.092	1	.762
N de casos válidos	82		

- a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.17.

Clasif MTE * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		Si cursos	No cursos	
Clasif MTE	Mediano Apego	16	2	18
	Menor Apego	54	10	64
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.229 ^b	1	.632		
Corrección por continuidad ^a	.010	1	.919		
Razón de verosimilitudes	.242	1	.623		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.481
Asociación lineal por lineal	.226	1	.634		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.63.

Clasif MTA * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		Si cursos	No cursos	
Clasif	Mayor Apego	1	1	2
MTA	Mediano Apego	68	11	79
	Menor Apego	1	0	1
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.206 ^a	2	.332
Razón de verosimilitudes	1.736	2	.420
Asociación lineal por lineal	1.929	1	.165
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Clasif R * Cursos

Tabla de contingencia

Recuento

		Cursos		Total
		Si cursos	No cursos	
Clasif	Mayor Apego	30	5	35
R	Mediano Apego	39	7	46
	Menor Apego	1	0	1
Total		70	12	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.187 ^a	2	.911
Razón de verosimilitudes	.332	2	.847
Asociación lineal por lineal	.000	1	.988
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

Clasif IN * Antigüedad

Tabla de contingencia

Recuento

		Antigüedad		Total
		Menos 10 años	Mas 10 años	
Clasif IN	Mayor Apego	3	6	9
	Mediano Apego	15	22	37
	Menor Apego	14	22	36
Total		32	50	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.159 ^a	2	.924
Razón de verosimilitudes	.161	2	.923
Asociación lineal por lineal	.025	1	.875
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.51.

Clasif AD * Antigüedad

Tabla de contingencia

Recuento

		Antigüedad		Total
		Menos 10 años	Mas 10 años	
Clasif AD	Mayor Apego	5	3	8
	Mediano Apego	20	36	56
	Menor Apego	7	11	18
Total		32	50	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.111 ^a	2	.348
Razón de verosimilitudes	2.054	2	.358
Asociación lineal por lineal	.606	1	.436
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.12.

Clasif MTE * Antigüedad

Tabla de contingencia

Recuento

		Antigüedad		Total
		Menos 10 años	Mas 10 años	
Clasif	Mediano Apego	8	10	18
MTE	Menor Apego	24	40	64
Total		32	50	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson	.285 ^b	1	.594				
Corrección por continuidad ^a	.068	1	.795				
Razón de verosimilitudes	.282	1	.595				
Estadístico exacto de Fisher						.597	.394
Asociación lineal por lineal	.281	1	.596				
N de casos válidos	82						

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.02.

Clasif MTA * Antigüedad

Tabla de contingencia

Recuento

		Antigüedad		Total
		Menos 10 años	Mas 10 años	
Clasif	Mayor Apego	1	1	2
MTA	Mediano Apego	31	48	79
	Menor Apego	0	1	1
Total		32	50	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.743 ^a	2	.690
Razón de verosimilitudes	1.090	2	.580
Asociación lineal por lineal	.517	1	.472
N de casos válidos	82		

- a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Clasif R * Antigüedad

Tabla de contingencia

Recuento

		Antigüedad		Total
		Menos 10 años	Mas 10 años	
Clasif R	Mayor Apego	14	21	35
	Mediano Apego	18	28	46
	Menor Apego	0	1	1
Total		32	50	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.654 ^a	2	.721
Razón de verosimilitudes	1.004	2	.605
Asociación lineal por lineal	.101	1	.750
N de casos válidos	82		

- a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

Clasif IN * Nombramiento

Tabla de contingencia

Recuento

		Nombramiento		Total
		Tiempo completo	Asignatura	
Clasif IN	Mayor Apego	4	5	9
	Mediano Apego	10	27	37
	Menor Apego	10	26	36
Total		24	58	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.130 ^a	2	.568
Razón de verosimilitudes	1.057	2	.589
Asociación lineal por lineal	.478	1	.489
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.63.

Clasif AD * Nombramiento

Tabla de contingencia

Recuento

		Nombramiento		Total
		Tiempo completo	Asignatura	
Clasif AD	Mayor Apego	1	7	8
	Mediano Apego	19	37	56
	Menor Apego	4	14	18
Total		24	58	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.106 ^a	2	.349
Razón de verosimilitudes	2.303	2	.316
Asociación lineal por lineal	.001	1	.974
N de casos válidos	82		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.34.

Clasif MTE * Nombramiento

Tabla de contingencia

Recuento

		Nombramiento		Total
		Tiempo completo	Asignatura	
Clasif MTE	Mediano Apego	5	13	18
	Menor Apego	19	45	64
Total		24	58	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.025 ^b	1	.875		
Corrección por continuidad ^a	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.025	1	.875		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.563
Asociación lineal por lineal	.024	1	.876		
N de casos válidos	82				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.27.

Clasif MTA * Nombramiento

Tabla de contingencia

Recuento

		Nombramiento		Total
		Tiempo completo	Asignatura	
Clasif	Mayor Apego	1	1	2
MTA	Mediano Apego	22	57	79
	Menor Apego	1	0	1
Total		24	58	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.909 ^a	2	.234
Razón de verosimilitudes	2.912	2	.233
Asociación lineal por lineal	.137	1	.711
N de casos válidos	82		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

Clasif R * Nombramiento

Tabla de contingencia

Recuento

		Nombramiento		Total
		Tiempo completo	Asignatura	
Clasif	Mayor Apego	11	24	35
R	Mediano Apego	12	34	46
	Menor Apego	1	0	1
Total		24	58	82

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.720 ^a	2	.257
Razón de verosimilitudes	2.765	2	.251
Asociación lineal por lineal	.001	1	.982
N de casos válidos	82		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bautista, J. (coord.) (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (1ª ed.). Barcelona: Graó.

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

Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casullo, N. (comp. y prolog.) (1989) *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: Punto Sur Editores.

Contreras, D.J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.

————— (comp.) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

————— (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno, J.; Feito, R.; Perrenoud, P. y Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed.). Madrid: Morata.

Hannan, A. y Silver, H. (2006). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea Ediciones.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5ª ed.). Madrid: Morata.

Hernández, S.R.; Fernández C.C. y Baptista, L.P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.) México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Katz, D. y Kahn, R.L. (reimp.) (2008). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

- Lissabet, J.L. (1998) *La utilización del método de evaluación de expertos en la valoración de los resultados de las investigaciones educativas*. Disponible en: www.ilustrados.com
- Martínez, R.J. (coord.) (2012) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Moya, O.J. y Luengo, H.F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Montes, M.R.I. (coord. y comp.). (2001). *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OCDE (2010) Acuerdo de cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786> pdf. consultado el 8/08/2016.
- OCDE (2015) Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2015, disponible en www.mecd.gob.es/ctm/. . . /panorama de la educación-2015.-infme-espanol pdf, consultado el 8/08/2016.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, TH.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3º ed.). Madrid: Morata.
- Ritchey, F. (2006). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, G.G.; Gil, F.J. y García, J.E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª. ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, E.M. y Rogers, A.R. (1980). *La comunicación en las organizaciones*. México: Free Press.
- Rogers, E. (2003) *Diffusion of innovations* (5ª. ed.). New York: Free Press.
- Ruiz de Chávez, R.D. y Pando, M.M. (2010). "Construcción y validación de un instrumento para medir las formas de adopción a innovaciones organizacionales en docentes". En *Psicología y Educación*, 4 (8): 26-35.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

UNESCO (2015) Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp, consultado el 08/08/2016.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (13ª. ed.). Barcelona: Graó.

Bibliografía complementaria

Beltrán, L.F. (coord.) (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria* (1ª. ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (2003) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I., y Zabala, A. (1999) *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.

Contreras, D.J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (9ª. ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Delval, J. (2004). *Los fines de la educación* (9ª. ed.). México: Siglo XXI.

Ja rauta, B. y Imbernón, F. (coord.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación* (1ª. ed.). Barcelona: Graó.

Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria* (1ª. ed.). Barcelona: Biblioteca de Aula, Graó.

Moya, O.J. y Luengo, H.F. (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas* (1ª. ed.). Barcelona: Graó.

Negro, M.A. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación* (1ª. ed.). Barcelona: Octaedro.

Woods, P.; Jeffrey, B.; Troman, G. y Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas. La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Ediciones Akal.

Referencias de investigaciones

Becerra, P.S. “¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?” En *Estudios Pedagógicos*, XXXII (2): 47-71, versión *On-line* ISSN 0718-0705, consultada el 12/08/2013.

Camargo, J.E. (2001). *Reforma, cambio e innovación en el sistema educativo venezolano: (1995-2000). Proyecto pedagógico, escuela integral, descentralización y desarrollo de la autonomía escolar*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Díaz, F. y Lugo, E. (2003). “Desarrollo del currículo”. En *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol.5. México: Ideograma Editores.

Jiménez, L. (2003). “La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, 8 (19): 603-630.

López, M. (2000). “Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (3): 13-54. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

Márquez, M.L. (2008). *La práctica educativa en un centro universitario público*. México.

Miranda, C. (2005). “Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica”. En *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1): 63-78. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

Mora, M.E.; González, L.; Campechano, J. y Martínez, J.L. (2003). “La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales”. En *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol.2. México: Ideograma.

Pérez, M. y Terrón, M. (2004). “La teoría de la difusión de la innovación y su aplicación al estudio de la adopción de recursos electrónicos por los investigadores en la Universidad de Extremadura”. En *Revista Española de Documentación Científica*, 27 (3).

Piña, J.M. y Seda, I. (2003). “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar: perspectiva de análisis”. En *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol.2. México: Ideograma.

Sañudo, L.; Ponce, V.M. y Vergara, M. (2003). -El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa“. En *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol.2. México: Ideograma

Saltamacchia, S. y Rodríguez, P. (2005). "Estudio sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en la construcción de la profesionalidad docente". Reporte de investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.

