

The background of the cover features a stylized violin body in a light tan color. The f-hole is represented by two large, dark grey, symmetrical scroll-like shapes that frame the authors' names. At the top, the tailpiece and four strings are visible, and at the bottom, the bridge and four strings are shown.

**Estrategias didácticas
para el aprendizaje del**

violín

José Antonio Soto Bernal
Verónica Elizabeth Espinoza Manzano
Adrián Meza Laveaga
Pavel Francisco Meza Peraza

**Estrategias didácticas para el
aprendizaje del**

violín



Estrategias didácticas para el aprendizaje del violín

José Antonio Soto Bernal
Verónica Elizabeth Espinoza Manzano
Adrian Laveaga Meza
Pavel Francisco Meza Peraza



Estrategias didácticas para el aprendizaje del violín. —**Autores:** José Antonio Soto Bernal, Verónica Elizabeth Espinoza Manzano, Adrian Laveaga Meza y Pavel Francisco Meza Peraza. *Sinaloa. México. 2025.*

Publicación electrónica digital: descarga y *online*; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2024

ISBN: **979-13-87837-34-1**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20254261>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Resumen.....	9
Introducción	11

Capítulo 1

Características de la investigación.....	15
1.1 Objeto de estudio	16
1.2 Planteamiento del problema.....	16
1.3. Preguntas de investigación.....	18
1.4. Objetivos de la investigación.....	18
1.5. Hipótesis	19
1.6. Enfoque de la investigación.....	19
1.7. Justificación.....	20
1.8. Delimitación de la investigación.....	21
1.9. Viabilidad de la investigación.....	21

Capítulo 2

Marco teórico	23
2.1. Estado del arte.....	24
2.2. Estrategias Didácticas y Educación Basada en Competencias (EBC)	50

Capítulo 3

Marco legal de la educación basada en competencias	79
3.1. La Educación Basada en Competencias como política educativa internacional	81
3.2. La Educación Basada en Competencias como política educativa en México	84

Capítulo 4

Marco histórico de la unidad académica de artes de la UAS y su modelo educativo por competencias.....	93
---	----

4.1. Descripción del contexto.....	94
4.2 Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	94
4.3. La enseñanza de la música.....	97
4.4. Modelo educativo de la UAS.....	100
4.5 Enfoque del Modelo Educativo (ME) de la UAS 2022- 2025....	102
4.6. El violín.....	105

Capítulo 5

Marco metodológico	107
5.1. Definición de investigación.....	108
5.2 Definición de investigación científica.....	109
5.3. Tipo de investigación descriptiva- explicativa.....	110
5.4. Tipos de enfoque	113
5.5. Enfoque cuantitativo	114
5.6. Enfoque cualitativo	114
5.7. Universo	116
5.8. Muestra	116
5.10. Estudio de caso	117

Capítulo 6

Resultados de la investigación.....	121
6.1. Perfil socioeducativo.....	122
6.2. Estrategias didácticas	125
6.3. Implementación del enfoque por competencias.....	129
Conclusiones	137
Referencias.....	142

Resumen

La presente obra tuvo como objetivo conocer de qué manera se implementaron las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) durante el ciclo escolar 2022-2023.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo y, como instrumento de recolección de información, se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert, el cual constó de 28 *ítems* y abordó la percepción del estudiantado entre las variables estrategias didácticas y educación basada en competencias.

Los hallazgos de la investigación muestran que las y los docentes que imparten clases del instrumento de violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa demuestran una implementación de estrategias didácticas bajo el enfoque educativo por competencias. Asimismo, las actividades que las y los docentes asignan promueven la creatividad, la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la autonomía de las y los estudiantes.

Introducción

Las estrategias didácticas son un conjunto de métodos, técnicas y recursos que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias tienen como objetivo principal mejorar el aprendizaje de los estudiantes al promover la participación activa y el compromiso en el proceso educativo.

Las estrategias didácticas pueden ser diversas y se adaptan a las necesidades de cada situación educativa y de cada grupo de estudiantes. Algunos ejemplos de estrategias didácticas incluyen el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza basada en proyectos y el aula invertida. Estas son solo algunas de las estrategias didácticas más comunes, pero hay muchas otras que se pueden utilizar en el aula. El objetivo es siempre adaptar la estrategia al contexto y al perfil de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo y efectivo.

Por su parte, el enfoque educativo basado en competencias es un modelo pedagógico que se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas prácticas en los estudiantes, en lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos.

En este enfoque, se considera que la educación debe estar dirigida al desarrollo de competencias específicas que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones reales de la vida y resolver problemas de manera eficaz. Las competencias pueden ser de diferentes tipos, como habilidades sociales, habilidades de comunicación, habilidades de liderazgo, habilidades técnicas, entre otras.

Es decir, en el enfoque educativo basado en competencias, el aprendizaje es activo, el cual involucra la participación de las y los estudiantes en el proceso educativo, fomentando el trabajo en equipo, la colaboración y la resolución de problemas. Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de análisis y síntesis.

El enfoque basado en competencias se ha convertido en un modelo pedagógico cada vez más popular en todo el mundo, ya que permite

una educación más enfocada en las necesidades y habilidades de los estudiantes, así como en su preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral y de la vida diaria.

La implementación de estrategias didácticas desde el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC) es una herramienta valiosa para el aprendizaje del violín. Este enfoque se encamina a desarrollar habilidades y conocimientos que pueden ser aplicados en situaciones reales, y en el estudiante del violín, implica que el estudiante no solo aprenda a tocar el instrumento, sino que también desarrolle habilidades como la comunicación, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración.

En esta obra se analiza la implementación de las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias en el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). El primer capítulo aborda la descripción que proporciona la visión general del tema de la investigación y del enfoque que se adoptó en la obra. En general, el primer capítulo contiene los siguientes elementos: planteamiento del problema, preguntas, objetivos, justificación, hipótesis y la metodología que se utilizó.

En el segundo capítulo de este libro se muestra el marco teórico, el cual es una parte fundamental de la investigación científica; en este caso, lo constituye el conjunto de conceptos y teorías de las variables, estrategias didácticas y educación basada en competencias que se utilizan para explicar y comprender el problema que se está investigando. El marco teórico se construyó a partir de la revisión de la literatura científica relevante sobre el objeto de estudio.

El marco legal de este trabajo lo constituye el capítulo tres, el cual incluye diferentes tipos de leyes, normas y reglamentos de la educación basada en competencias y las políticas educativas internacionales y nacionales que geográficamente marcaron el rumbo de la EBC.

En el capítulo cuatro de la investigación se desarrolló el marco histórico, a través del cual se proporciona un contexto histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa y de la Unidad Académica de Artes de dicha institución educativa, así como los modelos educativos que se han aplicado en la última década en la UAS.

El marco metodológico de la obra se presenta en el capítulo cinco, donde se describe y explica la metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación. Es decir, se incluyen las herramientas y técnicas que se han utilizado para obtener, analizar y presentar los datos que se han diseñado para responder a las preguntas de investigación.

En este caso, se utilizó la escala de Likert para cuestionar a las y los estudiantes de violín de la Unidad Académica de Artes de la UAS para conocer la percepción en un rango amplio sobre la implementación de las estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias en el aprendizaje del violín.

Los resultados de la investigación se muestran en el capítulo seis, en el cual se da cuenta de los hallazgos y conclusiones que se obtuvieron luego de llevar a cabo el estudio y análisis del tema. En este caso, los resultados fueron cuantitativos y se presentan en forma de tablas con análisis estadístico y su correspondiente descripción de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Las conclusiones, el último capítulo de la investigación, presentan una visión global y coherente de los resultados obtenidos en la indagación, así como las sugerencias y reflexiones de los mismos en el ámbito académico. Por último, se anexa la bibliografía citada en el texto y apartados de la obra.

Capítulo **1**

Características de la investigación

1.1 Objeto de estudio

Implementación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023.

1.2 Planteamiento del problema

Con el transcurso de los años, el concepto de competencias se ha ido transformando de manera gradual y significativa, es decir, ha pasado de un estado a otro; de tal manera que hoy en día este enfoque educativo abarca el área cognoscitiva, donde la idea de introducir el desarrollo de competencias en los programas educativos se conserva en aras de vincular las demandas laborales que parten del sector empresarial con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos por las y los estudiantes.

Con el paso del tiempo, dicho enfoque ha generado una serie de definiciones; por ejemplo, Tobón (2006) define a la competencia como la capacidad o conjunto de capacidades que se obtienen por la combinación e interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, en la disposición para aprender y saber.

Por su parte, Perrenoud (1998) señala que la educación basada en competencias hace énfasis en la capacidad de movilizar, aplicar e integrar con eficacia distintos recursos cognitivos adquiridos para resolver situaciones diversas, complejas e imprescindibles, así como la

[...] aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (p. 98)

La implementación de la educación basada en competencias requiere de prácticas que se relacionen con los contenidos de aprendizaje, es decir, de la aplicación de estrategias didácticas. Una estrategia se refiere

al procedimiento dispuesto para la toma de decisiones o para accionar frente a un determinado escenario, buscando alcanzar uno o varios objetivos previamente definidos. En este aspecto, cabe aclarar que no es lo mismo estrategia que táctica, su diferencia radica en que esta última es una medida más concreta; es decir, la estrategia es el proceso planteado, mientras que la táctica es la manera en la que se va a ejecutar.

En el ámbito educativo, las y los docentes utilizan estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado. De acuerdo con Castañeda (2004), las estrategias didácticas son un plan educacional de acción que organiza y diseña el proceso de aprendizaje, de tal manera que puede influir y guiar a un individuo a aprender.

En este orden de ideas, Glazman y Figueroa (1996) explican que las estrategias didácticas son formas de trabajo docente-alumno, a través de las acciones y actividades programadas por el docente para que sus estudiantes aprendan; las mismas dependerán de cada tema y nivel educativo, pero también de la ideología del centro; en este caso, mantener a las alumnas y alumnos motivados es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); dentro de los compromisos adquiridos, fue el de flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias. De esta manera, Castellanos (2012) indica que “desde el año 2004, con la reforma en la educación preescolar, se inició la implementación de la enseñanza mediante competencias, bajo el enfoque de que son herramientas para toda la vida” (p. 9).

Sin embargo, el proceso para la implementación de la educación basada en el enfoque por competencias ha tenido obstáculos, entre los que destacan factores tanto internos como externos. Entre los obstáculos internos se encuentran los procesos de las instituciones, la infraestructura y la falta de interés; en los externos, están las regulaciones de acreditación y el poco apoyo financiero, lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este enfoque educativo (NODO, 2019).

Debido a lo anteriormente planteado, la presente investigación surge con el interés de conocer de qué manera se han implementado las estra-

tegias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta general

¿Cómo se implementaron las estrategias didácticas desde un enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, durante el ciclo escolar 2022-2023?

1.3.2. Preguntas específicas

¿Qué son las estrategias didácticas?

¿En qué consiste el enfoque educativo por competencias?

¿Cómo deben implementarse las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias?

¿Qué estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín se implementaron en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Conocer de qué manera se implementaron las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023.

1.4.2. Objetivos específicos

Describir las estrategias didácticas.

Explicar el enfoque educativo por competencias.

Exponer cómo deben implementarse las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias.

Detectar la percepción en la aplicación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias que se implementaron para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023.

1.5. Hipótesis

La planta docente que imparte clases del instrumento de violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa demuestra una implementación de estrategias didácticas bajo el enfoque educativo por competencias. Las actividades que las y los docentes asignan promueven la creatividad, la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la autonomía de las y los estudiantes.

1.6. Enfoque de la investigación

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, el cual Bryman (2004) considera que el conocimiento debe ser objetivo, y que este

[...] se genera a partir de un proceso deductivo en el que, a través de la medición numérica y el análisis estadístico inferencial, se prueban hipótesis previamente formuladas. Este enfoque se asocia por lo común con prácticas y normas de las ciencias naturales y del positivismo, y basa su investigación en casos “tipo”, con la intención de obtener resultados que permitan hacer generalizaciones. (p. 19)

El instrumento cuantitativo que se utilizó fue un cuestionario con escala tipo Likert, el cual fue aplicado a las alumnas y alumnos que estaban estudiando el instrumento musical de violín en la Unidad Académica de

Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023, con el objetivo de detectar su percepción en la aplicación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín.

1.7. Justificación

La educación es uno de los elementos más importantes en el avance de las personas y las sociedades. A más conocimiento, este proceso enriquece la cultura de un país y es necesaria en todas las sociedades, ya que el conocimiento es uno de los factores más importantes de la producción de un país.

De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la historia se ha desarrollado en torno a la búsqueda e implementación de diversos modelos pedagógicos con el propósito y objetivo de establecer en conjunto qué se debería enseñar, cómo se debe enseñar, con qué contenidos y con qué procedimiento.

En la constante búsqueda de estas respuestas, México, desde el año 2004, se inició la implementación de la enseñanza bajo el Modelo de Educación Basada en Competencias, el cual hace referencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2010).

Aunque en el país un alto número de docentes han recibido capacitación de formación de educación bajo el enfoque por competencias, aún hay lagunas metodológicas muy evidentes sobre las principales estrategias didácticas que se sugieren trabajar en este modelo educativo, lo cual provoca que el Modelo Educativo Basado en Competencias siga en la teoría, pero en muchas de las ocasiones no aterrice en el aula.

En el caso de esta investigación, resulta importante conocer de qué manera se implementaron las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023, ya que estos hallazgos mostrarán evidencia

científica sobre qué estrategias didácticas con enfoque por competencias, como son el proyecto, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, el uso del portafolios de evidencias, la elaboración de organizadores gráficos, carteles, exposiciones, etc., utilizan y cómo se implementan en esta unidad académica de la UAS.

Además, este estudio de caso servirá de referencia para otros casos con problemáticas similares para el análisis, modificaciones y toma de decisiones en esta institución educativa, a fin de lograr que las y los estudiantes sean capaces de llevar el conocimiento a la realidad que les rodea, que aprendan de manera práctica los propios contenidos teóricos que les corresponda en esta área musical.

1.8. Delimitación de la investigación

Esta investigación se llevará a cabo en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023 y los sujetos de estudio serán las y los alumnos que estudian el instrumento musical del violín.

1.9. Viabilidad de la investigación

Esta investigación es viable, ya que se cuenta con la autorización para el acceso a la institución educativa a fin de recabar la información necesaria para el desarrollo del trabajo de campo. Por otra parte, se dispone del acceso a Internet para recabar la información y la bibliografía que darán soporte al marco teórico y metodológico del estudio. Asimismo, no se requiere de gran inversión económica para su desarrollo.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Estado del arte

En este capítulo de la obra se presenta el estado del arte, el cual hace referencia a la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado y publicado dentro de esta área específica del conocimiento que son las estrategias didácticas y el enfoque educativo basado en competencias. Para ello se hace un recorrido de trabajos en el ámbito internacional, nacional y local sobre las dos variables que agrupan el objeto de estudio de la obra.

En el ámbito internacional, se cita a Montenegro et al. (2016), quienes en Cundinamarca, Colombia, desarrollaron un estudio sobre las *Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración*. El cual tuvo como objetivo caracterizar la didáctica utilizada en programas universitarios de administración.

La investigación de Montenegro et al. (2016) fue mixta y se aplicó un diseño exploratorio y descriptivo; se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos, y se utilizaron la encuesta y la entrevista como instrumentos. La muestra estuvo conformada por:

206 estudiantes, 18 docentes (3 grupos focales de 6 docentes cada uno) y directivos de programas de diversas universidades de las Facultades de Administración Medellín. Las conclusiones fueron que existe una baja relación entre las estrategias didácticas y las operaciones de pensamiento de los estudiantes, siendo una de las probables causas la marcada tendencia por la transmisión de contenidos, también se demostró que la aplicación de metodologías didácticas se orienta progresivamente hacia la formación por competencias. (p. 12)

En los resultados, Montenegro et al. (2016) destacaron al pensamiento reflexivo y la argumentación oral y escrita como las operaciones de pensamiento más utilizadas al aplicar el estudio de casos, el seminario alemán y la investigación. Se resalta la poca influencia de las metodologías de aprendizaje cooperativo. Esto se debió a que, generalmente, los trabajos colaborativos se reducen a elaborar informes basados en consultas propuestas por los profesores, que luego son evaluados a través de exposiciones o pruebas escritas, y como resultado se obtuvo un alto porcentaje de memorización.

Los entrevistados resaltaron la relevancia de la incorporación de competencias en el proceso de formación, destacando las siguientes: la toma de decisiones (60 %), la capacidad de análisis (20 %) y el trabajo en equipo. A raíz de la tendencia a la formación por competencias, se han manifestado ciertas críticas, las cuales indican que el papel social que desempeña la universidad se está relegando a un segundo plano.

En ese sentido, la capacidad de adaptarse a los cambios en el contexto profesional puede verse mermada y ser encerrados en trabajos monótonos cuando las competencias no se mejoran de forma continua. Se recomienda buscar espacios de reflexión para promover la aplicación de estrategias didácticas que aporten a la formación integral de la persona.

Acosta (2018), con su investigación sobre las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa N.º 18229 de nivel primario del distrito de Limabamba en Lima, Perú, dicho trabajo establece la relación que existe entre las estrategias didácticas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la institución educativa N.º 18229 de nivel primario del distrito de Limabamba de Perú.

El tipo y el diseño de investigación empleado fue el descriptivo correlacional con el objetivo de establecer el grado de relación que existe entre las dos variables del estudio. Acosta (2018) explicó que la unidad de análisis de su investigación se determinó de un grupo muestra integrado por los 80 estudiantes que, por ser pequeña la población, se consideró a todos y todas, a quienes se aplicó el cuestionario para determinar la percepción de las estrategias didácticas desarrolladas por sus docentes, así como también se recolectaron los promedios de aprendizaje. El cuestionario sobre la percepción de las estrategias didácticas tuvo que ser sometido a la validez de contenido con la presencia de cuatro expertos profesionales en el área referida.

En los resultados, Acosta (2018) determinó la existencia de una relación significativa entre las estrategias didácticas y el aprendizaje significativo de los estudiantes, evidenciando que, mientras se tenga una buena estrategia didáctica, mejores serán los aprendizajes significativos.

En esta indagación de la variable de estrategias didácticas, se menciona a Rubio et al. (2016), quienes en Murcia, España, realizaron un estudio

acerca de la percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias, con el objetivo principal de conocer la utilidad percibida por el alumnado sobre las actividades para el desarrollo de sus competencias.

La investigación fue cuantitativa descriptiva; el instrumento utilizado fue una encuesta escrita. La muestra estuvo conformada por 121 estudiantes que cursaban el cuarto grado en la Universidad Barcelona. Se concluyó que los estudiantes valoran las actividades en las cuales asumen un rol activo (resúmenes, simulaciones, ejercicios prácticos) y sobre todo si las realizan en interacción grupal con sus pares. Los estudiantes también consideran que las actividades realizadas en sus clases son útiles para desarrollar sus competencias, cuando estas facilitan la superación de la asignatura y se realiza la simulación o aplicación de contenidos de forma activa.

Rubio et al. (2016) aclaran que cuando el profesor selecciona las actividades, debe tener en cuenta los diferentes perfiles de los estudiantes,

Planteando actividades diferenciadas si fuese necesario. Las dimensiones de las actividades de aprendizaje son: explicación del tema, proyección y comentario de audiovisuales, lectura comparativa de artículos, búsqueda bibliográfica, elaboración de artículos, informes e investigaciones, manipulación de instrumentos de medida, ejercicio colaborativo en el campus virtual, diseño de investigación grupal, activación de conocimientos previos, esquema - resumen de cada bloque temático, ejercicios grupales de reflexión, lectura y comentario de artículos, conferencias con la intervención de expertos, simulacro de examen, tutorías presenciales en el aula, trabajo práctico en grupo y diario reflexivo. (p. 14)

En este recorrido bibliográfico del estado del arte, se encontró a los autores Sansevero et al. (2006) con la investigación titulada *Estrategias de aprendizaje significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica*; al efecto, esta investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje significativo que propician la interiorización de valores de identidad nacional en la praxis pedagógica de la educación básica.

La investigación de Sansevero et al. (2006) se fundamentó en la teoría de la acción, en el Currículo Básico Nacional, concepciones de aprendizaje y relación educación-valores, así como en el enfoque introspectivo vivencial, según momentos: documental analítico, descriptivo y explicativo. La técnica de observación no participante y registro de datos escritos reflejó en la práctica pedagógica estudiada la ausencia de estrategias cognitivas, metacognitivas, heurísticas y socioculturales requeridas para la interiorización de valores de identidad nacional en escuelas básicas de la parroquia Santa Lucía en el municipio Maracaibo.

En conclusión, el estudio de Sansevero et al. (2006) mostró de manera empírica lo siguiente: existen limitaciones severas en la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo conducentes a la interiorización de valores de identidad nacional, detectándose, como rasgo evidente, la manera episódica del trabajo escolar, sin tomar en cuenta los intereses, necesidades y problemas de los educandos, de su vida, así como de su entorno.

Además, los autores, Sansevero et al. (2006), sostienen que la práctica pedagógica contraría su espíritu de planificación colectiva, dirigida a atender interrogantes formulados por los alumnos, desfavoreciendo, con ello, la motivación y la contextualización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; encontrándose en consecuencia, en estas escuelas básicas, poca atención a los rasgos culturales locales, regionales y nacionales que fomenten el sentido de pertenencia en los alumnos, así como también la

Marcada ausencia de estrategias que promuevan aprendizajes significativos, en la práctica pedagógica, pues a menudo esta se apoya en el empleo de elementos concluyentes en la memorización, por requerirse al estudiante la aplicación de procesos coadyuvantes en el reconocimiento, evocación o relación de lo aprendido entre alternativas o elección de opciones, propuestas por el docente; siempre fuera del contexto; alejándose así la posibilidad de asumir el compromiso demandado por la realidad en su problemática social y consecuencia, de procesos conducentes a la interiorización de valores de identidad nacional. (p. 296)

Por su parte, Pascual (2019), con su investigación titulada *Estrategias didácticas del docente y el aprendizaje en matemáticas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Negocios de la Universidad Peruana de Investigación y Negocios, Lima*. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación de las estrategias didácticas del docente y el aprendizaje de matemáticas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Negocios de la Universidad Peruana de Investigación y Negocios, Lima, 2016. La metodología empleada consistió en el método hipotético-deductivo, tomando en consideración que la investigación se realizó con diseño no experimental transaccional de alcance correlacional.

Pascual (2019) concluye que:

Las estrategias didácticas del docente se relacionan directamente con el aprendizaje de matemáticas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Negocios de la Universidad Peruana de Investigación y Negocios, Lima, puesto que existe una relación real y significativa entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes. (p. 24)

Por su parte, Romero (2019), en Lima, Perú, realizó un estudio sobre *Estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Financieras y Contables, Universidad Nacional Federico Villarreal- 2017*, el objetivo general fue determinar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes.

El estudio de Romero (2019) fue descriptivo correlacional con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra se conformó de 100 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento la Escala de ACRA.

En dicha investigación se midieron tres dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio, y se aplicaron como actividades de aprendizaje los resúmenes, diagramas y mapas conceptuales. Se concluyó que hay una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes. También se verificó dicha relación entre las estrategias cognitivas y de

control del aprendizaje y el trabajo en equipo.

En relación a los resultados de la variable trabajo en equipo, Romero (2019) indicó que:

El 38.8 % de estudiantes están de acuerdo con el trabajo en equipo, pero opinan que aún no se han integrado totalmente, tomar conciencia que debe lograr un objetivo común, que ser parte de un equipo es demostrar sinergia y falta una mejor comunicación para alcanzar un rendimiento óptimo. (s/n)

En la variable de estrategias didácticas se encontró también la investigación de Revel y González (2007) *Estrategias de aprendizaje y autorregulación*, la cual se planteó como objetivo la reflexión acerca de la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje al formar alumnos más autónomos y metacognitivamente más activos. En esta investigación participaron estudiantes de 15 a 16 años para relevar qué tipo de estrategias de aprendizaje utilizan más frecuentemente y cuánto conocen acerca de ellas.

En este sentido, el espacio destinado a que los alumnos analicen sus conocimientos, comprendan los modos en que encaran sus tareas y los evalúen, podría propiciar una toma de conciencia de aquellas estrategias que faciliten y resulten exitosas para su aprendizaje, así como aquellas otras que lo obstaculizan, y representar un paso adelante en los conocimientos metacognitivos y en los procesos de autorregulación.

El instrumento que se aplicó se divide en tres actividades que fueron resueltas por los alumnos a lo largo de tres encuentros. La muestra con que se trabajó está compuesta por un total de 31 alumnos de segundo año del ciclo polimodal en Gestión y Administración de Empresas, de una escuela de la Provincia de Buenos Aires. En la siguiente tabla se describen las actividades que se emplearon.

Tabla 1*Instrumento de evaluación de estrategias de aprendizaje.*

Actividad 1	1) Haz un listado de todas las estrategias o destrezas que comúnmente utilizas cuando estudias un tema. 2) Anota al lado de cada una de ellas para qué o con qué objetivo las llevas a cabo. 3) El siguiente listado reúne una serie de estrategias que pueden implementarse para estudiar un tema y/o realizar una actividad: • Buscar y subrayar ideas principales. • Leer atentamente. • Concentrarse en la tarea. • Establecer relaciones entre los conceptos. • Interpretar gráficos y dibujos. • Resumir. • Hacer cuadros comparativos de estrategias de aprendizaje y autorregulación. • Memorizar y repetir. • Interpretar las consignas del trabajo. • Trabajar con orden y prolijidad. • Poder expresar por escrito u oralmente los resultados. • Discutir los temas con otros. • Buscar información extra. • Identificar definiciones. • Explicar lo estudiado.
Actividad 2	• Lee atentamente, analiza en qué consiste cada una de estas estrategias y escríbelo al lado.
Actividad 3	• Luego de la puesta en común que hemos realizado, compara esta lista con la que elaboraste en el punto 1. • Agrega a tu listado, con otro color, aquellas destrezas que no incluiste inicialmente, pero que te parece conveniente usar para mejorar tu tarea.

Fuente: elaboración propia con base en Revel y González, 2007.

Revel y González (2007) subrayan que las estrategias que conducen a aprendizajes, cada vez más autónomos:

No son de carácter innato, deben ser enseñadas, para lo cual se requiere que los profesores analicen y repiensen su propia práctica y, por lo tanto, analizar el qué enseñar, para qué y cómo hacerlo se

convierte en una cuestión crucial. Paralelamente, es imprescindible que la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje sea activa, lo que nuevamente conduce a los modos en que los profesores generan o estimulan esta participación. (p. 97)

En Colombia, Hernández et al. (2015) realizaron un estudio sobre la estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral, con el objetivo de analizar la estrategia didáctica como competencia de siete docentes, que realizan los profesionales a cargo de la formación de los estudiantes del programa Técnico Laboral en Sistemas.

El estudio de Hernández et al. (2015) se realizó bajo el enfoque cuantitativo y cualitativo y la muestra estuvo integrada por 29 estudiantes y 12 docentes, a quienes se les aplicaron los instrumentos de la encuesta escrita y una entrevista estructurada.

En la investigación, Hernández et al. (2015) concluyeron que:

Los docentes de esta institución tienen dominio sobre las competencias específicas, pero no identifican las estrategias didácticas que utilizan. El 39.3 % de los estudiantes opinaron que los docentes algunas veces desarrollan estrategias didácticas activas, el 33,8 % mencionaron que casi siempre y el 26.9 % consideraron que siempre, estos porcentajes muestran que más de la tercera parte de los docentes del programa presentan problemas metodológicos en su desempeño. (p. 14)

De las respuestas que brindaron se deduce que generalmente realizan clases magistrales; todo ello se debe a que no tienen una preparación pedagógica acorde para formar a los estudiantes bajo el enfoque de competencias. Gran parte de los docentes del programa presentan problemas metodológicos, lo cual merma la eficacia de las metodologías aplicadas y, por ende, la formación de los estudiantes.

Este aspecto es preocupante en el programa, ya que no se aplican diversas estrategias didácticas que fomenten la búsqueda de respuestas o soluciones durante las clases. Por ello, es fundamental que las estrategias didácticas aplicadas utilicen la información para promover el desarrollo de competencias en los estudiantes y no solo se limiten a la generación de nuevos conocimientos, trabajando en equipo y que puedan integrarse a la sociedad.

En el ámbito nacional del estado del arte de la presente obra, se destaca a Méndez et al. (2011). En su investigación titulada *Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas*, realizada en Nuevo León, México, crearon la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EE-DAS), compuesta por 12 subescalas:

- 1) Actividad generadora de información previa
- 2) Actividad focal introductoria
- 3) Positivo-negativo-interesante
- 4) Discusión guiada
- 5) Objetivos e intenciones
- 6) Diagrama de llaves
- 7) Mapas conceptuales
- 8) Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior
- 9) Lo que sé-lo que quiero saber-lo que aprendí
- 10) Cuadro sinóptico
- 11) Analogías
- 12) Resumen, las que se sometieron a juicio de expertos para evaluar su validez de contenido, dando como resultado la eliminación de un ítem.

Respecto a la metodología, Méndez et al. (2011) se plantearon como objetivo determinar su estructura factorial y analizar la confiabilidad interítem; se realizó un muestreo incidental en siete facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, y se aplicó el instrumento a 205 docentes. Dicha investigación lleva un enfoque cuantitativo, teniendo como objetivo diseñar un conjunto de subescalas con evidencias de validez y confiabilidad, que midan la frecuencia de uso de estrategias docentes en el aula.

Con respecto a los objetivos específicos, Méndez et al. (2011) plantearon 1) diseñar un conjunto de subescalas con ítems tipo Likert donde cada una evalúe la frecuencia de uso de una estrategia docente en el aula, 2) analizar la estructura factorial de cada subescala y 3) determinar la confiabilidad interítem de cada subescala.

En conclusión, Méndez et al. (2011) indican que los objetivos planteados se fueron cumpliendo a lo largo del estudio y los resultados obtenidos aportan evidencia de que

La Escala de estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS) es un instrumento que cuenta con adecuadas propiedades psicométricas que podrán contribuir en investigaciones futuras relacionadas con el tema, realizadas en ambientes y condiciones similares. Con lo cual, se vislumbra la primera aportación del estudio: dotar a los investigadores de la psicología educativa, y en especial a aquellos interesados en indagar las formas en las que los docentes imparten su cátedra un instrumento confiable y válido. (p. 22)

En este orden de ideas, destaca la investigación de Pamplona et al. (2019), que lleva como título *Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar*, la cual tuvo como objetivo describir los principales hallazgos de las investigaciones que presentan las estrategias de enseñanza implementadas por el docente en educación primaria, para el aprendizaje de sus estudiantes en relación con las áreas básicas, así como determinar la necesidad de la cualificación del docente e identificar las estrategias pedagógicas que se implementan con mayor frecuencia en la escuela, tradicionales e innovadoras.

El enfoque de dicha investigación fue el cualitativo, a partir del método de investigación documental de tipo descriptivo no experimental, es decir, corresponde a un estudio de revisión de la literatura a través de un proceso sistemático de búsqueda, clasificación y análisis de las fuentes.

Pamplona et al. (2019) concluyen que las estrategias de enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionadas con la formación y cualificación de los docentes puesto que existen diversas estrategias de enseñanza significativas para el aprendizaje escolar, socializadas en diferentes investigaciones realizadas por profesionales de las ciencias sociales, pero no siempre son implementadas por los docentes en sus aulas, generando procesos de formación en el marco de una educación tradicional.

Asimismo, Pamplona et al. (2019) destacan que existen “diferentes estrategias metodológicas innovadoras para el aprendizaje de las áreas básicas en educación primaria”, de las cuales se destacan los grupos interactivos, los murales, los proyectos de aula, la enseñanza recíproca, el microcuento, las dramatizaciones, las TIC, el juego, y de la fusión de estas dos últimas se destaca el videojuego. Para estos autores:

La mayoría de estas estrategias están basadas en un enfoque metodológico de aprendizaje cooperativo o colaborativo que se caracteriza por la participación activa de los estudiantes y el apoyo que se ofrece entre sí como grupo para la construcción de aprendizajes significativos, lo cual brinda otro panorama completamente diferente al de la pedagogía tradicional. (p. 28)

En México, se encontró la investigación del autor, Suárez (2018) con su investigación titulada *Estrategias didácticas utilizadas por el docente y logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de las instituciones educativas comprendidas en el ámbito del distrito de San Juan de Lurigancho durante el año académico 2018*.

Dicha investigación se planteó como objetivo determinar cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el docente y el logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de las instituciones educativas comprendidas en el ámbito del distrito de San Juan de Lurigancho durante el año académico 2018.

La investigación de Suárez (2018) utilizó la metodología cuantitativa, de nivel descriptivo y de diseño no experimental. La población en estudio estuvo conformada por veinte docentes y 501 estudiantes del nivel inicial: a los docentes se aplicó el instrumento del cuestionario y a los 501 estudiantes se verificaron sus calificaciones en sus registros de notas. Suárez (2018) llegó a la conclusión de que

En cuanto a la modalidad de organización de la enseñanza más conocida por los docentes fueron los juegos de tipo dinámico generador de autonomía, referente al enfoque metodológico del aprendizaje más utilizado fue el aprendizaje significativo de tipo dinámico generador de autonomía, en recursos como soporte de aprendizaje, eligieron los ambientes naturales de tipo dinámico generador de autonomía. Esto indicó que los docentes emplearon para sus sesiones de aprendizaje estrategias de tipo dinámicas. El logro de aprendizaje que predominó fue 100 % alto (p. 18).

En el ámbito nacional, se cita a Gamarra (2018) por su investigación titulada *Estrategias didácticas utilizadas por el docente y logro de aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa Rosa Merino ubicada*

en el distrito del Rímac durante el año académico 2018. Dicha tesis tuvo como objetivo general establecer cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el docente y el logro de aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa Rosa Merino, ubicada en el distrito del Rímac, durante el año académico 2018.

La metodología que utilizó Gamarra (2018) en la investigación fue de tipo cuantitativa, de nivel descriptivo y de diseño no experimental. La población y la muestra de estudio estuvieron conformadas por 20 docentes y 596 estudiantes; el instrumento empleado para recoger información respecto a la variable estrategias didácticas fue el cuestionario, otra técnica fue verificar las calificaciones del registro de notas trimestrales del año académico 2017.

Gamarra (2018) obtuvo como resultados que en las modalidades sobre la organización de la enseñanza más conocida por los docentes fue el debate de tipo dinámica, orientadas por el grupo. El enfoque metodológico que eligieron los docentes fue el aprendizaje significativo, de tipo dinámico generadora de autonomía.

Asimismo, el recurso didáctico más utilizado por los docentes son los recursos bibliográficos de tipo dinámico generador de autonomía. Las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes fueron el 100 % dinámico y en el logro de aprendizaje de los estudiantes se obtuvo que el 100 % tuviera un logro alto (Gamarra, 2018). Finalmente,

Respecto a la formación académica del docente, muestra que el 90 % de docentes realizó sus estudios en la universidad, así como un 50 % tienen el grado académico de Bachiller. El 90 % no realizó ninguna especialización, el 25 % tiene de 6 a 10 años de experiencia laboral y el 25 % son contratados. (s/n)

Dentro del recorrido bibliográfico de las variables estrategias didácticas, Martínez (2017) realizó la investigación denominada *Estrategia didáctica virtual para fomentar el aprendizaje autorregulado en plataforma Moodle*, la cual consistió en la implementación de una estrategia didáctica virtual a través de la plataforma Moodle, para fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de 2.º semestre del programa de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical, de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La investigación de Martínez (2017) tuvo como objetivo general establecer una estrategia didáctica que fomente el aprendizaje autorregulado mediante la plataforma Moodle y la elaboración de un protocolo de Investigación como producto final de la asignatura de Metodología de la Investigación en TSU en Citología Cervical.

La metodología que se utilizó fue el diseño cuasiexperimental, de análisis descriptivo, transversal de corte cualitativo, con una muestra de 10 estudiantes, los instrumentos utilizados fueron, para diagnóstico de las tecnologías la *Encuesta del uso y aplicación de las Tecnologías*. La encuesta COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey) para evaluar la calidad del ambiente educativo. Para la evaluación del aprendizaje autorregulado se utilizó un cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje

En los resultados de la investigación, Martínez (2017) obtuvo que:

los estudiantes si cuentan con herramientas tecnológicas, como computadoras y teléfonos inteligentes, utilizan las tecnologías como medio de comunicación y socialización, pero rara vez como medio de aprendizaje, en cuanto al aprendizaje autorregulado, solamente se logró un ligero cambio de conductas entre el pre-test y postest. Por lo tanto, concluyó que el uso de una estrategia didáctica en línea es un excelente medio de aprendizaje, ya que los estudiantes lo aceptan como nuevos métodos de aprendizaje, lo consideran como un excelente medio para el trabajo colaborativo, búsqueda y organización de la información, sin embargo, para fomentar el aprendizaje autorregulado se necesita trabajo en equipo entre todos los actores escolares para la construcción de actividades que desarrollen este tipo de aprendizaje. (p. 1)

Por su parte, Covarrubias y Melchor (2022) realizaron la investigación intitulada “Análisis comparativo de estrategias docentes en procesos de aprendizaje de la arquitectura. Caso de estudio en la Universidad Autónoma de Sinaloa”, la cual tuvo como finalidad exponer conceptos y relaciones causales necesarias para evaluar la práctica docente, propiciar una reflexión colectiva, así como plantear una hipótesis correlacional con fundamento en un análisis comparativo y deductivo. La intención

es analizar la estructura del proceso formativo en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en un contexto modificado por la pandemia COVID-19.

En dicho trabajo, Covarrubias y Melchor (2022) exponen que la temática a desarrollar, particularmente de la Licenciatura en Arquitectura, establece la existencia de una tradición pedagógica del diseño arquitectónico que remite a conocimientos y experiencia de docentes, quienes intervienen en la formación del arquitecto. Estos tratados sugieren la conformación de estructuras didácticas fundamentadas en la práctica profesional, así como en sus referentes teóricos, lo cual supone una reproducción canónica de los conocimientos a través de las generaciones.

Por lo tanto, los autores señalan que el establecimiento de prácticas pedagógicas supeditadas a la formación profesional y al conjunto de saberes del docente conlleva un grado de subjetividad. Las condiciones de adaptación del modelo educativo a la situación de pandemia por la enfermedad COVID-19 plantean modificaciones intrínsecas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La situación condicionada por el virus SARS-CoV-2 y el desconocimiento de sus implicaciones en la salud del ser humano presentan una serie de limitantes que dificultan la operación presencial en instituciones educativas.

En torno a la variable de Educación Basada en Competencias (EBC), en las publicaciones del ámbito internacional se encontraron las siguientes investigaciones. Tobón (2008), en su libro *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, de la Universidad Complutense de Madrid en España, donde señala que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades.

El autor añade que esto promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo

socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

Por su parte, García (2011) de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica (2011) presentó una investigación titulada “Modelo educativo basado en competencias. Importancia y necesidad en Costa Rica”, donde explica que las dificultades que los seres humanos enfrentan cada día tienen relación con el currículo con enfoque de competencias, al ayudarlo a adaptarse y sobrevivir en la sociedad, debido a que la única forma de elevar al máximo el conocimiento es desarrollar sus competencias, las cuales les permitirán desempeñarse en diferentes contextos y asumir con éxito los obstáculos y metas que se tengan.

García (2011) destaca la necesidad de que el currículo fomente el desarrollo de competencias tanto a nivel individual como grupal:

Potenciando en el estudiante la habilidad en que se considere más apto, utilizando los primeros de las inteligencias múltiples de Gardner. A manera de conclusión, establece que el enfoque por competencias se orienta a la solución de problemas, por lo que los docentes deben encaminar en los estudiantes sus aprendizajes en el saber, saber hacer y saber convivir, con el fin de adquirir todas las herramientas para enfrentar las distintas situaciones dejando por reto que se vuelva una realidad (p. 11).

En este orden de ideas, López et al. (2014) en su investigación “El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía en España” profundiza en las reflexiones y valoraciones realizadas por un grupo de personas expertas en Pedagogía de siete universidades españolas sobre el enfoque de competencias y su impacto en la evaluación y mejora de la formación universitaria.

Se trata de una investigación narrativa centrada en el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes a través de un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados evidencian que la incorporación del enfoque de competencias a la formación universitaria representa una oportunidad para ensalzar el valor formativo de la práctica. Sin embargo,

su adopción puede suponer una vuelta a posicionamientos tecnológicos ampliamente cuestionados y una subordinación a las demandas del mercado.

López et al. (2016) consideran que, para evitarlo, el panel de expertos propone mejorar las condiciones en las que se ejerce la enseñanza, prestar mayor atención a la formación del profesorado y ampliar la reflexión y debate en torno al enfoque de competencias y a los sistemas de evaluación.

En este orden de ideas, Conchado (2011) elaboró el estudio *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizajes basados en competencias en educación superior en la Universidad Politécnica de Valencia, España*, el cual tuvo como objetivo:

Validar estas teorías en el ámbito de la educación universitaria en España. En primer lugar, se han validado dos modelos de medida relativos a los métodos de enseñanza - aprendizaje empleado en la Universidad. El primero de ellos consta de cuatro factores, denominados Estudio y trabajo en grupo, Clases prácticas, Prácticas externas y Clases teóricas mientras que el modelo alternativo se estructura únicamente en tres factores, mediante la unión de los factores anteriores Clases prácticas y Prácticas externas. (p 84)

Por su parte, Conchado (2011) en la publicación *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias de educación superior* determinó que son seis factores los que deben estar: conocimientos y pensamientos metacognitivos, organización personal, liderazgo cooperación, comunicación e innovación. Destacando a manera de conclusión que los dos factores tuvieron buena valoración en el conjunto global de datos, y a su vez propone dos modelos causales que presentan similitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, plantea relaciones causales entre estudio y trabajo en equipo, adquisición de competencias de liderazgo, comunicación y cooperación.

En el ámbito nacional, un referente en los estudios de la Educación Basada en Competencias es Díaz Barriga (2006) con la investigación denominada, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, a través de la cual realiza un marco conceptual del término que:

Permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular, así mismo cuestiona si realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o solo una apariencia de cambio. El objetivo de su artículo es ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo así como clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, organizando el análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la concepción del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios. (p. 16)

En sus conclusiones, Díaz Barriga (2006) asevera que no existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura.

En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular... Al mismo tiempo, se puede reconocer que este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación... Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares.

En este sentido, el autor advierte que se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeño, por lo que el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme:

Ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. (Díaz Barriga, 2006, pp. 33-35)

En esta indagación de trabajos publicados en competencias, destaca Andrade (2008) con la investigación *El enfoque por competencias en educación*, cuyo objetivo es acercar al lector y lectora a un panorama acerca de las competencias en educación, ubicando el desarrollo que esta temática ha tenido en México, pero sin desconocer las tendencias internacionales que van marcando el rumbo de este enfoque. Se aborda el tema del enfoque por competencias en educación, y para desarrollar dicha temática se recurre a una visión amplia de las competencias, la misma que implica alejarse de posiciones funcionalistas y conductistas para acercarse a posturas constructivistas.

Andrade (2008) afirma que el enfoque por competencias en la educación representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un sistema educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

En sus conclusiones, Andrade (2008) dice que en México, en el enfoque de competencias, aún hay mucho por decir y por investigar, con la finalidad de:

Aclarar posturas y de marcar diferencias en cuanto a las producciones investigativas, además de que es necesario trabajar sobre la construcción teórica-conceptual de las competencias, así como en los aspectos pedagógicos, que como bien lo apunta Ruiz Iglesias (2000), es un elemento débil de dicho enfoque en el cual hay que poner especial atención al momento de llevar a cabo los planes de estudio por competencias, con la finalidad de que los profesores incorporen aspectos metodológicos didácticos para fortalecer el desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje. (p.62)

Continuando con esta temática, Sesento (2008) en su tesis doctoral realizada en el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, la cual lleva por nombre *Modelo Sistémico Basado en Competencias*

para *Instituciones Educativas Públicas* donde explica que la globalización ha influido en el desarrollo de las actividades que desempeñan los profesionistas que laboran en los sectores productivos del país, además de en los procesos de formación de futuros egresados de instituciones de educación superior.

Ante las exigencias que presentan los espacios laborales de cada profesión, Sesento (2008) presenta un nuevo panorama en el proceso de formación, ya que, en su gran mayoría, no han asimilado los cambios de su contexto. Los requerimientos profesionales se transforman con gran velocidad, situación que en el aula se refleja en forma lenta y en algunos casos nula. Su trabajo de tesis es una propuesta de modelo sistémico para instituciones educativas de nivel superior. El objetivo de su tesis doctoral es proponer un modelo sistémico basado en competencias que cuente con: Plan de estudios, metodología didáctica, administración académica, estructura organizacional: factores que propiciarán en sus egresados las competencias profesionales para ingresar al mercado laboral al nivel local, regional y nacional.

El autor concluye que la universidad es una institución que cumple una función social importante y, como tal, su funcionamiento depende de las condiciones culturales que surgen y se desarrollan en su contexto. La universidad pública tiene una función sustantiva al potencializar el proceso de modernización y desarrollo para el país, por lo que es indispensable preparar a sus egresados acorde a las exigencias actuales, desarrollando perfiles y competencias profesionales que el mercado laboral demanda a nivel local, regional y nacional.

Estrada (2001) del Instituto Politécnico Nacional, menciona en su artículo publicado en la revista *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, México (2016), llamado *Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva*, propone la aplicación de estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias en la práctica docente de las instituciones de educación superior.

Ello permitiría implementar de manera interactiva la competencia básica o clave del uso de las herramientas dentro del programa de cualquier asignatura diseñada bajo el modelo de formación en competencias.

Mediante el empleo de dichas estrategias se busca que los alumnos dominen de forma interactiva la competencia básica, la cual consta de un amplio rango de habilidades, destrezas y actitudes que permiten a los egresados interactuar eficazmente con el ambiente donde se desenvuelven, incrementando así sus posibilidades de insertarse en el mercado laboral.

El objetivo de la presente propuesta es que los docentes del Nivel Superior del Instituto Politécnico Nacional, o de cualquier otra institución similar, utilicen y apliquen estrategias didácticas bajo el enfoque del modelo de competencias para que sus alumnos dominen la competencia básica de usar las herramientas de forma interactiva. El dominio del conjunto de competencias insertas en dicha competencia clave les brindará las herramientas necesarias para que puedan interactuar adecuadamente en su entorno social y laboral.

La conclusión a la que llega después de aplicar la didáctica descrita en el artículo, la cual tuvo una duración de cinco años, es que los alumnos fueron capaces de implementar la competencia del uso de herramientas de manera interactiva cuando la información obtenida provenía de diversas fuentes, principalmente la web; adquirirían mejoría significativa en el uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos, así mismo cuando empleaban de manera efectiva destrezas lingüísticas orales y escritas en diversos contextos; y lograron incorporar la tecnología en su vida diaria con distintas tareas y trabajos que se les asignaban en clase, transformando la manera de trabajar en equipo.

Menciona además que esta práctica puede aplicarse en cualquier programa de asignatura, sus estrategias son simples y la mayoría de los docentes de educación superior las han utilizado en algún momento. De igual forma, es necesario incluir estrategias que permitan la implementación de todas las competencias básicas o claves, para obtener mejores resultados en la inserción laboral y el desarrollo de los egresados.

En el ámbito local, se cita la tesis de maestría de Contreras (2014) titulada *Propuesta para un diseño curricular por competencias profesionales integradas para la Facultad de Medicina de la UAS*, la cual tuvo parte del supuesto que:

Si el plan de estudios por asignaturas, es un modelo educativo que no responde adecuadamente al tipo de educando que requiere el

contexto social y la problemática del área de la salud, entonces el rediseño de un currículum basado en la enseñanza por competencias y un plan de estudio flexible impulsará la formación de un médico general que adquiera elementos cognitivos, procedimentales y afectivos que le permitan movilizar dichos saberes en las circunstancias que el medio se lo exijan. (Contreras, 2014, p. 20)

Con su investigación, Contreras (2014) propone reformar el diseño curricular y el plan de estudios de la Licenciatura en Medicina de la Unidad Académica Facultad de Medicina para que se logren formar médicos generales altamente calificados que sean capaces de preservar la salud individual y colectiva; de diagnosticar, tratar y rehabilitar; ejercer su profesión sobre principios éticos bien cimentados y con conocimientos sustentados científicamente que le permitan obtener una visión integral del enfermo y su entorno para mejorar la calidad de la atención a través de la actualización médica continua que les permita conocer y participar en las soluciones de los problemas de salud que se presenten tanto en el ámbito regional como a nivel nacional.

También se encontró el trabajo publicado por Coronel et al. (2014), denominado *Las competencias en educación superior. Una reflexión crítica de su aplicación en la Universidad de Occidente en Sinaloa*, el cual hace un recuento y análisis de los conceptos básicos del enfoque de la educación por competencias, delimitando y problematizando el constructo competencias partiendo de algunas definiciones que se han vertido y clasificaciones que se han hecho, haciendo un recorrido de sus antecedentes en el plano internacional y nacional, así mismo se establece la relación entre competencias laborales y profesionales, para analizar aspectos positivos y negativos que afectan la aplicación de este enfoque en la Universidad de Occidente en Sinaloa, en la idea de contribuir a y promover la reflexión en su colectivo de profesores.

Dicho trabajo tuvo un enfoque cualitativo, a través del instrumento de la entrevista en profundidad aplicada a ocho profesoras y profesores adscritos en diferentes departamentos académicos en la Unidad Regional Culiacán, quienes se caracterizan por tener un liderazgo académico en el quehacer educativo de esta institución de educación superior.

En las conclusiones, Coronel et al. (2014) señalan que el enfoque por competencias en la U de O no ha pasado del currículum en aula y que la educación impartida por los docentes tiende a ser más tradicionalista y basada en la información. El principal problema que explica esta situación, expresan los docentes, es la confusión que se tiene sobre el enfoque por competencias y la falta de seguimiento al programa después de la capacitación y, por último, creemos que falta voluntad para conocer más sobre la educación basada en competencias y ver que “más que una mezcla caprichosa” puede ser una alternativa educativa que, a través de la articulación de conceptos, procedimientos, actitudes y valores y del binomio teoría y acción, se prepare a los alumnos para responder a escenarios complejos y novedosos que el mundo globalizado y del conocimiento exigen.

Las autoras consideran que todas las instituciones de educación superior, incluyendo la Universidad de Occidente y su colectivo docente, tienen ante sí el importante reto de revisar la reforma curricular en marcha para valorar la distancia:

Que existe entre lo que formalmente está establecido en los diversos documentos y lo que se aplica en la realidad de los espacios escolares. Como ya se dijo: la mayoría de las veces el gran problema no es tanto elaborar un programa curricular acorde a una tendencia de transformación para corregir problemas y desviaciones que se han detectado (que es bueno y pertinente hacerlo, nadie lo niega), sino el de diseñar y poner en práctica todo un plan educativo para que las propuestas puedan en realidad concretarse en el aula. (Coronel et al., 2014, pp. 20-21)

En el ámbito de las competencias musicales, Alsina y De la Creu (2009) realizaron la investigación denominada Competencias creativas en el aula de música, la cual se desarrolló con dos muestras de alumnas y alumnos de tercer curso de magisterio y de un curso de posgrado.

En dicho trabajo, Alsina y De la Creu (2009) analizan los datos recogidos con la finalidad de mostrar un mapa que integre competencias creativas genéricas, específicas y disciplinares, subrayando que la creatividad, como una de las competencias profesionales del educador musical, ocupa una posición que a menudo ha sido definida como sistémica.

Alsina y De la Creu (2009) explican que su labor de educador en el aula de música requiere, de forma genérica, el despliegue de competencias que incorporen la creatividad. El enfoque fue cualitativo y se recopilaron datos cualitativos a través de la aplicación de un:

Cuestionario con respuestas abiertas, idéntico para las dos muestras, donde se preguntó sobre situaciones en el aula en las que el docente se haya sentido creativo y, a su vez, situaciones en las que hayan observado un trabajo creativo con el alumnado. Los cuestionarios contestados por ambos grupos (17 en el postgrado y 11 en magisterio) se procesaron cualitativamente con un proceso de categorización, se agruparon a través de unas tablas con valores cuantitativos y representados gráficamente para comparar las dos muestras. (p. 34)

En sus resultados, Alsina y De la Creu (2009) confirman las hipótesis iniciales:

Que asevera que el docente experimentado se reconoce a sí mismo como creativo especialmente en las habilidades relacionadas con la gestión del aula, con el planteamiento de estrategias y la elaboración de materiales docentes. Por otro lado, en la identificación de la creatividad del alumnado, se aprecia de forma más destacada situaciones en las que se produce *feedback* con el docente, a partir de respuestas o aportaciones de los alumnos espontáneas e imprevistas. (p. 106)

En cuanto a la muestra de docentes en formación, los investigadores señalan que:

Los docentes en formación comparten con la muestra de docentes experimentados, la valoración de las actividades relacionadas con la didáctica musical y el desarrollo del currículo. En cambio, no se hace presente del mismo modo la referencia a situaciones reales de gestión del aula, cuestión que derivaría directamente de la falta de bagaje y la inseguridad comprensible del inexperto. De forma parecida, los estudiantes de magisterio reconocen la creatividad de los alumnos en actividades más concretas y más dirigidas, también más próximas a las tareas disciplinares de su especialidad. (p. 106)

En resumen, Alsina y De la Creu (2009) subrayan que la creatividad del educador musical, y no solamente en aquellos aspectos más disciplinares, se verá reforzada también en la medida en que este sepa y pueda disponer de más herramientas para gestionar mejor el aula. De igual modo, será positivo, en este sentido, la disponibilidad de recursos curriculares y el acceso a la formación continua.

Asimismo, podemos deducir de los datos recogidos que la práctica de la improvisación es frecuente en el aula de música, aunque aparecen matices significativos en la comparación de las muestras. Así, el docente experimentado sitúa y reconoce la improvisación principalmente en las prácticas de sus alumnos, mientras que para el docente en prácticas parece más bien formar parte de sus propias herramientas docentes y de la adopción de su nuevo perfil profesional.

En este recorrido bibliográfico, se cita el trabajo publicado por Giráldez (2007) intitulado *Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas*, donde reflexiona acerca del aprendizaje por competencias y el debate sobre los criterios para su selección, adquisición y evaluación que han venido centrando la atención de pedagogos y educadores en los últimos años. En este artículo se analiza algunas de las condiciones que han de cumplirse para que la música pueda contribuir de manera eficaz a la adquisición de dichas competencias.

En su investigación, Giráldez (2007) concluye que es importante que los profesores de música puedan reflexionar y tomar conciencia del potencial educativo de las distintas actividades musicales que se realizan en el aula y diseñen y desarrollen un proyecto curricular acorde con los requerimientos de la nueva ley en todo lo referido.

Al desarrollo de las distintas competencias básicas. También es importante que tanto los docentes del área como el claustro en general y toda la comunidad educativa sean sensibles a las posibilidades que ofrece la educación musical en este sentido, dejando de considerar, como muchas veces ocurre, a la música como una actividad lúdica y complementaria. El desarrollo y adquisición de las distintas competencias básicas por parte del alumnado solo será posible si somos capaces de conjugar las aportaciones de todas y cada una de las áreas del currículo. (pp. 56-57)

Con la misma línea de competencias musicales, se encontró a Rodríguez (2020) con el trabajo denominado *¿Qué se entiende por competencias musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible*, en el cual aborda la noción de competencias musicales con el propósito de evidenciar el desarrollo en el ámbito educativo y musical. Se trata de una investigación de tipo cualitativa y de carácter documental, mediante metodología de cartografía conceptual. Analiza cómo el enfoque por competencias para la educación musical suscita importantes desafíos epistémicos y metodológicos.

Se trabaja metodológicamente el tema de las competencias musicales desde el marco de una configuración teórica para la educación musical que se conjuga desde el desarrollo sostenible y la socioformación y en función de los siguientes propósitos que persigue este desarrollo investigativo: abordar el concepto de competencias musicales desde la cartografía conceptual, articular dicha concepción al enfoque teórico-metodológico de la socioformación y las competencias y delinear aspectos que fortalezcan la concepción de una educación musical para el desarrollo sostenible desde el enfoque competencial.

En sus conclusiones, Rodríguez (2020, pp. 61-62) destaca la necesidad de profundizar la reflexión ontoepistémica y metodológica que permita un diseño competencial para la educación musical desde la socioformación y da cuenta:

De un planteamiento de las competencias musicales a partir de la noción de música en la educación general y con ello el perfil profesional del docente. Desde la educación musical especializada no se ofrece contraparte propositiva en torno a los aspectos que son neurálgicos en los desempeños que el hacer musical exige o manifiesta en la práctica misma. Esto trae al debate lo siguiente: ¿quién determina las competencias musicales, el rol docente o el desempeño musical?

Un referente local en el ámbito de las competencias musicales es la investigación de Durán (2015) en su trabajo de tesis para obtener el grado de licenciatura en Pedagogía Musical en la Escuela Superior de Música del estado de Sinaloa, el cual lleva por nombre *La enseñanza musical a*

través del folclor indígena y la orquesta escolar como una herramienta para favorecer las competencias básicas y musicales en niños migrantes de nivel primaria en el municipio de Culiacán, Sinaloa, bajo la filosofía Zoltan Kodaly y las propuestas didácticas de Carl Orff.

El objetivo es desarrollar habilidades musicales en niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes que habitan en el municipio de Culiacán, a través de un curso de música orientado en los métodos musicales activos de Kodály y Orff y la implementación de la orquesta escolar Orff con adaptación de cantos indígenas, utilizando la canción popular como recurso didáctico para rescatar el folclor indígena y favorecer las competencias musicales.

El enfoque de investigación fue cualitativo, basado en métodos de carácter descriptivo e interpretativo, y los instrumentos para la recogida de datos son la observación directa, así como las entrevistas y la encuesta. El proyecto se realizó a través de una intervención pedagógica en la Escuela Primaria Juan Ley Fong en el Campo Agrícola Batán, municipio de Aguaruto, Sinaloa, con 19 niños y niñas migrantes de familias jornaleras agrícolas pertenecientes a PRONIM (Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Agrícolas Jornaleras Migrantes) con edades de 8 a 12 años, de multigrado y aula inteligente (alumnos con situación de rezago educativo).

El programa se impartió en el ciclo escolar 2012-2013, abarcando desde el día 11 de septiembre de 2012 al 4 de abril de 2013 con un total de 48 sesiones de 1 hora, las cuales se impartieron 2 veces por semana. El programa abarca un proceso de selección de alumnos, clases de lenguaje musical, montaje de repertorio y 3 conciertos de muestra.

Las situaciones didácticas de acuerdo con las metodologías de Kodály y Orff, que permitieran iniciar al alumno en el lenguaje musical y las prácticas de la orquesta escolar Orff a través del juego y procesos constructivistas, desarrollando las competencias tanto básicas como musicales en el salón de clases.

Ya que la construcción de las competencias en la educación es flexible, Durán (2015) menciona en cuanto al diseño de las competencias musicales para su proyecto de investigación:

No hay una marco riguroso que limite el diseño de las competencias a ciertas condiciones sino que este diseño queda abierto para satisfacer las necesidades de la sociedad en determinado tiempo, lugar y condiciones específicas, tales como un escenario de aprendizaje determinado, contexto cultural, condiciones tecnológicas, económicas, el ambiente escolar, o contextos educativos en condiciones de desventaja como lo son los programas educativos para niños migrantes de familias jornaleras agrícolas. (p. 69)

En resultado de las entrevistas realizadas a los padres de familia, Durán (2015) destaca que:

Se obtuvieron resultados positivos con el presente proyecto. Los papás aprendieron a valorar el trabajo de sus hijos y apreciar el potencial intelectual y musical que hay en ellos. La mayoría de los padres expresaron sentirse muy orgullosos de sus hijos al escucharlos tocar y cantar en el concierto y ver de lo que son capaces. Los papás manifestaron la existencia de un cambio en la actitud y conducta de sus hijos a raíz del curso de música, interviniendo hasta en sus estados de ánimo... Hubo un despertar y un interés por parte de los padres y alumnos hacia las lenguas madres, ya que manifestaron su gusto por escuchar a sus hijos hablar en lenguas. Se dieron cuenta de que son muy importantes y valiosas como raíz mexicana. (pp. 142-144)

2.2. Estrategias Didácticas y Educación Basada en Competencias (EBC)

En este apartado de la obra se describen las variables de estrategias didácticas y educación basada en competencias. Se inicia con las diversas definiciones, tipos y utilización de las estrategias didácticas, así como su uso bajo el enfoque educativo basado en competencias.

2.2.1. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son todas las acciones y actividades programadas por el docente para que sus estudiantes aprendan; las mismas

dependerán de cada tema y nivel educativo, pero también de la ideología del centro. Mantener a los alumnos motivados es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2007), las estrategias didácticas pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de aprehensión de informaciones nuevas y son planteadas por el docente, es decir, son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente.

Por su parte, Ríos (2016) señala que las estrategias didácticas son prácticas que se relacionan con los contenidos de aprendizaje y ponen en juego las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes. Para utilizarlas es necesario planearlas con anticipación y definir cuál es el momento adecuado para realizarlas. Además de tener en cuenta el grupo de estudiantes o de individuos que participan.

Parra (2010) hace referencia a las estrategias didácticas e indica las actividades que utilizan los profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje. Incluyen métodos, técnicas, actividades y recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje. Median para que el estudiante logre un desarrollo cognitivo adecuado, por eso también se conocen como estrategias para la mediación pedagógica, formas de enseñanza o actividades didácticas.

En términos generales, al referirse a las estrategias didácticas, Puchai-cela (2018) considera que son el conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica en la elección apropiada de las diversas técnicas y actividades para la enseñanza de todas las áreas de estudio, a fin de alcanzar de manera significativa y fructífera todos los objetivos educativos.

Por su parte, algunos autores como García y Tobón (s/n) definen las estrategias didácticas como las construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos. Se basan en procedimientos compuestos de un conjunto de etapas que pretenden facilitarles el aprendizaje de las mismas a los estudiantes.

Como disciplina teórica, Camilloni (2007), enfatiza que las estrategias didácticas suponen el estudio de la acción del docente en el aula,

los fundamentos de esa actuación, para llegar a un punto en el que las prácticas de enseñanza resulten optimizadas, en beneficio de los actores de los procesos de la enseñanza.

Como se puede observar, las estrategias de didácticas son concebidas desde diferentes visiones y a partir de diversos aspectos. En el campo educativo han sido muchas las definiciones que se han propuesto para explicar este concepto; según Schmeck (1988); Schunk (1991) son:

Secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. (p. 16)

La anterior definición de Schmeck (1988) y Schunk (1991) nos permiten abordar la diferencia entre táctica y estrategia didáctica, al respecto, se puede señalar que esta disimilitud se refiere a la manera en que se planifican y ejecutan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El Diccionario Significados define la táctica como aquello que hace referencia a los diferentes sistemas o métodos para ejecutar o conseguir un objetivo determinado.

En cambio, la estrategia, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (RAE), es un proceso regulable, conjunto de las reglas que buscan una decisión óptima en cada momento.

Ahora bien, la táctica didáctica se refiere a las acciones específicas que un docente toma para enseñar un tema en particular. Esto puede incluir técnicas de enseñanza, recursos educativos y métodos de evaluación que se utilizan para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes en un momento dado.

Por otro lado, la estrategia didáctica relata a un plan de acción general que se utiliza para alcanzar un objetivo educativo a largo plazo. Las estrategias didácticas son más amplias que las tácticas, ya que implican una planificación más profunda y una visión a largo plazo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, una estrategia didáctica podría ser el enfoque en el aprendizaje basado en proyectos, en el que se realizan

actividades de aprendizaje que son significativas para los estudiantes y que están conectadas a sus experiencias e intereses.

Por lo tanto, la estrategia es el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Tomando en consideración esta definición de estrategia, se puede deducir que se diferencia de táctica porque esta es el conjunto de medidas y acciones que permiten llevar a la práctica el desarrollo de las estrategias y, estas últimas son el conjunto de planes planificados que deben de realizar para lograr un fin, es decir, las estrategias permiten la creación de diferentes planes que junto a las tácticas permiten lograr un objetivo (Diccionario Significados, s. f.).

En suma, se puede señalar que, mientras que la táctica didáctica se enfoca en las acciones específicas que se llevan a cabo en el aula, la estrategia didáctica se refiere a un plan de acción general que se utiliza para lograr objetivos educativos a largo plazo. Ambos son importantes para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Es decir, las estrategias didácticas implican la elaboración, por parte del docente, de un procedimiento o sistema de aprendizaje cuyas principales características son que constituya un programa organizado y formalizado y que se encuentre orientado a la consecución de unos objetivos específicos y previamente establecidos. Tal y como se menciona anteriormente, para que estos procedimientos puedan ser aplicados en el día a día dentro del ámbito académico, es necesario que el educador planifique y programe este procedimiento.

Para ello debe escoger y perfeccionar las técnicas que considere más oportunas y eficaces a la hora de conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Estas estrategias didácticas son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento (Ferreiro 2004).

Las estrategias de enseñanza son enfoques y técnicas utilizadas por los educadores para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias pueden incluir métodos de enseñanza activos y participativos, el uso de recursos tecnológicos, la adaptación del contenido al nivel de los estudiantes, la retroalimentación efectiva, entre otros aspectos.

En este orden de ideas, González (1997) señala que las estrategias de enseñanza se centran en el estudiante. Es decir, el docente, a través

de un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de sus alumnos, tanto en el ámbito individual como grupal, decidirá qué hacer para alcanzar los objetivos que se propone, tomando en cuenta los siguientes elementos:

- a) Las características y limitaciones. Carencias y conocimientos previos de los alumnos. Se refiere a las cualidades y atributos individuales de los estudiantes que influyen en su forma de aprender. Algunas características comunes incluyen el estilo de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico), la motivación, los intereses, las habilidades cognitivas, la personalidad, la experiencia previa de aprendizaje, las capacidades emocionales, entre otros. Es importante considerar las características individuales de los alumnos y sus conocimientos previos; es esencial para adaptar la enseñanza y promover un aprendizaje significativo. Los docentes pueden utilizar estrategias como la evaluación diagnóstica, la diferenciación instruccional y la adaptación del contenido para abordar las necesidades y experiencias únicas de cada estudiante. Al hacerlo, se fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y se mejora la efectividad de la enseñanza.
- b) Los objetivos. A corto, mediano y largo plazo, ¿qué pretenden alcanzar? Los objetivos en las estrategias de enseñanza son metas específicas que se fundamentan para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos objetivos son declaraciones claras y medibles que describen lo que se espera que los estudiantes logren al final de una lección, unidad o curso. Los objetivos en las estrategias de enseñanza son importantes porque garantizan una dirección clara tanto para los docentes como para los estudiantes. Establecer claros objetivos ayuda a los docentes a planificar sus lecciones y seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzar esos objetivos. Además, los objetivos coadyuvan a que los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos ya enfocar su energía y esfuerzos en alcanzarlos. De esta manera, y para poder establecer objetivos en las estrategias de enseñanza, es importante que sean específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo determinado. Esto significa que los objetivos deben ser lo suficientemente detallados para indicar claramente lo que se espera que los estudiantes aprendan, deben poder ser evaluados o medidos

para determinar si se han alcanzado, deben ser realistas y factibles de lograr, deben estar relacionados con los contenidos y habilidades pertinentes, y deben tener un plazo establecido para su logro. Algunos ejemplos de objetivos en las estrategias de enseñanza podrían ser:

Al final de la lección, los estudiantes podrán resolver problemas matemáticos de suma y resta de dos dígitos. Al final de la unidad, los estudiantes podrán identificar y describir las principales características de los ecosistemas.

Al final del curso, los estudiantes podrán escribir un ensayo argumentativo utilizando evidencia sólida y una estructura coherente.

Estos ejemplos ilustran cómo los objetivos en las estrategias de enseñanza se centran en los conocimientos, habilidades o actitudes específicas que se espera que los estudiantes adquieran o desarrollen. Al establecer y comunicar claramente estos objetivos, los docentes pueden orientar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia resultados concretos y significativos

- c) Los contenidos temáticos. Materiales de estudio y recursos que se requieren para el logro de los objetivos. Los contenidos temáticos en las estrategias de enseñanza se refieren a los temas o materias específicas que se enseñan dentro de un plan de estudios o programa educativo. Estos contenidos son los conocimientos, conceptos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben aprender en relación con un determinado campo de estudio.

Estos pueden variar según el nivel educativo y el área de conocimiento. Por ejemplo, en matemáticas, los contenidos temáticos pueden incluir álgebra, geometría, cálculo, estadísticas, entre otros. En ciencias naturales, los contenidos temáticos pueden abarcar biología, química, física, geología, etcétera.

Los ejes temáticos se seleccionan y organizan de manera secuencial y progresiva en el currículo escolar para asegurar una construcción gradual del conocimiento. Además, los contenidos temáticos suelen estar relacionados entre sí, formando un conjunto coherente que permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más completa y profunda de un determinado campo de estudio. En las estrategias de enseñanza, los contenidos temáticos se utilizan como base para planificar y

diseñar actividades educativas, recursos didácticos y evaluaciones. Los docentes seleccionan estrategias pedagógicas adecuadas para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos temáticos por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades, estilos de aprendizaje y nivel de desarrollo.

Es importante destacar que los contenidos temáticos no son estáticos y pueden evolucionar con el tiempo. Los avances científicos, los cambios sociales y las demandas educativas pueden influir en la actualización y revisión de los contenidos temáticos para asegurar que sean relevantes y pertinentes para los estudiantes en un contexto determinado.

- d) La infraestructura. Las facilidades con las que cuenta. La infraestructura juega un papel crucial en el apoyo y la implementación efectiva de las estrategias de enseñanza. Aunque las estrategias de enseñanza se refieren a las técnicas y enfoques utilizados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, la infraestructura proporciona el entorno físico y tecnológico necesario para respaldar esas estrategias. Aquí hay algunas formas en que la infraestructura es importante para las estrategias de enseñanza:

Acceso a recursos educativos: Una infraestructura adecuada garantiza que los estudiantes y los educadores tengan acceso a los recursos educativos necesarios. Esto incluye aulas equipadas con libros de texto, materiales de aprendizaje, laboratorios, bibliotecas y acceso a Internet. Sin estos recursos, la implementación de las estrategias de enseñanza puede verse limitada y afectar negativamente el proceso de aprendizaje.

Tecnología y herramientas de enseñanza. Se refiere al uso de herramientas y recursos tecnológicos para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje. Estas tecnologías pueden incluir dispositivos electrónicos, software, aplicaciones, plataformas en línea, herramientas de comunicación y recursos multimedia.

Las herramientas tecnológicas en la enseñanza son diversas y se adaptan a diferentes necesidades y contextos educativos. Algunas de las tecnologías y herramientas más comunes utilizadas en la enseñanza incluyen:

Ordenadores y dispositivos móviles: Estos dispositivos permiten acceder a una gran cantidad de información y recursos educativos en

línea, así como utilizar software y aplicaciones educativas específicas. Internet: La conexión a Internet es fundamental.

- e) El sentido de la actividad educativa. Valor real de esta en la formación integral del alumno. El sentido de la actividad educativa radica en el proceso de facilitar el aprendizaje, el desarrollo y el crecimiento de los individuos. La educación tiene como objetivo fundamental proporcionar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan a las personas desarrollarse plenamente y participar de manera activa en la sociedad.

La actividad educativa implica la interacción entre el educador y el educando, donde se transmiten y se adquieren conocimientos, se promueven habilidades cognitivas y sociales, se fomenta la reflexión crítica y se cultivan valores éticos. Además, la educación busca estimular el pensamiento creativo, el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la capacidad de adaptarse a un entorno cambiante.

El sentido de la actividad educativa también implica promover el desarrollo integral de la persona, atendiendo a sus aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales. Esto implica considerar la diversidad de los estudiantes, sus necesidades individuales y sus potencialidades, para brindarles oportunidades de aprendizaje significativas y relevantes.

Es decir, el sentido de la actividad educativa es proporcionar a los individuos las herramientas y los recursos necesarios para que puedan adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, cultivar valores y actitudes positivas, y alcanzar su máximo potencial como seres humanos en sociedad. (p. 52)

Algunos ejemplos de las estrategias de enseñanza son los mapas conceptuales y mentales, estructuras textuales, organizador previo, ilustraciones y resúmenes. En otras palabras, las estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro, 2004).

Algunas de estas estrategias y las más utilizadas son los ensayos, resúmenes, buscar sinónimos, responder preguntas, la regulación, la planificación y la evaluación final. Una de las características principales de las

estrategias didácticas es la planificación y organización previa. Para que estas estrategias puedan ser aplicadas dentro del aula, el docente deberá tener en cuenta los siguientes aspectos, según Ferreiro (2014, pp. 7-17):

- Establecer los objetivos específicos a conseguir dentro de una materia, disciplina o aprendizaje concreto.
- Poseer los conocimientos necesarios para la transmisión de la información.
- Prever y preparar todos aquellos materiales u objetos que serán necesarios para la enseñanza.
- Enfatizar los aspectos importantes de la información que se quiere transmitir.
- Promover la asociación de los conocimientos teóricos con los aspectos prácticos de estos.
- Fomentar la autonomía del alumno a la hora de generar estrategias propias de aprendizaje.
- El educador ha de ser consciente de que su rol es tan solo el de facilitar el aprendizaje y servir de guía en la adquisición de estrategias de aprendizaje.
- Realizar evaluaciones periódicas para constatar el progreso de los alumnos.

Las técnicas y estrategias deberán modificarse según el progreso del alumno; de la misma manera, a la hora de establecer los objetivos, el docente deberá partir de la base de conocimiento del alumno. En torno a los obstáculos en el aprendizaje, son todos aquellos elementos que surgen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto, que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con el Blog Docente (2023, s. f.), los obstáculos a los que se enfrenta el aprendizaje son: Actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales; algunos ejemplos de estos son los siguientes.

- a) Los obstáculos actitudinales: Son los que destacan la predisposición a la división.
- En efecto, la tendencia supone que el estudiante con discapacidad no es nuestro estudiante, sino que más bien es el estudiante del especialista.

- La actitud negativa del docente hacia el estudiante, las muy bajas o muy altas expectativas de los padres.
- La actitud sobreprotectora de padres, de docentes o compañeros.
- El rechazo abierto o encubierto de personal de la institución educativa y el acoso o rechazo de compañeros.

b) Los obstáculos metodológicos:

- Destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre los estudiantes.
- La forma de pensar dificulta enormemente la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Está muy alejada de la realidad de la institución educativa en la sociedad de la información.
- El currículo es rígido, poco o nada flexible.
- El contenido curricular está poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los estudiantes.
- Las exigencias curriculares poco apropiadas a las etapas de desarrollo físico y psicológico de algunos estudiantes. Nueva línea: la poca o ninguna correlación de contenidos.
- La poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje. Nueva línea: la no adecuación del currículo según las características de aprendizaje del estudiante.
- La nueva aplicación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo. La no ampliación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo.
- El fallo en motivar al estudiante.
- El material de enseñanza es poco comprensible.
- La escasa o ninguna coordinación metodológica entre docentes.
- La falta de apoyo efectivo del docente especializado.
- El nuevo reforzamiento ni generalización de lo enseñado.

c) Los obstáculos organizativos:

- La ocupación de las diferentes formas de agrupación de los estudiantes y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la institución educativa.

- Analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.
- No coordinación con las entidades comunitarias para la búsqueda de utilización de recursos.
- Dificultades en el proceso de matrícula de estudiantes de la comunidad.
- Falta de funcionamiento del Consejo técnico escolar.

d) Los obstáculos sociales:

- La ocupación de las diferentes formas de agrupación de los estudiantes y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la institución educativa.
- Analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.
- No coordinación con las entidades comunitarias para la búsqueda de utilización de recursos.
- Dificultades en el proceso de matrícula de estudiantes de la comunidad
- Falta de funcionamiento del consejo técnico escolar
- Discriminación.
- Ignorancia.
- Sobreprotección.
- Prejuicios.
- Ambientes comunitarios de riesgo. La carencia de estimulación en los primeros años.
- Las deficientes condiciones de vivienda
- La lejanía a centros escolares.
- La pobreza obliga al trabajo de menores que desertan de los centros escolares.
- La falta de recursos para el aprendizaje.

e) Los obstáculos físicos:

- Ausencias de vías de acceso adecuadas para personas con problemas de movilidad.
- Dificultad para el uso de servicios como los higiénicos, las fuentes

de agua, los teléfonos, la tienda de alimentos, etcétera.

- Ausencia de referencias o soluciones para la orientación de personas con pérdida de la visión o de la audición.
- Aulas mal ventiladas, mal iluminadas, con poco espacio para el desarrollo de actividades y la movilización segura.
- Son casi inapropiadas para estudiantes con problemas motores, zurdos o hiperactivos.
- Cercanía de la institución educativa, vías muy transitadas o fuentes de ruido.

f) Los obstáculos humanos:

- La falta de sensibilidad hacia lo diferente.
- La falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias educativas y los derechos inalienables a la educación, así como el disfrute de los ambientes regulares.

Ante las problemáticas del aprendizaje, la estrategia didáctica va a facilitar al docente transmitir sus conocimientos y experiencias, de la manera que mejor le permita explicarlos. Además, ayudará a que se construya nuevo conocimiento a través del intercambio de información entre ambas partes y la base de saberes que tengan los educandos. Asimismo, las estrategias didácticas posibilitan la formación continua, de una manera planificada, consciente e intencionalmente. De esta manera, despierta una inquietud genuina por el conocimiento.

Como segundo punto, se destaca que la estrategia didáctica puede ser modificada de acuerdo con los nuevos métodos y culturas que se vayan desarrollando. Este aspecto de innovación es muy importante porque permite que, a pesar de estar organizada, una estrategia sea capaz de tener flexibilidad con los cambios externos.

Este tipo de estrategias aporta sustanciales beneficios para todos los involucrados en su concepción y desarrollo:

- Se da a conocer un saber de manera organizada y con una metodología estipulada.
- Puede aplicarse de múltiples maneras, con métodos, técnicas y actividades diversas.

- Considera el contexto y conocimiento previo de cada persona para ser ajustado según se necesite.
- Puede modificarse o aplicar nuevas técnicas según vayan surgiendo y aporten valor al desarrollo del conocimiento.
- Permite estimular la creatividad mediante, por ejemplo, el planteamiento de problemas a resolver. (Educalink, 2021, s. f.).

Para conseguir aprendizajes significativos, desarrollar la capacidad del estudiantado y favorecer el cumplimiento de los objetivos establecidos, es clave que los docentes usen distintas estrategias didácticas. Además, su implementación en el aula posee distintos beneficios como los siguientes:

- El aprendizaje es más eficaz.
- Favorece una mayor implicación por parte del docente y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los educandos adquieren una mayor autonomía y se vuelven capaces de desarrollar estrategias propias de aprendizaje.
- Se optimiza la adquisición de conocimientos.
- Mejora la comunicación entre profesor y alumno e incrementa el *feedback*.
- La utilización de las estrategias didácticas en el día a día del aula posee numerosos beneficios a la hora de conseguir un aprendizaje mucho más eficaz. En un primer momento, estas técnicas favorecen una mayor implicación, tanto del profesor como del alumno, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando además dinámicas de interacción en las que el profesor y el grupo de alumnos trabajan unidos en la construcción del aprendizaje.
- De esta manera, los alumnos adquieren un papel activo, desarrollando un sentido de responsabilidad frente a su aprendizaje. Además, el desarrollo de la autonomía del alumno favorece la creación de estrategias de aprendizaje propias, las cuales podrá aplicar también a otras áreas similares, generando en él sentimientos de autosuficiencia y utilidad.
- Finalmente, si se realiza un correcto desarrollo de las estrategias didácticas, el educador conseguirá optimizar la adquisición de los conocimientos, favoreciendo el aprendizaje de los alumnos de aquellas habilidades o competencias que se hayan preestablecido como importantes.

2.2.1.2. Implementación de las estrategias didácticas

Al momento de aplicar las estrategias didácticas, deben poseer niveles operativos, haciendo una clasificación de niveles de operatividad. Las actividades, también llamadas actividades, pueden presentar:

- a) Situación didáctica de nivel operativo. Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica, por ejemplo, el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres. El procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y realizar en papel y lápiz lo que se indica.
- b) Situación didáctica de nivel operativo. Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo, generan productos previamente definidos y generalmente no se agotan en una sola sesión. En su procedimiento se distinguen fácilmente 3 fases: el inicio, el desarrollo y el cierre. El inicio es la etapa en que se forman equipos, se organizan, se delegan tareas a cada miembro, diseñan un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, y se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir; una de ellas es el libro de texto, pero pueden elegir más. Al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque insumos (recursos informativos).
- c) El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo con sus diferencias individuales y colectivas las tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio a buen término; en esta misma etapa ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, sus resultados, sus conclusiones, apegándose a los indicadores para la evaluación que se les entregaron al inicio. Incluso en esta fase, el equipo ensaya su presentación o ejecución que harán frente al grupo en una sola exhibición y con

criterios de exigencia previamente definidos, tal como lo marca el concepto operativo de la competencia citado líneas arriba.

- d) Situación didáctica de nivel operativo. Estas actividades pueden representar, por su estructura y metodología, las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad, de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Por último, en este apartado del marco teórico es importante destacar que el aprendizaje significativo es un enfoque pedagógico que se centra en la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conocimientos, en contraposición a la memorización superficial de la información. Para fomentar el aprendizaje significativo, se pueden implementar diversas estrategias en el proceso de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo, según González (2017), deben promover la reflexión y aceptar tanto las características particulares como los objetivos que el enfoque humanista contemporáneo plantea en relación con el aprendizaje significativo, “de tal suerte que toda actividad que el docente realiza en el aula encuentre su fundamento en estos” (p. 52).

Para implementar las estrategias de enseñanza de manera efectiva y promover un aprendizaje significativo, se pueden seguir los siguientes pasos:

Establecer claros objetivos de aprendizaje: Define claramente lo que se espera que los estudiantes logren al final de la lección o unidad. Esto ayuda a enfocar la enseñanza en los resultados deseados.

Activar los conocimientos previos: se refiere a despertar y utilizar la experiencia y conocimientos previos que los estudiantes ya poseen sobre un tema en particular. Es un paso importante para establecer conexiones significativas entre lo que los estudiantes ya saben y lo que están apren-

diendo. Al activar los conocimientos previos, se busca recordar a los estudiantes información relevante relacionada con el nuevo contenido que se va a enseñar. Esto se puede lograr a través de preguntas, discusiones, actividades o ejercicios que les permitan reflexionar y recordar lo que ya saben sobre el tema.

Al hacer esto, los estudiantes pueden vincular sus conocimientos anteriores con los nuevos conceptos, lo que facilita el proceso de aprendizaje, ya que pueden relacionar y comprender mejor la nueva información a partir de una base sólida de conocimientos previos.

2.2.2. Educación Basada en Competencias (EBC)

En este apartado del marco teórico, se inicia con los conceptos básicos de dicho enfoque educativo, para ello, se demarca y debate el concepto de competencias, partiendo de algunas definiciones que se han hecho del término; también se desarrolla un breve recorrido histórico de sus antecedentes, y se abordan las competencias en educación superior y laborales.

2.2.2.1. Conceptualización de las competencias

El concepto competencia es un término polisémico, tiene varias acepciones y puede utilizarse en distintos ámbitos. En el área de la educación, este término ha tomado relevancia porque el desarrollo de competencias se ha convertido en el modelo de la educación en los diferentes niveles de los sistemas educativos de distintos países del mundo, entre ellos México. Partiendo de lo anterior, se considera necesario definir este término, a través de la conceptualización que han hecho diferentes autores y autoras que han abordado en sus estudios el enfoque de educación basado en competencias.

Al cuestionar el origen etimológico del término, debe señalarse que la competencia se deriva del griego *agon* y *agonistas*, términos con los que se indica a la persona que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y, por tanto, de aparecer en los registros de la historia. Es decir, era el *areté* supremo que anhelaba todo ciudadano griego: triunfar en el combate, adquirir

la posición de héroe y ver su nombre distinguido en la historia. Así, la educación griega tenía como fin alcanzar este *areté* de virtud suprema. Sin embargo, este *areté* cambia de sentido a partir de Pitágoras, Platón y Aristóteles, donde el propósito de ser el mejor se traslada al saber, de esta manera, las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar hacia exigencias de índole cultural y cognoscitiva.

Ya en la Grecia clásica, Aristóteles planteó en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño, como bien puede apreciarse en su *Metafísica* (1999). Al respecto encontramos lo siguiente:

- a) Se argumenta que, si bien todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento), lo que los hace diferentes es el uso que les dan.
- b) Las personas poseen una potencia-facultad y esta se expresa en actos-actuaciones particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma.
- c) Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad (Torres, 2008; Bustamante, 2003, p. 34).

Por su parte, Argudín (2009) señala que “el concepto de competencia, tal como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución” (p. 14).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO citado por Argudín, 2005, p. 15), una competencia es “el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, 37 sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

En este marco conceptual, Chomsky (1965), citado por Argudín (2005, p. 14), define competencias como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación”. Se le atribuye a Chomsky ser el padre del estudio de este concepto en el ámbito educativo, en concreto, desde el área de la psicolingüística. Hizo referencia a la competencia

lingüística como la capacidad de comprender y explicar el conocimiento que anteriormente fue apropiado.

Para este autor, el concepto competencia está relacionado con el conjunto de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que un individuo adquiere, y lo diferencia entre el saber y el saber hacer, que le permiten hacer frente con eficacia a situaciones de la vida. En este contexto, se plantean algunas definiciones de diferentes autores y organismos internacionales que han participado en su conceptualización.

Al profundizar en el concepto de competencia, Chomsky (1995), desde el campo de la lingüística y a partir de las teorías del lenguaje, instaaura en 1965 la siguiente definición:

Es la manera congénita de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había escuchado, se agrupa en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Es decir, el lenguaje surge desde dentro del individuo y no desde el ámbito social como sostenía Saussure, lo que significa que tiene un carácter creativo y generativo. (p. 16)

Por su parte, Perrenoud (2010), señala que una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en:

Un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, y para desarrollar competencias se requiere adquirir conocimientos, ya que estos, son uno de los recursos cognitivos que se usan y asocian, al enfrentar una situación de la mejor manera posible. (p. 7)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), a través de su programa Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en búsqueda de un marco conceptual basado en las teorías sobre qué son las habilidades, el conocimiento y las competencias, así como la relación que existe entre ellas.

Dentro de las nuevas reformas educativas en función de la economía global, afirma que “cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación,

valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz”.

En este orden de ideas, el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) define competencia como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) define como competencia “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

Desde un enfoque socioformativo, Tobón (2008) retoma el concepto de competencias como una actuación integral para:

Realizar actividades y resolver problemas de una determinada área, con idoneidad, integrando el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías) y el saber hacer (habilidades, procedimientos y técnicas) todos estos aspectos articulados de forma sistémica y pertinente. (p. 21)

Tobón (2008), señala que hay cuatro enfoques de las competencias, los cuales son mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2*Clasificación de las competencias educativas.*

Enfoque	Definición	Epistemología
	Asume las competencias como:	
Conductual	Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica. Neopositivista
Funcionalista	Conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo
Constructivista	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo
Complejo	Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo

Fuente: elaboración propia con base en Tobón, 2008, p. 7.

Tobón (2008) agrega que el enfoque socioformativo es posible compendiarlo en un modelo en el que se incluyen tres componentes básicos: problemas, competencias y criterios, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas.

Desde la perspectiva de Tobón (2008), el enfoque socioformativo por competencias es una alternativa, puesto que da “prioridad a la formación integral de las personas, además de que las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida, con seres humanos emprendedores y competentes, enlazando la práctica con el conocimiento, la reflexión y la ética” (p. 16). De esta manera, el autor expone que los principios básicos que sostienen el enfoque por competencias socioformativo son:

- Las competencias se determinan a partir de identificar los problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.

- Los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
- Cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
- En cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
- Los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer (Tobón, 2008, p. 13).

Desde el punto de vista de Zabala y Arnau (2008) las competencias son la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, “de forma eficaz, en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 43-44).

Desde una postura crítica, Díaz Barriga y Hernández (2010) advierten que:

Para enseñar competencias no basta con enseñar referenciales o listados de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes con las tareas que se esperan resuelvan. (p. 15)

En su análisis, Díaz Barriga (2011) enumera seis enfoques, los cuales se describen a continuación:

- 1) Enfoque laboral. Incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un patrón de comportamiento previamente establecido. Un tema clave para comprender este enfoque es la aceptación de que las normas de competencia se definen a partir de consultas o encuestas realizadas a empleadores, ya sea organismos representativos o grupos intersectoriales.
- 2) Enfoque conductual. Se vincula de manera estrecha al enfoque laboral y propone que una competencia se formule con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. Así visualizadas, las competencias suponen un retorno

de la teoría de los objetivos conductuales a la educación cuyo debate se remonta a la pedagogía estadounidense de principios del siglo XX.

- 3) Enfoque etimológico. Se trata de un enfoque marginal en el que se defiende que el tema de las competencias se encuentra alejado de las políticas globales, planteando que el término tiene una larga historia en el desarrollo de la humanidad.
- 4) Enfoque funcional. Defiende que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata. Lo representan los trabajos del programa de evaluación internacional denominado Program International for Student Assessment (PISA) que ha impulsado la OCDE desde principios del siglo XXI.
- 5) Enfoque socioconstructivista. Surge a partir de establecer articulaciones entre el constructo competencia y la línea vygotskiana del constructivismo. Tales articulaciones pueden agruparse en tres tendencias claras: a) reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, b) el aprendizaje situado-aprendizaje en contexto, y c) el reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje.
- 6) Enfoque pedagógico-didáctico. Las preguntas se orientan al campo de cómo organizar y gestionar el aprendizaje, para generar una articulación diferente entre el mundo real y lo que aprende un estudiante, entre lo que se propone aprender y el deseo del alumno, y así lograr un encuentro entre el proyecto de enseñanza construido desde el docente con el proyecto de aprendizaje desarrollado por el alumno. (pp. 6-18)

Después de lo planteado en este trabajo, se considera importante aclarar que las competencias se definen y abordan según los distintos enfoques. Al respecto Gonczi y Mertens (citados en Navío, 2005) identifican tres enfoques en los que pueden integrarse las diversas definiciones de competencia, las cuales se explican en la Tabla 3.

Tabla 3*Enfoques de las competencias de acuerdo a Gonczi y Mertens (2005).*

Enfoques de Gonczi	Enfoques de Mertens
Conductista: entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas. Se relaciona con la ejecución satisfactoria. Genérico: centra su atención en las características del individuo que son cruciales para una actuación específica. Considera aspectos que no se consideran en el enfoque conductista como conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc. Integrado: intenta vincular el enfoque de los atributos generales con el contexto en que estos se ponen en juego.	Conductista: parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con los resultados esperados y define el puesto en términos de las características esperadas de ella. Funcional: centra su atención en describir el puesto o la función atendiendo a elementos de competencia con criterios de evaluación que indican los niveles mínimos requeridos. Constructivista: plantea que la competencia se construye no solo a partir de la función que nace en el mercado, sino también a partir de la persona (sus objetivos y posibilidades).

Fuente: elaboración propia con base en Navío (2005).

Hasta aquí lo expuesto, se puede resumir que la Educación Basada en Competencias busca que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan adaptarse activamente a los requerimientos de las disciplinas en formación, y a lo que les demanden los ámbitos sociales y laborales, como es un término polisémico y su definición y aplicación depende desde el enfoque que se analice, esto ha obstaculizado que aterrice al aula, además de las confusiones que su estudio ha traído al ámbito académico.

2.2.2.2. Las competencias profesionales

Las competencias profesionales son atribuciones o incumbencias ligadas a la figura profesional (tareas y funciones) que engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada; es decir, la competencia profesional alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona que son necesarias desarrollar a través de la formación. De manera que la competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite “ser capaz de” y “estar capacitado para” (Gómez y Roquet, 2008).

Las competencias profesionales son el conjunto integrado de habilidades, conocimientos y aptitudes que se necesitan para desempeñar un empleo específico o desarrollar determinadas actividades profesionales. En este contexto, Navío (2005), en la Tabla 4, nos muestra la retórica de distintos autores relacionados con el concepto de competencia, desde el ámbito profesional, de formación y empleo.

Tabla 4.
Competencias profesionales.

Sims (1991, p.142).	La competencia ocupacional es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxito en los roles ocupacionales.
Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993).	Con este término designaremos una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional.
Bunk (1994, p.9).	[...] posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de trabajo.
Drake y Germe (1994, p. 3).	La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria (...) incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo (...) Mas allá de la adquisición de habilidades y de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador.
Hooghiemstra (1994, p. 25)	Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces.

Colardyn (1996, pp. 53-55)	La competencia es individual, particular al individuo, estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social general en el cual el individuo está inmerso, de manera especial en el campo de los oficios, de las profesiones y del sector profesional en el que desarrolla su actividad cotidiana. Está centrada en los resultados y es independiente del lugar y de la duración del aprendizaje. (...) una noción de competencia entendida como la aptitud reconocida para hacer determinados actos en condiciones determinadas, sean estas profesionales o personales, sociales o culturales.
Gallart y Jacinto (1996, p. 14)	La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y habilidades concretas; (...) es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento (...). Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica.
Elström (1997, p. 267).	De acuerdo con un punto de vista, la competencia es considerada como un atributo del empleado; es decir, como un tipo de capital humano o recurso humano que puede ser trasladado a la productividad. De acuerdo con otro punto de vista, la competencia es definida en términos de requerimientos de ciertos tipos o tareas de trabajo.
Lévy-Levoyer (1997, p. 54)	Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (...). Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.
Guerrero (1999, p. 346)	Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar en condiciones operativas y conforme al nivel requerido las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines.

Fuente: elaboración propia con base en Navío (2005, pp. 28-30).

Además, Navío (2005) ofrece su propia definición de competencias profesionales a partir de una síntesis extraída de los autores anteriormente citados y de los principales componentes de competencia.

La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto del trabajo. (p. 32)

2.2.2.3. *Las competencias musicales*

Las competencias musicales se refieren a las capacidades interpretativas, auditivas, creativas y musicológicas que garantizan que un joven sea competente. Las competencias básicas específicas de la educación musical obligatoria o “competencias musicales básicas” se extraen de los cuatro bloques de contenidos del área en los que se estructura el currículo.

Es decir, las competencias musicales son la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando, comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical. Zaragoza (2009) señala que las competencias en la expresión musical serán aquellas de la persona que:

sepa cantar, formando parte de una agrupación o en solitario, que baile o al menos sincronice el movimiento con otros intérpretes, y sepa utilizar un instrumento musical para interpretar melodías o acompañamientos con un dominio técnico aceptable, ya sea leyendo partituras (convencionales o no convencionales) o interpretando “de oído”. (p. 65)

Por lo tanto, agrega Zaragoza (2009), deberá demostrar la competencia creativa a través del uso de materiales diversos para crear música, desde instrumentos tradicionales a tecnológicos. Esta competencia alude tanto a la música como fin en sí misma como a la que forma parte de un proyecto interdisciplinar.

Explica que en la competencia perceptiva se alcanza la capacidad de experimentar conscientemente diferentes niveles de percepción musical, “desde el puramente sensorial (música de fondo), pasando por la escucha emocional (evocación de imágenes, pensamientos, sentimientos o audición cinestésica que puede suscitar la música) o la escucha analítica (comprensión del discurso musical)” (Zaragoza, 2009, p. 65).

Por su parte, Longueira (2011) destaca que la música es cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Como ámbito general de educación, desde la experiencia y la expresión artística musical, aporta valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propios del significado de educación. Se concluye así, que hay razones epistemológicas que apoyan el cambio de la mirada pedagógica sobre la música, haciendo factible la comprensión de la educación musical como la tarea y el resultado de la relación entre música y educación con criterio pedagógico.

Según Zaragoza, un buen escuchador sabe que su habilidad le exige una actitud activa ante la música y un conocimiento de los diversos contextos en los que puede darse la percepción musical. El autoconocimiento de las prestaciones cognitivas propias le permitirá activar los procesos atencionales necesarios para extraer la máxima información y satisfacción del acto de escuchar, adaptándose a las circunstancias del formato dado.

La competencia musicológica es la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando, comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical. “¿Qué podemos hacer con la música además de escucharla, interpretarla o crearla? Hablar de ella, de lo que nos sugiere y nos emociona, de su significado, de su estilo, de su estructura, de su función, “de todo aquello de la música que las palabras pueden expresar”. (Zaragoza, 2009, p. 76). Las palabras denotan los conocimientos que poseemos.

En suma, el autor destaca que con los aprendizajes de las actitudes y valores sociales que promueve la educación musical, incidimos en la competencia instrumental o axiológica. “Es la capacidad de tomar conciencia de las posibilidades de transferencia que desarrolla la escucha y la práctica musical respecto a las habilidades del pensamiento global y secuencial y otras habilidades”.

Finalmente, Rivas y Jaramillo (2017) explican que la planificación por competencias en la asignatura de lenguaje musical, contribuye a la evolución y mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje de la asignatura, dando a los estudiantes la libertad de aplicación de los conocimientos adquiridos, involucrándolos en los procesos creativos, estimula el desarrollo del pensamiento musical libre para los estudiantes, así como el interés por la escritura musical y un fin específico que es la creación de música coherente y acorde al nivel en el que se está ubicando.

Rivas y Jaramillo (2017) añaden que la planificación por competencias en la música:

Aporta al mejoramiento docente, promoviendo la función de guía de la clase, otorgando el rol protagónico de la formación a quien realmente debe tenerlo que es el estudiante. Trabaja además en la valoración del trabajo estudiantil, y en el aprendizaje del proceso de creación, publicación y difusión de los resultados de productos musicales, no como simplemente la ejecución de una obra ya conocida sino en la propagación de nueva música. (p. 103)

Capítulo 3

Marco legal de la educación basada en competencias

La educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos. Es decir, la educación es la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

En México, el derecho a la educación está establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019), que a la letra estipula que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Párrafo adicionado (...) La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019 El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. (p. 2)

La nueva era en la que se vive actualmente se le conoce como la sociedad de la información, sociedad que se fundamenta en el capital humano reforzado por las nuevas tecnologías, pues la información es la que dirige la economía global. Con la llegada del siglo XXI surge la necesidad de una reforma en la educación que atendiera a las demandas del sistema laboral, pues el alumno egresado se enfrenta a los nuevos retos de la oferta y la demanda, por lo cual la educación necesita una visión renovada que sea congruente con las características de la sociedad de la información, que busque responder no solo a la transmisión de los conocimientos en el aula, sino además desarrollar en los estudiantes la adquisición de competencias que les permitan desenvolverse con éxito en el mundo laboral a través de aprendizajes aplicables y permanentes.

Ante esta necesidad, en el campo educativo ha habido la creación de diferentes modelos educativos que nacieron de la necesidad de describir, explicar y prospectar las posibles formas de educar o —mejor dicho— las posibles formas de gestionar el conocimiento y la conducta o comportamiento de las generaciones jóvenes en una época determinada.

En México, desde el año 2004 se inició con la implementación de la enseñanza por competencias, bajo el enfoque que son herramientas para toda la vida. A continuación se desarrollan las políticas internacionales y nacionales que soportan este enfoque educativo.

3.1. La Educación Basada en Competencias como política educativa internacional

El concepto de competencias surgió en la década de los años sesenta; fue hasta el 2001 cuando, a partir del Proyecto Tuning en Europa, alrededor de 175 universidades las incluyeron como parte de sus planes de estudio y actualmente se implementa en 19 países, entre los cuales se encuentra México.

Torres (2008) señala que el origen del concepto de competencias en educación está ligado al ámbito de la formación profesional y las teorías en que se sustentaron fueron el conductismo y la del capital humano, la primera del ámbito de la psicología y la segunda de la sociología.

Durante la década de los noventa, a nivel internacional surgieron proyectos de reforma curricular, a fin de encontrar la adaptación de modelos académicos que respondieran a las demandas educativas de la sociedad. En tales proyectos de reforma estuvieron involucrados los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

De esta manera, en 1997 la OCDE inició el proyecto Definición y selección de competencias (DeSeCo) con el propósito de elaborar:

Un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos” (OCDE, 2010, p. 4). De medir indicadores a través de las pruebas aplicadas por PISA, con este proyecto la OCDE trata ahora de identificar y medir competencias para comparar los sistemas educativos de los países que la integran. (p.23)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de su programa Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) en búsqueda de un marco conceptual basado en las teorías sobre que son las habilidades, el conocimiento y las competencias así como la relación que existe entre ellas, dentro de las nuevas reformas educativas en función de la economía global afirma que “Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz” (OCDE, 2002). Es decir, las competencias involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular; estableciendo, además, que es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no solo la forma en que le hacen frente. Estas competencias son las siguientes:

Tabla 5*Categorías de las competencias.*

Categoría	Competencias
Categoría 1	• Usar herramientas de forma interactiva. Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de manera interactiva. • Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva. • Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
Categoría 2	• Interactuar en grupos heterogéneos • Habilidad de relacionarse bien con otros. • Habilidad de cooperar. • Habilidad de manejar y resolver.
Categoría 3	• Actuar de forma autónoma. • Habilidad de actuar dentro del gran esquema. • Habilidad de formar y conducir planes de vida.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las políticas internacionales educativas basadas en competencias en el campo de la educación superior, Palarea (2005) explica que están contenidas en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* que se inició en 1998, el cual tiene como propósito

Crear condiciones que favorezcan la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos de la educación inicial o continua, que permita a los estudiantes ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos. (Ramírez y Medina, 2008, p. 4)

Sin embargo, el proyecto Tuning tiene varios antecedentes y el primero de ellos se remonta a 1988, año en que se firmó la Magna Charta Universitatum que establece las bases para la construcción del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES), mismas que pueden sintetizarse en dos nociones: reconocer independencia y autonomía de las Universidades, y adaptarse a los cambios de la sociedad y de la ciencia. (p. 11)

La Declaración de Bolonia de 1999 constituye un documento importante para el proceso de convergencia europea por haber sido suscrita por 30 países, y porque en ella se establecieron las siguientes orientaciones y compromisos:

- 1) Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados;
- 2) Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales;
- 3) Establecer un sistema de créditos (como el ECTS);
- 4) Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores;
- 5) Promover la cooperación europea en el control de la calidad; y
- 6) Promover la dimensión europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional (Angulo, 2008, p. 179).

3.2. La Educación Basada en Competencias como política educativa en México

El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE; el “Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos” fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio del mismo año. En un plano de igualdad, México analiza las políticas públicas de los países miembros.

En el plano educativo, una vez que México ingresó a la OCDE (1996), se le solicitó un análisis sobre el estado de sus estudios superiores. Después de incursionar en dos ocasiones en 1995 para la recopilación de información:

la comisión de expertos entregó en 1996 a las autoridades mexicanas el documento Exámenes de las políticas nacionales de educación que contiene los resultados del estudio practicado que contienen un conjunto de recomendaciones para la educación, mismo que se tradujo en un documento de políticas educativas para este nivel. (pp. 145-147)

En el diagnóstico, el estudio de la OCDE destaca el carácter heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conjunto de instituciones de educación media superior y superior, afirmando que se trata de un sistema que se divide en varios subsistemas (universitario, tecnológico

y normalista), pero que no está integrado entre sí y tampoco permite la movilidad horizontal de los estudiantes.

Con diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas y con distintos regímenes jurídicos; con un crecimiento importante del sector privado (cinco veces más que el público); alta concentración de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas; e indica que el peso de las formaciones científicas y técnicas es modesto para el nivel actual de desarrollo económico de México.

Barrón (2004) señala que, por ser la educación basada en competencias una política avalada por los organismos internacionales, México la ha asumido e integrado en sus políticas públicas. Este modelo tuvo como antecedentes el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000, en el que se estableció como uno de sus objetivos “sentar las bases para superar los desequilibrios sociales entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso” (citado en Barrón, 2004, p. 28).

De este PND se derivaron dos programas: el de Desarrollo Educativo y el de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales. Sin embargo, desde el sexenio salinista (1988-1994), como parte del Programa de Modernización Educativa, surgió un proyecto piloto de educación técnica (el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) financiado por el Banco Mundial para poner en marcha el modelo de la educación basada en competencias.

Con respecto a la educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020) señala que asume el compromiso de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en todas las regiones del país y para todos los grupos de la población, a fin de contribuir al propósito más importante plasmado en el PND 2019-2024, que establece que las mexicanas y los mexicanos vivan en un entorno de bienestar, así como a los Ejes Generales: 1. Política y Gobierno; 2. Política Social y 3. Economía.

La corrupción ha sido un lastre histórico para el desarrollo del país, situación que afecta, en mayor o menor medida, todas las esferas de la vida pública nacional y a toda la ciudadanía. En el

sector educativo, el problema tiene diversas expresiones y la lista es larga: escuelas ficticias, diplomas falsos, carencia de manuales escolares, discrecionalidad en el otorgamiento de becas, venta de plazas, irregularidades en el ejercicio del gasto público y licitaciones a modo, por mencionar algunas. En cualquiera de sus manifestaciones, la corrupción afecta la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México, con mayor impacto en aquellos que más la necesitan. (p. 102)

Para erradicar este problema se requiere de una estrategia integral que atienda los síntomas y, sobre todo, las causas de raíz. El papel de la educación en lo primero es importante; en lo segundo, fundamental. Como parte de la lucha contra la corrupción, el Gobierno de México se ha comprometido a entregar de manera directa, sin intermediarios, recursos destinados a los más necesitados mediante programas como Jóvenes Escribiendo el Futuro, Becas Elisa Acuña y La Escuela es Nuestra; así como a fortalecer la participación de las madres y padres de familia y docentes en la toma de decisiones en el ámbito escolar, pues la democracia, como el poder del pueblo, empieza en la escuela.

Por lo que se refiere a atajar las causas fundamentales, la Nueva Escuela Mexicana sentará las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza, principios rectores del PND 2019-2024. En este sentido, se impulsará una educación de excelencia para formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria.

En la actualidad, la educación en México reproduce las desigualdades regionales, sociales y económicas. Durante décadas, las políticas educativas oficiales concentraron su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras. Ejemplos de esa mirada parcial se ilustran observando la distribución del presupuesto, el cual ha beneficiado invariablemente a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, las tasas de analfabetismo de dos dígitos para ciertas entidades federativas y las brechas en el logro educativo de los grupos históricamente discriminados.

Para revertir esta tendencia, la equidad debe ser el eje ordenador de la acción educativa; es urgente poner el sistema educativo al servicio de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país para garantizar aprendizajes significativos y permanentes. Con el propósito de no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera, el gobierno de la Cuarta Transformación no escatimará esfuerzos ni recursos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, situación que en un país plagado de inequidades implica adoptar la consigna por el bien de todos, primero los pobres, así como luchar contra todas las formas de discriminación.

Para atender las causas de fondo será necesario aplicar un doble enfoque. Por un lado, el sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos. Algunos ejemplos de instrumentos de política educativa que apoyarán este propósito son la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y los programas Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y La Escuela es Nuestra.

Por otro lado, el gobierno consolidará los beneficios de dichas políticas apoyando a quienes se encuentran en desventaja, a partir de intervenciones como la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia y un conjunto de programas abocados a redistribuir oportunidades y recursos como las Becas Elisa Acuña, las Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez y la Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez.

El crecimiento económico en México ha beneficiado solo a unos cuantos, y la mala calidad de la educación coadyuva a ello. La cantidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar, los bajos logros de aprendizaje de aquellos que asisten a la escuela y el abandono por parte de muchos de ellos resultan en millones de mexicanas y mexicanos que llegan a la edad adulta sin contar con las habilidades básicas para la vida y el trabajo.

Las consecuencias son graves, se acumulan a lo largo de la vida y afectan todas las dimensiones del ser humano, expresándose en trabajos mal remunerados, empleos informales, baja productividad, deficiente cobertura médica, jubilaciones indignas, explotación, vulnerabilidad,

precariedad, conductas de riesgo, entre otras. Es por ello que la finalidad del PSE 2020-2024 es contribuir a un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas, a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible.

Garantizar una economía para el bienestar implica erigir el nuevo modelo de desarrollo basado en la inclusión y la participación de todas y todos, donde la educación y la investigación se constituyan como pilares. Todos aportando a la economía y esta beneficiando a todos bajo el principio de, por el bien de todos, primero los pobres.

Para alcanzar este propósito, el sistema educativo formará integralmente a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para acceder a un empleo digno, alcanzar mejores niveles de vida, aprovechar los beneficios del crecimiento económico y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades y del país en su conjunto.

Se apoyará particularmente a grupos de la población que enfrentan numerosos retos para incorporarse y mantenerse en el mercado laboral, como las y los jóvenes, mediante programas prioritarios establecidos en el PND 2019-2024, como Jóvenes Escribiendo el Futuro y las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Para atajar las causas de raíz, será necesario fortalecer la colaboración con el sector productivo y el vínculo entre la educación, la ciencia y la tecnología, así como alcanzar un equilibrio en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de que la niñez y la juventud adopten estilos de vida saludables y sostenibles con compromiso social.

Un ejemplo que ilustra lo anterior será la transición hacia la Nueva Escuela Mexicana que, conforme a la Ley General de Educación, tendrá como objetivos: el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

El tejido social del país está roto; prueba de ello son los alarmantes índices de corrupción, impunidad, violencia y pobreza originados, en parte, por las políticas inequitativas del pasado que resultaron en un des-

equilibrio en la repartición de la riqueza nacional. Es por ello que resulta urgente replantear el papel de la educación para cambiar la manera de pensar y actuar, asentando en la sociedad el principio de no al gobierno rico con pueblo pobre.

La renovación del pacto social solo puede alcanzarse a partir de un desarrollo con justicia social orientado a subsanar las desigualdades y enaltecer la diversidad cultural. La educación deberá constituirse en el cimiento de la regeneración ética, el eje de la transformación social y la palanca del crecimiento inclusivo, donde los aprendizajes y conocimientos sean la piedra angular de la prosperidad y el bienestar en México

En este contexto, la política educativa de la presente administración se articulará en torno a seis prioridades, a saber: educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; educación de excelencia para aprendizajes significativos; maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; entornos educativos dignos y sana convivencia; deporte para todas y todos; y rectoría del estado en la educación y consenso social.

La accesibilidad y la disponibilidad son dos rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y representan obligaciones del Estado. A pesar de la acelerada expansión de los servicios educativos desde la segunda mitad del siglo pasado, buena parte de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no tienen garantizado el acceso a la educación de manera universal, incluyente y equitativa.

En administraciones anteriores, la atención a la primera infancia fue marginal y la cobertura del nivel preescolar, así como de la educación media superior, lejos de ser universal, quedó corta a pesar de su obligatoriedad. Prueba de ello es que en varios de los principales indicadores educativos persisten importantes brechas de desigualdad entre las regiones y los grupos de la población.

Entre los factores identificados que limitan el acceso a la educación de manera incluyente y equitativa destacan: el importante costo que supone la escolaridad para las personas provenientes de hogares con bajos ingresos (ya sea por el pago de contribuciones “voluntarias” o por verse obligados a dejar de trabajar), el rezago educativo que afecta particularmente a los grupos históricamente discriminados, el cupo insuficiente en los planteles de educación media superior y educación

superior para cubrir la demanda, la falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas de las y los alumnos, entre otros.

Asimismo, otro de los grandes problemas que afectan al sector educativo es la falta de integración al desarrollo nacional de las regiones históricamente olvidadas. Esta diferencia ha ido creciendo a lo largo de las dos últimas décadas y se observa aún más en la descomposición social y la marginación de grupos poblacionales que viven en pobreza extrema. Entre esa población se encuentra gran cantidad de jóvenes que abandonaron sus estudios, o más bien, fueron excluidos del SEN. Si sumamos a ello que dichas regiones se encuentran en las zonas de mayor incidencia de desastres naturales, la brecha de desigualdad se acrecienta.

Está comprobado que la estimulación temprana tiene efectos especialmente favorables en las conductas y aprendizajes de los individuos en etapas posteriores de su desarrollo. No obstante, los hogares más pobres carecen de información relevante sobre los cuidados en la primera infancia; por tanto, es menos recurrente que las madres y padres de las comunidades de bajos ingresos participen en actividades que puedan contribuir al mejor desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial de sus hijos.

El bienestar social requiere de equidad; por tanto, se orientarán acciones precisas para combatir las desigualdades, ya que de ello depende nuestro desarrollo como nación, impulsando distintos programas de apoyo para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos, por ejemplo, con becas de tipo básico, medio superior y superior, como una estrategia para no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera.

Asimismo, se atenderá con prioridad la educación inicial y la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en ella. Se fortalecerá la inclusión con equidad en la educación como un medio para garantizar otros derechos, ya que quienes gozan del derecho a la educación tienen más posibilidades de acceder a derechos como el trabajo digno, la salud y la cultura.

La desarticulación de algunas estrategias implementadas en administraciones anteriores, aunado a la falta de acompañamiento al personal directivo y docente, madres y padres de familia y estudiantes, devinieron

en bajos niveles de aprendizaje y resultados educativos deficientes, lo que ha generado efectos negativos para el bienestar a largo plazo, tanto en el ámbito personal como nacional. Como resultado, el objetivo del mejoramiento de la calidad de la educación no se estaba cumpliendo; mermando el potencial del capital intelectual y el bono demográfico (DOF, 2020, pp. 102-103).

Capítulo 4

Marco histórico de la unidad académica de artes de la UAS y su modelo educativo por competencias

4.1. Descripción del contexto

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) fue fundada el 1 de mayo de 1873 en la ciudad de Culiacán, México, bajo el nombre de Instituto de Ciencias y Artes de Sinaloa. La institución fue creada por un decreto del entonces gobernador de Sinaloa, Francisco Cañedo, con el objetivo de brindar educación superior y formar profesionales en diversas disciplinas.

En sus primeros años, el Instituto de Ciencias y Artes de Sinaloa tuvo una serie de problemas financieros y organizativos que dificultaron su funcionamiento. Sin embargo, con el paso del tiempo, la institución consolidarse como una importante casa de estudios en el estado y en el país.

En 1921, el Instituto de Ciencias y Artes de Sinaloa se convirtió en la Universidad de Occidente, y en 1947 se convirtió en la Universidad Autónoma de Sinaloa, gracias a un decreto del gobernador Pablo Macías Valenzuela.

A partir de entonces, la UAS se ha expandido y fortalecido, creando nuevas facultades y programas de estudio, así como centros de investigación y programas de posgrado. Actualmente, la Universidad Autónoma de Sinaloa es una de las instituciones de educación superior más importantes de México, con más de 140,000 estudiantes y una amplia oferta académica en áreas como ingeniería, ciencias sociales, ciencias de la salud, humanidades y arte.

4.2 Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa

La Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) es una de las unidades académicas de la institución que se dedica a la enseñanza y formación de estudiantes en el área de las artes. Se encuentra ubicado en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

Esta unidad académica ofrece diversas licenciaturas en el campo de las artes, como la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, la Licenciatura en Danza Contemporánea, la Licenciatura en Música y la Licenciatura en Teatro. Además, cuenta con programas de posgrado en áreas como la Maestría en Artes Plásticas y Visuales, la Maestría en Danza y la Maestría en Música.

La Unidad Académica de Artes de la UAS tiene como objetivo formar profesionales en el campo de las artes, fomentando la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico en sus estudiantes. Además, busca promover la cultura y las artes en la sociedad, a través de diversas actividades y eventos culturales abiertos al público en general.

La Unidad Académica de Artes ofrece tres programas educativos:

- Licenciatura en Música, con acentuaciones en Instrumento, Jazz y Docencia
- Técnico Instructor en Música
- Licenciatura en teatro.

Además, cuenta con diversos talleres de instrucción musical, como oferta opcional para el esparcimiento de la sociedad, en los instrumentos guitarra popular y rondalla, piano, teclado, vocalización, bajo eléctrico, acordeón, clarinete, saxofón, trompeta, trombón, batería y percusiones (UAS, 2014, p. 5)

En lo referente a los documentos rectores de la Unidad Académica de Artes se estipula en su misión:

Tiene como finalidad formar sujetos en los diferentes campos de la música capaces de atender las necesidades de educación musical de la sociedad (Medina, 2014). Para lograr este fin es necesario que nuestros alumnos además de tener las competencias específicas profesionalizantes en música, deben de desarrollar las competencias integrales. (UAS, 2022, s/n)

En la Unidad Académica de Artes, se cuenta con 17 aulas destinadas para las clases grupales, las mismas que se encuentran en uso actualmente, así como dos aulas que fueron adaptadas para el presente ciclo escolar. Debido a la demanda de la sociedad estudiantil y para brindar el servicio a la comunidad, se aplica examen de aptitudes musicales para el ingreso de aspirantes a la carrera Técnico Instructor en Música, y exámenes de conocimientos musicales y habilidades en el instrumento para el ingreso de aspirantes a la carrera Licenciatura en Música, además de los exámenes CENEVAL y EXANI I (carrera Técnica) y EXANI II (Licenciatura en Música y Licenciatura en Teatro).

La UA de Artes tiene en su totalidad una comunidad estudiantil conformada por 350 alumnos inscritos: En la carrera Técnico Instructor en Música tenemos 157 alumnos de nuevo ingreso, de los cuales 100 forman parte de los dos grupos del turno matutino y 57 forman parte del grupo vespertino; de reingreso tenemos 110 alumnos, de los cuales 43 son de segundo grado, turno matutino, 30 de segundo grado, turno vespertino, 21 de tercer grado, turno matutino, y 16 de tercer grado, turno vespertino. En la carrera de Licenciatura en Música tenemos 26 alumnos de nuevo ingreso, 18 en segundo grado de tronco común, 11 en tercer grado, de los cuales seis son de la acentuación en instrumento, cuatro de la acentuación en docencia y uno de la acentuación en jazz; en cuarto grado tenemos un total de ocho alumnos, de los cuales tres son de la acentuación en instrumento y uno de la acentuación en jazz.

En la Licenciatura en Teatro tenemos un total de 20 alumnos, de los cuales 17 son de nuevo ingreso y 3 del 4.º grado (no hay convocatoria en todos los años). Del total de alumnos inscritos, 350 reprobadas (3 de 2.º año y 4 de 3.º año). c) Carrera Licenciatura en Teatro: De los 17 alumnos de nuevo ingreso, tenemos cuatro con materias reprobadas, de los cuales dos reprobaron todas las materias del semestre y dos tienen una o más materias reprobadas (no todas las del semestre). En cuanto al reingreso, no hay alumnos con materias reprobadas en el semestre (UAS, 2020, pp. 8-9).

El Modelo Educativo que se aplica en la UA de Artes de la UAS es integral, a lo que Huerta, et al. (2009) señalan que intenta formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. Se requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de los dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar a la vez, lo cual es lo más adecuado para los retos del mundo de hoy, donde los escenarios laborales son cambiantes, por lo que se requiere que los profesionales sean capaces de aprender nuevas competencias y suplantar aquellas que ya sean obsoletas, en relación con los nuevos escenarios donde deban actuar.

La impartición de clases de la Unidad Académica de Artes de la UAS, cuyo modelo educativo es el constructivismo, es decir, se fundamenta en una teoría, según la cual el conocimiento y la personalidad de los individuos están en permanente construcción debido a que responden a un proceso continuo de interacción cotidiana entre los afectos, aspectos cognitivos y los aspectos sociales de su comportamiento.

Esta teoría fue desarrollada por el psicólogo, epistemólogo y biólogo Jean Piaget, y ha sido aplicada a diferentes campos como la psicología, la filosofía y la educación (pedagogía). Debe reconocerse, sin embargo, que la teoría replantea de un modo diferente una preocupación ya presente en la gnoseología y en la epistemología (Diccionario Significados, 2023).

4.3. La enseñanza de la música

La tendencia en la enseñanza de la música nos orienta hacia que el docente de música se prepare profesionalmente, y esto nos lleva, en el mejor de los casos, a que los mismos profesores de instrumento musical busquen actualizarse y concretar su formación académica dentro de la misma institución, aprovechando los espacios para su crecimiento personal y profesional, así como también adecuarse a los nuevos lineamientos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en donde se busca la formación integral del ser humano.

Durante la práctica profesional frente a grupo, y a través de las experiencias docentes, se ha observado e identificado ciertas incongruencias en lo referente a la lectura de las grafías musicales, así como la inseguridad que muestran cada vez que los alumnos se presentan en público el repertorio personal. Hace falta, además, que los alumnos se hagan corresponsables de su propia formación. Lo usa; es que el alumno cree suficiente lo aprendido en clase.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en su modelo educativo por competencias, establece el desarrollo de habilidades profesionalizantes y del tipo formativo. Sin embargo, el modelo que se sigue en la Unidad Académica de Artes de la UAS (UAA) conserva las características del modelo constructivista mezclado de forma no estandarizada con el modelo tradicional de la enseñanza de la música. A esta problemática se

le suma la evidente insatisfacción de los alumnos al no tener satisfechas sus expectativas de aprendizaje, que por lo regular se ve reflejada en la deserción.

“Desde 1990 y hasta la actualidad se observa, a nivel oficial y extraoficial, una mera polarización de las acciones educativas” (Gainza, 2003). Por una parte, está el ámbito de la educación musical inicial, que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo, casi completo, del siglo XX de aportación y experiencias metodológicas, buena parte de los cuales aún no fueron adecuadamente procesados.

Por otra parte, el nivel de la formación musical especializada o superior, como ya lo expresamos, continúa desactualizado. La mayor parte de las reformas educativas musicales del siglo XX sucedió en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios.

En ambos polos educativos, musicales iniciales y educativos musicales superiores, nuevo paradigma educativo pugna por imponer sus respectivas reglas de juego. En la actualidad, existe una problemática que es necesario solventar: por un lado, tenemos la tradición de la enseñanza musical que nos lleva a la ejecución musical y la separación de la investigación musicológica; por otra, tenemos las orientaciones de la enseñanza y aprendizaje basado en competencias y, finalmente, los indicadores de desempeño de la educación.

Esta problemática nos conduce a hacer cambios en la forma de enseñar y en las diferentes áreas del desarrollo personal del docente, y que además deje visibles las evidencias de los logros, no solo como una muestra de práctica instrumental, sino además con la evidencia del desarrollo holístico del músico como persona.

En el modelo UAS (plan consolidación 2017), la Universidad Autónoma de Sinaloa mantiene una estrecha relación con el entorno, por lo cual este modelo educativo sienta sus lazos en las necesidades, entre las cuales están el promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, para contribuir al desarrollo sostenible, hacer realidad los derechos humanos, la equidad de género, la paz y el bienestar.

El modelo educativo universitario trata de formar ciudadanos responsables y comprometidos para coadyuvar en el desarrollo social y

científico, con bases en el compromiso con la preservación del medio natural. Este modelo se justifica en la medida en que reconstruye una serie de orientaciones educativas con el propósito de brindar educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, de comunicación, corporal, social y cultural. Para lograr lo anterior, nuestro modelo educativo descansa en una ideología que tiene sus bases en cuatro niveles que son:

- Fines
- Misión
- Valores
- Principios educativos

Los fines académicos y sociales están amparados en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se circunscriben a educar, investigar y difundir la cultura.

La misión de la universidad a la que este modelo aporta es formar profesionales de calidad, con prestigio reconocido social. Comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable, capacitado para contribuir en la definición política y formulación de estrategias para disminuir la desigualdad económica, social y cultural del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación. (Plan consolidación 2017)

4.4. Modelo educativo de la UAS

El actual Modelo Educativo de la UAS, que a continuación se describe brevemente. Forma parte de la visión 2025, que da forma y rumbo al cumplimiento de los compromisos plasmados en el Plan de Desarrollo Institucional UAS 2025. En el documento, *Modelo Educativo UAS* (2022, pp. 35-37) se indica que congruente con su misión y visión institucional se manifiesta a través de:

- a) El modelo pedagógico, que se deriva del modelo educativo de la institución, a la vez que aborda y caracteriza la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo sustenta. Esto comprende aspectos modulares tales como: ¿qué aprendizajes formativos la UAS se compromete a desarrollar para atender la formación integral profesional de nuestros alumnos? ¿Qué paradigma sustenta el aprendizaje de los estudiantes, así como la enseñanza? ¿Qué perfiles deben adquirir los estudiantes y egresados y qué deben tener nuestros profesores? ¿Cómo se concibe en la UAS el proceso formativo? ¿Qué características deben cumplir los programas educativos de la UAS? ¿Qué papel juegan los actores (alumnos y docentes) involucrados en este proceso? De acuerdo con el ME de la UAS, nuestro modelo pedagógico se centra en el aprendizaje de excelencia, humanista, integral y con compromiso social, en un marco de equidad, inclusión y responsabilidad ética y social, sustituyendo el paradigma de enseñanza por el paradigma de aprendizaje, sustentado en el humanismo y el constructivismo e incorporando los principios de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.
- b) El modelo académico, que describe la operación del ME en cada nivel de estudios: medio superior y superior, incluyendo el posgrado. A este le corresponden de manera específica todas las actividades directamente ligadas al quehacer académico: docencia, investigación y extensión.

Para tal propósito, el modelo académico de la UAS ofrece los elementos para implementar el ME de la institución en las UA, en estrecha relación con los modelos pedagógico, curricular, de formación profesional de los estudiantes y de formación y actualización docente.

Específicamente, el modelo académico orienta y establece lineamientos para el diseño de los planes de estudios y programas educativos, así como para las reformas de los planes vigentes, de forma que orienta al modelo curricular. En síntesis, el modelo académico tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica, y para lograrlo, reglamenta los procesos académicos a la vez que determina los roles de los actores involucrados en los diferentes procesos docentes, investigativos y de extensión.

- c) El modelo curricular de la UAS considera la participación responsable y diversa de la comunidad académica en los procesos de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio que integran su oferta educativa en los diferentes niveles educativos; en una lógica de integración al proyecto general de universidad establecido en el ME y de acuerdo con los modelos académico y pedagógico. Además, tiene en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes, el perfil de formación profesional, la definición del modelo educativo del egresado y el nivel de formación y actualización de la planta docente. Se trata, pues, de un modelo curricular orientado a actualizar, reorganizar y diversificar la oferta educativa de la universidad, basado en los tipos de currículo flexible y semiflexible, sin olvidar que las condiciones actuales nos orientan a hacer uso de la tecnología para diversificar las modalidades e incorporar, además de la presencial, la modalidad mixta y la virtual. Este modelo curricular recupera y concreta la concepción pedagógico-didáctica que lo orienta, así como el ME y académico en que se basa.
- d) El modelo de formación profesional de los estudiantes, diseñado desde el enfoque de formación integral basado en competencias profesionales, que implica la relación entre los contenidos adquiridos y el desempeño satisfactorio de actividades propias de un ámbito profesional. Comprende estudiantes con formación integral, programas de apoyo, seguimiento de egresados y consulta permanente a los empleadores. La evaluación de la formación profesional (expresada en el perfil de egreso) alcanzada por los estudiantes en cada plan de estudios del nivel profesional o posgrado es un referente obligado

para valorar la eficacia de la implementación del currículo, y es, en última instancia, un indicador del éxito de los modelos educativo y académico. El modelo de formación y actualización de docentes, que reconoce a la investigación y al posgrado como componentes inherentes al proceso formativo indispensable de los docentes. Además, incorpora elementos básicos de pedagogía y didáctica, así como actualización y profundización disciplinar, en un programa general estratégico de formación y actualización de profesores universitarios en las diversas modalidades curriculares. Este modelo contribuye a la profesionalización del docente, al proporcionarle herramientas para el análisis y la reflexión críticos de los problemas que enfrenta en la práctica escolar cotidiana.

- e) El modelo de formación y actualización de docentes, que reconoce a la investigación y al posgrado como componentes inherentes al proceso formativo indispensable de los docentes; además, incorpora elementos básicos de pedagogía y didáctica, así como actualización y profundización disciplinar, en un programa general estratégico de formación y actualización de profesores universitarios en las diversas modalidades curriculares. Este modelo contribuye a la profesionalización del docente, al proporcionarle herramientas para el análisis y la reflexión críticos de los problemas que enfrenta en la práctica escolar cotidiana.

4.5 Enfoque del Modelo Educativo (ME) de la UAS 2022- 2025

Con base al documento del ME de las UAS 2022- 2025 (pp. 39- 43, el enfoque del modelo educativo está centrado en los siguientes puntos:

a) Centrado en el aprendizaje

El enfoque centrado en el aprendizaje implica la creación de entornos educativos donde se empodera a los estudiantes reconociendo sus talentos y habilidades para el desarrollo de competencias haciendo posible su éxito, esto significa romper paradigmas y prácticas institucionales y la

docencia tradicional, priorizando la adquisición de conocimiento en un proceso de enseñanza y aprendizaje disruptivo; es decir, tiene la finalidad de construir aprendizajes significativos, aplicables a su entorno, para la resolución de problemas comunes y complejos mediante la acción, participación y reflexión de la comunidad estudiantil que los posiciona en el centro de las actividades de nuestra Universidad y prioriza a la educación integral en sus dimensiones intelectual, física, emocional y social.

b) Humanista

El modelo educativo y pedagógico de la UAS se inscribe en un enfoque humanista de la educación como eje rector de nuestro hacer educativo; el ser humano y su educación, en la búsqueda de un ambiente de respeto, diálogo y pluralismo, es el punto central de esta propuesta académica. De acuerdo con los planteamientos de la psicología humanista, el ser humano está constituido por un núcleo central estructurado, con tendencia a la autorrealización; posee grandes capacidades de conciencia, de elección y de creación; y busca permanentemente un sistema de valores, creencias y libertad.

En consecuencia, entendemos la educación como un derecho inherente a hombres y mujeres para potenciar armónicamente todas sus habilidades y aptitudes y posibilitar su integración a lo que es propio de los seres humanos en toda su riqueza y diversidad cultural. En este sentido, el paradigma humanista en el campo de la educación ha venido a llenar un vacío referente al “estudio del dominio socioafectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos” (Hernández, 2006, p. 99).

c) Constructivista

El enfoque constructivista del modelo educativo y pedagógico de la UAS permite apreciar las capacidades individuales de un grupo de personas, pero no deja de lado la importancia de su experiencia y del contexto como determinantes de lo que son y de cómo interpretan la realidad. En este enfoque, centrado en el alumno y en el aprendizaje, el estudiante es

visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, al destacar el papel activo que desempeña y enfatizar la aportación que siempre y necesariamente realiza la persona que aprende al proceso de aprendizaje.

La postura constructivista toma sus bases de los postulados de Piaget, Vigotsky y Ausubel. De acuerdo con lo citado por Díaz-Barriga y Hernández (2010), “los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura humana” (p. 24).

Este modelo inspirado en el constructivismo social reconoce la importancia de los conocimientos previos y la motivación para el aprendizaje, la enseñanza situada en contextos y dominios específicos, el carácter desarrollador del aprendizaje basado en problemas, la pertinencia del aprendizaje cooperativo y el tratamiento curricular integrado de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como su enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.

Al ser un modelo centrado en el alumno y el aprendizaje, los objetivos o propósitos en los diferentes niveles del plan de estudios (e incluso el perfil del egresado) son expresados en términos del saber hacer, el saber ser y el saber convivir de los alumnos; es decir, en términos de desempeño (competencias) de los alumnos.

Desde este enfoque, el docente juega el rol de detonador del conflicto cognitivo del alumno, provocando en él, desde diversas situaciones de aprendizaje, el ejercicio permanente en la construcción de sus propios significados. Desde esta perspectiva, se parte del supuesto pedagógico de que el significado no se enseña, sino que es el alumno quien lo construye con las mediaciones potenciadoras del aprendizaje por parte de su profesor, en su interacción con el contenido de aprendizaje y los demás estudiantes del grupo.

4.6. El violín

El violín es un instrumento de cuerda frotada tocado con un arco. Cuenta con cuatro cuerdas tensadas cuya afinación es: mi, la, re, sol (desde la cuerda más delgada a la más gruesa). Este instrumento es muy dinámico, cuenta con gran flexibilidad y versatilidad en su rango tonal.

Se sostiene con el hombro izquierdo, dejando libre la mano izquierda para poder acceder a las cuerdas, mientras que la mano derecha sostiene el arco. El violín está construido con diferentes tipos de madera (pino, maple, ébano, palisandro, arce, etc.), ensamblados y pegados entre sí. Es el instrumento más pequeño y de tesitura más aguda dentro de su familia, la misma que incluye a la viola, violonchelo y contrabajo. Existen distintas medidas que van de acuerdo con la edad del niño.

Para obtener una medida aproximada, extiende el brazo del niño medianamente (paralelo al piso), donde la mano debe tomar la caracola o el final del violín. Si logra hacerlo sin ninguna dificultad, es la media perfecta para él. A continuación, presentamos una tabla de medidas para guiarnos según la edad del niño:

Tabla 6
Medidas del violín.

Tamaño del violín	Medida (cm)	Edad promedio
1/16	35-38 cm	3-5 años
1/8	39-42 cm	5-6 años
1/4	43-46 cm	6-7 años
1/2	52-56 cm	7-8 años
3/4	57-60 cm	9-11 años
4/4	60 cm	12 años en adelante

Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta esta tabla, pero muchas veces la medida también tiene que ver con la altura del niño, comodidad y, lo más importante, informarte; se debe consultar con un profesor para que el niño adquiera el instrumento que es su medida y no uno más grande o pequeño. Se comete muchas veces el error de comprarle uno para que le dure más

tiempo y ya cuando tenga los 12 años comprarle el 4/4; esto no debe ser así, ya que el niño, si está iniciando, tendría una mala postura y técnica en el instrumento al no tener uno de su medida (Ortiz, 2023).

Como se ha dicho anteriormente en este trabajo, el enfoque por competencias es una metodología educativa que se basa en la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en un área determinada. En el caso del violín, se pueden establecer competencias específicas que un estudiante debería adquirir para convertirse en un intérprete competente.

A continuación, se describen algunas sugerencias sobre cómo se podría enseñar el violín con el enfoque por competencias:

- a) Identificar las competencias necesarias: Es importante identificar las competencias específicas que un estudiante de violín debe adquirir, tales como la técnica del instrumento, la afinación, la lectura de partituras, la interpretación musical y la capacidad de tocar en conjunto.
- b) Planificar la enseñanza en función de las competencias: Una vez que se han identificado las competencias necesarias, es importante planificar.

Capítulo 5

Marco metodológico

En el presente capítulo de la obra se presenta el marco metodológico, el cual es una estructura sistemática que se utiliza para llevar a cabo una investigación o un proyecto. Proporciona una guía paso a paso para realizar una investigación de manera rigurosa y eficiente, con el objetivo de obtener resultados confiables y precisos. El marco metodológico se compone de un conjunto de procedimientos, técnicas, herramientas y estrategias que se utilizan para recolectar y analizar los datos, y para obtener conclusiones a partir de ellos.

El marco metodológico puede variar dependiendo del tipo de investigación o proyecto que se está llevando a cabo, pero generalmente incluye los siguientes elementos:

- a) Planteamiento del problema o pregunta de investigación.
- b) Revisión de la literatura existente sobre el tema.
- c) Definición de los objetivos y las hipótesis de la investigación.
- d) Selección de la población o muestra de estudio.
- e) Diseño del instrumento de recolección de datos.
- f) Recopilación y análisis de datos.
- g) Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones.
- h) Presentación de los resultados y conclusiones.

La importancia del marco metodológico radica en que garantiza que la investigación o proyecto se lleve a cabo de manera sistemática y rigurosa, lo que aumenta la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos.

5.1. Definición de investigación

En primer término, Ander-Egg (1992, p. 57) explica que la investigación es un procedimiento:

reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales o, mejor, para descubrir no falsedades parciales.

Asimismo, Hernández (2014, p. 4), comenta que la investigación es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”.

Por otra parte, Best (1982, p. 26), define a la investigación como:

El proceso más formal, sistemático, e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico, es una actividad más sistemática dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados. Se basa sobre el análisis crítico de proposiciones hipotéticas para el propósito de establecer relaciones causa-efecto, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva. Este propósito puede ser ya la formulación teoría o la aplicación teoría, conduciendo a la predicción y, últimamente, al control de hechos que son consecuencia de acciones o de causas específicas.

5.2 Definición de investigación científica

La investigación científica es un proceso dinámico que se caracteriza por ser riguroso y por conducir a la adquisición de nuevos conocimientos. Su función es describir, explicar, comprender, controlar, predecir hechos, fenómenos y comportamientos. El rigor científico se guía por la noción de objetividad, es decir, el investigador solo se ocupa de los hechos, dentro de un marco definido por la comunidad científica.

Para Chesnokov (1965, p. 5), la investigación científica es “todo aquel proceso de carácter creativo que pretende encontrar respuestas a problemas trascendentes mediante la construcción teórica del objeto de investigación, o mediante la introducción, innovación o creación de tecnologías”.

Mientras que para Sabino (2006, p. 24), la investigación científica, de un modo general, es:

La actividad que nos permite obtener conocimientos científicos, es decir, conocimientos que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables. El sujeto de esta actividad suele

denominarse investigador, y a cargo de él corre el esfuerzo de desarrollar las distintas tareas que es preciso realizar para lograr un nuevo conocimiento. Los objetos de estudio son los infinitos temas y problemas que reclaman la atención del científico, que suelen agruparse y clasificarse según las distintas ciencias o especialidades existentes.

La investigación científica se desarrolla de acuerdo con los lineamientos generales del proceso de conocimiento que ya analizamos en los dos capítulos precedentes. En ella se asiste, por lo tanto, a ese acercamiento del sujeto hacia el objeto de estudio, por un lado, y a la verificación de las teorías que se elaboran al confrontarlas con los datos de la realidad, por el otro.

A pesar de que el proceso de conocimiento, en la vida real, es continuo y a veces bastante desorganizado, puesto que se trata de una experiencia creativa donde no pueden excluirse ni la intuición ni la subjetividad, existe la posibilidad de distinguir en el mismo algunas grandes fases o momentos que, desde un punto de vista abstracto, muestran las sucesivas acciones que va desarrollando el investigador mientras trabaja.

Al mismo tiempo, Baena G. (2014, p. 6) define investigación científica como una “actividad encaminada a la solución de problemas”. Su objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo de procesos científicos”.

A su vez, Hernández (2014, p. 25) considera que la investigación científica se concibe como “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva”. Se puede manifestar de tres formas: cuantitativa, cualitativa y mixta”

5.3. Tipo de investigación descriptiva- explicativa

Algunos autores identifican tres tipos de investigación: exploratoria, descriptiva y explicativa. Dankhe (1986) propone cuatro tipos de estudios: exploratorios, descriptivos, correlacionales y experimentales.

Sabino (1992, p. 44) describe a la investigación descriptiva como:

Todos aquellos trabajos donde nuestra preocupación se centra en determinar los orígenes o las causas de un determinado conjunto de fenómenos. Su objetivo, por lo tanto, es conocer por qué suceden ciertos hechos, analizando las relaciones causales existentes o, al menos, las condiciones en que ellos se producen.

Este es el tipo de investigación que más profundiza nuestro conocimiento de la realidad porque nos explica la razón o el porqué de las cosas, y es, por lo tanto, más complejo y delicado, pues el riesgo de cometer errores aumenta aquí considerablemente. Sobre su base, puede decirse, se construye el edificio de la ciencia, aunque no por esta razón deban desdeñarse los tipos anteriores, ya que los mismos son, casi siempre, los pasos previos indispensables para intentar explicaciones científicas.

Por otra parte, se puede hablar de una cierta graduación desde los tipos menos rigurosos de trabajos exploratorios hasta los conocimientos más profundos, que surgen de las investigaciones explicativas, pasando por las investigaciones que nos proporcionan descripciones sistemáticas y detalladas.

Un estudio descriptivo puede ser la continuación de otro exploratorio, aunque evidentemente esto no puede darse en un sentido inverso, ya que es necesario alcanzar un conocimiento relativamente amplio de una situación antes de intentar describirla orgánicamente.

Del mismo modo que ocurre con las investigaciones explicativas, la tarea investigadora sobre un problema no tiene por qué reducirse a uno solo de estos campos de acción, pues hay casos en que pueden llevarse a cabo trabajos exploratorio-descriptivos o descriptivos-explicativos, de acuerdo con la naturaleza del problema y al estado de los conocimientos en el área temática del trabajo.

Criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes. Las mediciones y relevamientos que realizan los geógrafos son, por ejemplo, típicas investigaciones descriptivas. Otros ejemplos de este tipo de trabajos los encontramos en las tareas que efectúan las agencias internacionales de las Naciones

Unidas cuando presentan informes sobre el crecimiento demográfico, el comercio internacional y muchos otros aspectos de interés.

También deben clasificarse como investigaciones descriptivas los diagnósticos que realizan consultores y planificadores: ellos parten de una descripción organizada y lo más completa posible de una cierta situación, lo que luego les permite ver otra fase distinta del trabajo, trazar proyecciones u ofrecer recomendaciones específicas.

Mientras tanto, los autores Guevara y Verdesoto (2020, p. 165), la investigación descriptiva tiene el objetivo de:

Describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes. El investigador puede elegir entre ser un observador completo, observar como participante, un participante observador o un participante completo.

Mientras que para Sánchez y Reyes (2018, p. 17), la investigación descriptiva es:

Un estudio de carácter social. Implica realizar caracterizaciones globales y descripciones del contexto, de las propiedades, de las partes o del desarrollo de un fenómeno o acontecimiento. Puede llevar a un diagnóstico descriptivo. El análisis puede ser cuantitativo y/o cualitativo.

Por su parte, Hernández y Fernández (2010, p. 86), las investigaciones explicativas son:

Más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación), además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia. Se trata de una explicación parcial. Una explicación completa requeriría de otras proposiciones que informaran porqué y como están relacionadas esas variables.

Por otra parte, para Bernal (2010, p. 115) la investigación explicativa tiene como fundamento:

Prueba de hipótesis y busca que las conclusiones lleven a la formulación o al contraste de leyes o principios científicos. Las investigaciones en que el investigador se plantea como objetivos estudiar por qué de las cosas, los hechos, los fenómenos o las situaciones, se denominan explicativas. En la investigación explicativa se analizan causas y efectos de la relación entre variables.

La presente investigación es de tipo descriptivo-explicativa, ya que busca conocer y exponer la implementación de las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) durante el ciclo escolar 2022-2023.

5.4. Tipos de enfoque

El enfoque de la investigación se refiere a la naturaleza del estudio, la cual se clasifica como cuantitativa, cualitativa o mixta; y abarca el proceso investigativo en todas sus etapas: desde la definición del tema y el planteamiento del problema de investigación hasta el desarrollo de la perspectiva teórica, la definición de la estrategia metodológica y la recolección, análisis e interpretación de los datos.

De esta forma, la selección del enfoque de investigación nunca se reduce a un asunto de azar o capricho, sino a decisiones de quien investiga, en función de la construcción del problema y las metas del estudio. Aunque con frecuencia la atención se concentra en la metodología y el denominado marco metodológico, la definición del enfoque de investigación debe ser asumida de forma integral, comprendiendo que responde también a criterios epistemológicos; es decir, a perspectivas amplias respecto a la labor científica y a cómo se asume el proceso investigativo.

El enfoque de la investigación comprende todo el proceso investigativo y las etapas y elementos que lo conforman, lo cual implica que cada enfoque tenga características particulares respecto a diversos aspectos de la investigación. Sin embargo, como punto de partida, se pueden indicar

algunos aspectos que son clave para comprender la comparación de los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación científica: El tipo de realidad que estudia, las metas de la investigación, la lógica del proceso investigativo y el tipo de datos del estudio.

5.5. Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo, según Sampieri (2014, pp. 4-7):

Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos.

El orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Este método confía, principalmente, en la medición numérica, el conteo y, frecuentemente, en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

5.6. Enfoque cualitativo

El mismo autor, Sampieri (2014, pp. 4-7), señala que el enfoque cualitativo:

Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. En lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis

de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como la descripción y la observación del fenómeno. Su proceso es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación. Además de que es frecuente en fenómenos sociales, pues su énfasis no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo, no lleva a cabo un análisis estadístico y a veces es referida como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, esta investigación emplea el enfoque cuantitativo. El instrumento cuantitativo que se utilizó fue el cuestionario con escala tipo Likert, el cual se aplicó a las alumnas y alumnos que están estudiando el instrumento musical de violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023, con el objetivo de detectar su percepción sobre la manera que se implementaron las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín de las y los estudiantes de dicha institución educativa.

La escala tipo Likert que se aplicó constó de 28 ítems y cuestionó a las y los encuestados sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo ante las declaraciones planteadas, las cuales incluyeron el perfil socioeducativo, estrategias didácticas y educación basada en competencias. Dicho instrumento se construyó con la guía de la escala de Likert y fue validado por investigadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa que abordan este tema en sus investigaciones.

5.7. Universo

Según López (2004, p. 69): “El universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo”.

Igualmente, Ventura-León (2017, p. 4) plantea que:

La población es un conjunto de elementos que contienen ciertas características que se pretenden estudiar. Por esa razón, entre la población y la muestra existe un carácter inductivo (de lo particular a lo general), esperando que la parte observada (en este caso la muestra) sea representativa de la realidad (entiéndase aquí a la población); para de esa forma garantizar las conclusiones extraídas en el estudio.

5.8. Muestra

Para López (2004, p. 69): “La muestra es una parte representativa de la población” puesto que:

Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. El interés es que la muestra sea estadísticamente representativa.

Es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. De igual modo, una muestra es entendida como un subconjunto de la población conformado por unidades de análisis. Ventura-León (2017, p. 4) a continuación comenta:

Y de ser realmente una muestra, los autores debieron indicar, el tipo de muestreo, si este fue probabilístico o no probabilístico. En caso de usar el primero, debió referir si fue: simple, sistemático, estratificado y conglomerado; en caso del segundo, si fue por cuota, conveniencia o intencional.

Por lo antes mencionado, se recomienda que la utilización correcta del término muestra; y que, en caso de referirla en un artículo, esta deba ir acompañada de la descripción de la población y el tipo de muestreo. La muestra es una parte característica de la población. Para López (2004, p. 69), “es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación”. Hay procedimientos para obtener la cantidad de los componentes de la muestra, como fórmulas, lógica y otros que se verán más adelante”.

El universo de este estudio son 18 estudiantes, hombres y mujeres, que estudian el instrumento del violín en la Unidad Académica de Artes de la UAS. Mientras que la muestra está integrada por el total del universo, es decir, se eligió encuestar a las y los 18 estudiantes que conforman el grupo de alumnos y alumnas del instrumento de violín en esta institución educativa, a quienes se les cuestionó sobre su perfil socioeducativo y aspectos relacionados con las dimensiones de estrategias didácticas y educación basada en competencias.

5.10. Estudio de caso

Un estudio de caso según Arzaluz (2005) es una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de estos.

Y además añade que:

El método del estudio de caso no es una técnica particular para conseguir datos (como en la entrevista), sino una manera de organizar estos con base en alguna unidad escogida, como puede ser la historia de vida del individuo, la historia del grupo o algún proceso social delimitado. Se pueden emplear todas las técnicas que utilice otro modo de organización: entrevistas intensivas, cuestionarios, historias personales, documentos, informes de casos hechos por otras personas, cartas, etcétera.

Por otro lado, uno de los más renombrados investigadores, Yin (1989), manifestó sobre el estudio de casos en la metodología de investigación como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contem-

poráneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en él, múltiples fuentes de evidencia son utilizadas”. Este sería uno de los conceptos más fáciles de comprender sobre lo que implica este tipo de estudio, que a pasos seguros va abarcando cada vez más el ámbito de las investigaciones.

Siguiendo al mismo autor Yin (1989), “el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente”. Por otra parte, esto conlleva el empleo de abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información.

Es, por tanto, una metodología de investigación cualitativa que tiene como principal debilidad la falta de confiabilidad de sus resultados y en la generalización de sus conclusiones; lo que la enfrenta a los cánones científicos más tradicionales y lo que, de alguna manera, la ha marginado frente a otras metodologías más cuantitativas y objetivas como metodología científica de investigación empírica.

Las funciones del estudio de caso pueden ser varias de acuerdo con lo que el investigador quiere desarrollar. Yin (2009) distingue tres finalidades distintas para las que los estudios de caso se pueden emplear:

- Los estudios descriptivos de casos pretenden describir un fenómeno puramente. Por ejemplo, un proceso o evento, ¿para responder a “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo (muchos)” preguntas?
- Los estudios de casos explicativos tienen la intención de investigar y explicar las características del fenómeno con mayor profundidad, por ejemplo, sus interrelaciones, al preguntar “cómo” y “por qué”.
- Los estudios exploratorios de casos se aplican a explorar campos totalmente nuevos de la investigación cuando el investigador solo tiene pocos antecedentes o ninguno (por ejemplo, los marcos, la teoría), como para explicar el fenómeno focalizado.

Para Jiménez (2012), el estudio de caso es una nueva tendencia en los trabajos recientes de investigación, pues está implementándose en los trabajos de investigación en la actualidad en todos los niveles, tanto

en grado como en posgrado de cualquier área, siendo muy cuestionado en algunos aspectos que en ocasiones no están argumentados en forma científica.

Lo que implica que se cree un prejuicio por este tipo de método, que, utilizándolo correctamente y con científicidad, constituye un cúmulo de derivaciones muy ricas en resultados, que llegan a ser muy precisos en cuanto al caso investigado y sirve de esta manera como precedentes para futuros casos iguales o similares, dando así un panorama de la realidad investigada.

Es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto.

Esta investigación es un estudio de caso, ya que estudia en profundidad el caso de la implementación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) durante el ciclo escolar 2022-2023.

Capítulo 6

Resultados de la investigación

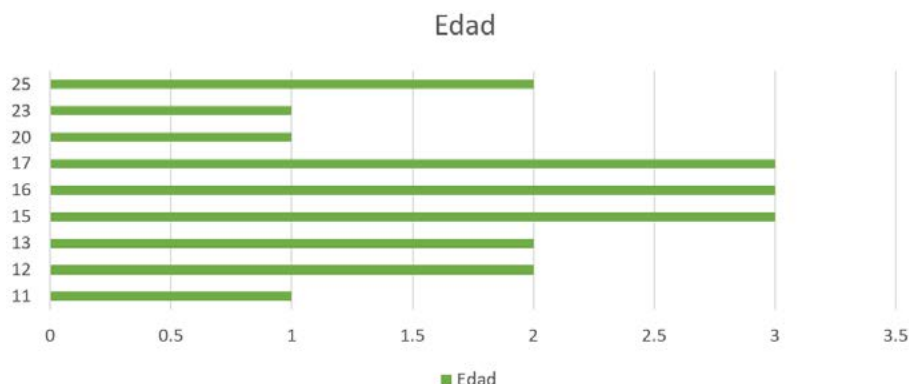
En este capítulo de la obra se presentan los resultados de la investigación, los cuales corresponden a las encuestas aplicadas a las y los 18 estudiantes de la licenciatura de violín de la Unidad Académica de Artes en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el ciclo escolar 2022-2023.

Las encuestas fueron aplicadas a través del software Google Forms, vía virtual, donde cada estudiante respondió de manera autónoma y anónima los 27 ítems que compusieron el instrumento. En el presente apartado se muestran los resultados en tres categorías: perfil socioeducativo, estrategias didácticas e implementación del enfoque por competencias.

6.1. Perfil socioeducativo

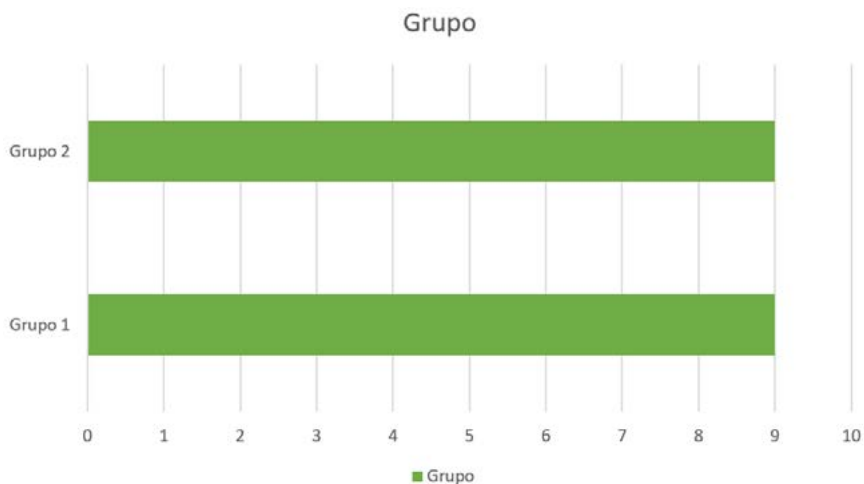
Figura 1

Edad de las y los estudiantes.

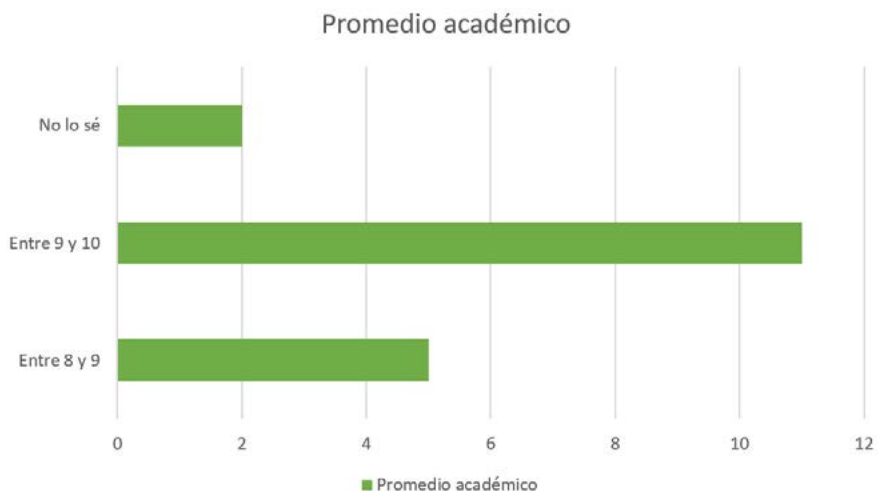


Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura anterior, la mayoría de las y los estudiantes (77.77 %) son menores de edad, mientras que el 22.23 % tienen más de dieciocho años; además, se advierte que el rango de mayor edad es de 15 a 17 años.

Figura 2*¿A qué grupo perteneces?.**Fuente:* elaboración propia.

Como se puede observar, el 50 % de las y los estudiantes encuestados pertenecen al grupo 1, mientras que otro 50 % pertenece al grupo dos.

Figura 3*¿Cuál es tu promedio académico?**Fuente:* elaboración propia.

En cuanto al promedio académico, se observa que la mayoría de las y los estudiantes (61.1 %) posee un promedio entre 9 y 10, mientras que 27.7 % posee un promedio entre 8 y 9 y 11.2 % no conoce su promedio.

Figura 4

Horas que dedica al estudio.



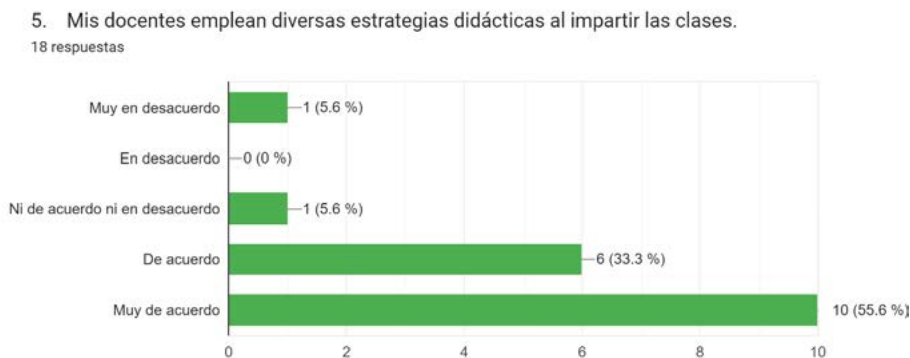
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, casi la mitad de las y los estudiantes (44.44 %) dedica entre 4 y 6 horas semanales de estudio al violín, mientras que un tercio del alumnado (33.33 %) dedica entre 1 y 3 horas y 22.23 % dedica entre 7 y 10 horas a la semana.

6.2. Estrategias didácticas

Figura 5

Mis docentes emplean diferentes estrategias didácticas al impartir las clases.

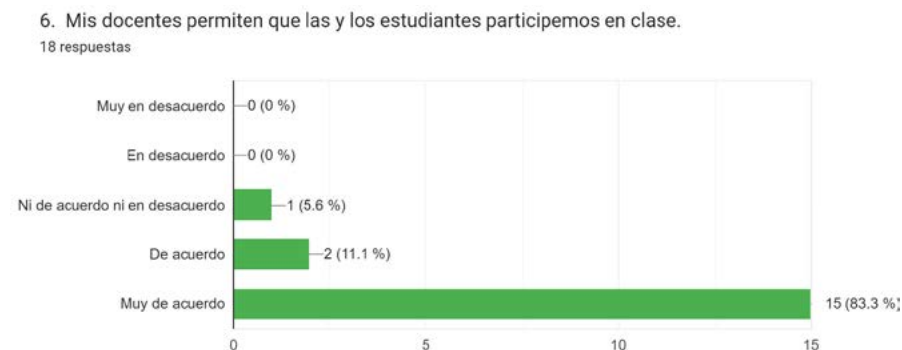


Fuente: elaboración propia.

Cuando se interrogó a las y los estudiantes sobre si sus docentes emplean diversas estrategias didácticas al impartir las clases, la mayoría del alumnado (55.6 %) se mostró totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que un tercio de la muestra (33.33 %) se mostró de acuerdo, 5.6 % se mantuvo neutral y 5.6 % se posicionó muy en desacuerdo.

Figura 6

Mis docentes permiten que las y los estudiantes participemos en clase.



Fuente: elaboración propia.

La participación estudiantil es un punto clave sobre el enfoque educativo que las y los docentes emplean durante las clases, sobre lo cual la mayoría de los estudiantes (94.41 %) considera que sus docentes permiten su participación, mientras que 5.6 % no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

Figura 7

Mis docentes enseñan los temas siempre de la misma manera.

7. Mis docentes enseñan los temas siempre de la misma manera.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

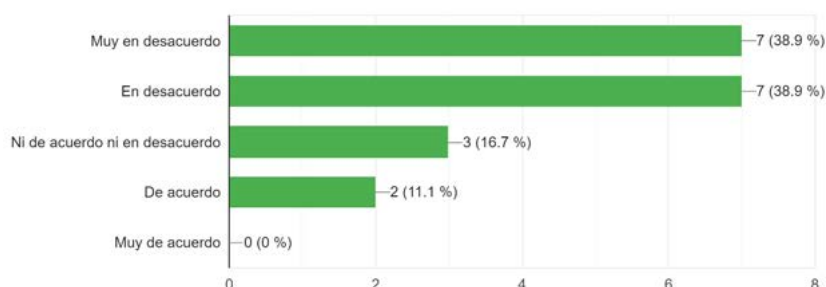
Acerca de la diversidad de estrategias didácticas, 38.9 % de las y los estudiantes encuestados considera que sus docentes enseñan los temas siempre de la misma manera, mientras que 22.3 % considera que existe variedad de estrategias didácticas y 38.8 % mantiene una postura neutral al respecto.

Figura 8

Mis docentes suelen ser los únicos que hablan en clase.

8. Mis docentes suelen ser los únicos que hablan en clase.

18 respuestas



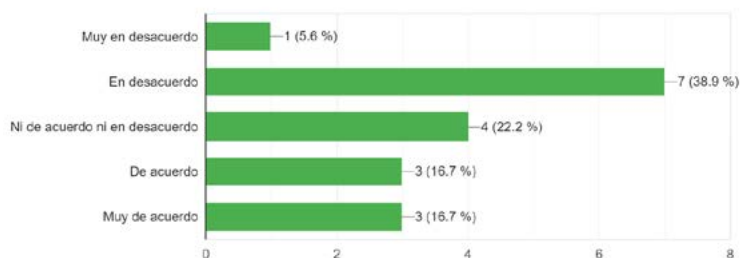
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al equilibrio entre la participación estudiantil y por parte del docente, la mayoría de estudiantes encuestados (77.7 %) considera que sus docentes mantienen dicho balance, puesto que no son los únicos que participan durante las clases, mientras que el 11.1 % advierte que sus docentes son los únicos participantes y el 11.2 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 9

Mis docentes asignan tareas donde debo utilizar estrategias como el resumen y los esquemas.

9. Mis docentes asignan tareas donde debo utilizar estrategias como el resumen y los esquemas.
18 respuestas



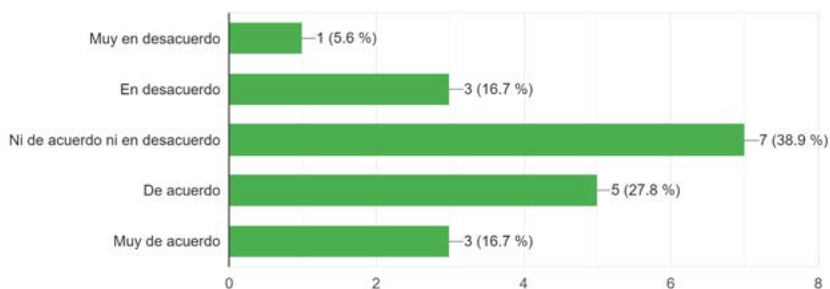
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, 44.2 % de las y los estudiantes encuestados consideran que sus docentes no asignan tareas donde deben utilizar estrategias como el resumen y los esquemas, mientras que 33.4 % advierte que sus docentes sí lo hacen y 22.2 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 10

Mis docentes asignan tareas donde debo investigar en Internet por mi cuenta.

10. Mis docentes asignan tareas donde debo investigar en Internet por mi cuenta.
18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

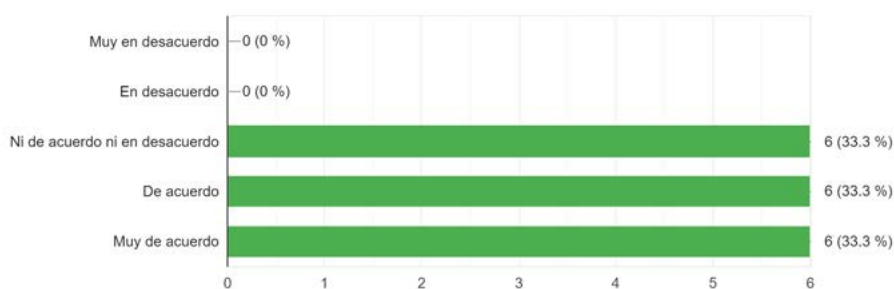
Acerca de la investigación independiente, 38.8 % de las y los estudiantes encuestados advierten que sus docentes asignan tareas donde deben investigar por su cuenta en Internet, mientras que 22.3 % expone que sus docentes no asignan estas actividades y 38.9 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 11

Mis docentes dedican tiempo de clase a la asesoría individual.

11. Mis docentes dedican tiempo de clase a la asesoría individual.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

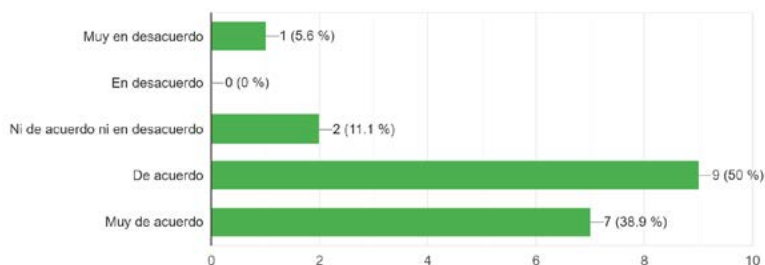
Respecto a la asesoría individual, dos tercios del alumnado encuestado (66.7 %) expone que sus docentes dedican tiempo de clase a la asesoría individual, mientras que un tercio de la muestra (33.3 %) se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 12

Mis docentes propician que las y los estudiantes intercambiamos comentarios para retroalimentarnos.

12. Mis docentes propician que las y los estudiantes intercambiamos comentarios para retroalimentarnos.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Acerca del coaprendizaje, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (83.3 %) expone que sus docentes propician que entre estudiantes intercambien comentarios para retroalimentarse, mientras que el 5.6 % considera que sus docentes no lo hacen y el 11.1 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

6.3. Implementación del enfoque por competencias

Figura 13

Mis docentes me proporcionan retroalimentación de mis tareas.

13. Mis docentes me proporcionan retroalimentación de mis tareas.

18 respuestas



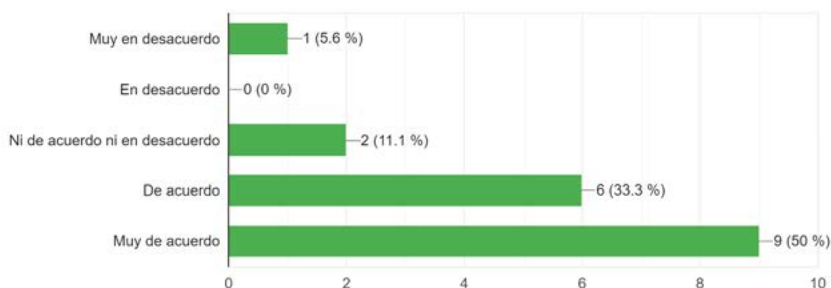
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la mayoría de las y los estudiantes (77.8 %) advierte que sus docentes proporcionan retroalimentación a sus tareas, mientras que 22.2 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 14*Mis docentes me proporcionan retroalimentación de mi desempeño en el violín.*

14. Mis docentes me proporcionan retroalimentación de mi desempeño en el violín.

18 respuestas

*Fuente:* elaboración propia.

Similar a la figura anterior, la mayoría de las y los estudiantes (83.3 %) expone que sus docentes proporcionan retroalimentación de su desempeño en el violín, mientras que 5.6 % considera que no lo hacen y 11.1 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 15*Suelo discutir mis tareas con mis compañeros y compañeras.*

15. Suelo discutir mis tareas con mis compañeros y compañeras.

18 respuestas

*Fuente:* elaboración propia.

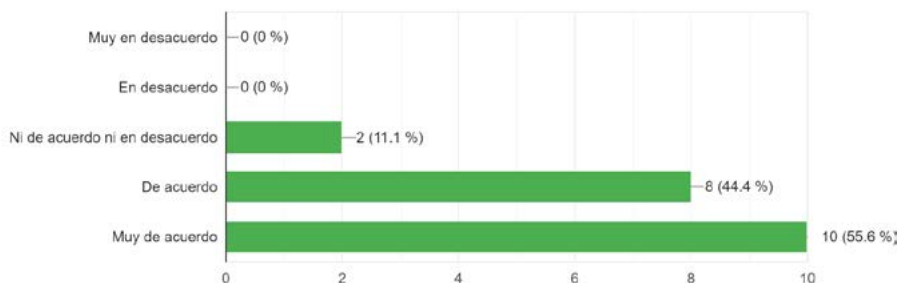
Acerca de la colaboración entre estudiantes, el 38.9 % de las y los estudiantes encuestados comparte que suelen discutir sus tareas con sus compañeros y compañeras, mientras que el 11.1 % advierte que no lo hace y el 50 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 16

Es común que entre estudiantes compartamos conocimientos y nos apoyemos.

16. Es común que entre estudiantes compartamos conocimientos y nos apoyemos.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

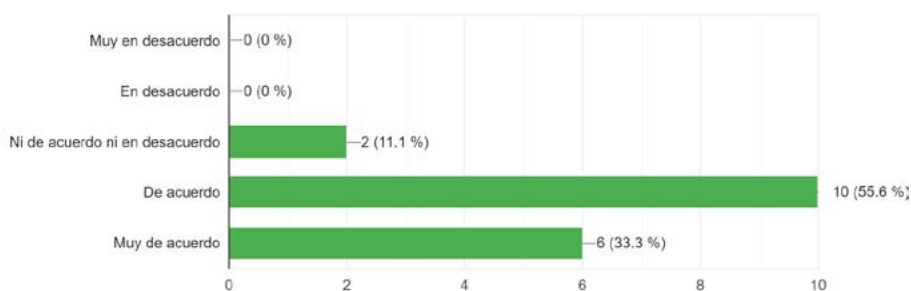
Bajo la misma línea, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.9 %) exponen que es común que entre estudiantes compartan conocimientos y se apoyen, mientras que el 11.1 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 17

Las actividades académicas que realizo se adaptan a mi estilo de aprendizaje.

17. Las actividades académicas que realizo se adaptan a mi estilo de aprendizaje.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.9 %) exponen que las actividades académicas que realizan se adaptan a sus estilos de aprendizaje, mientras que 11.1 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 18

Me es difícil realizar las actividades académicas que me asignan mis docentes.

18. Me es difícil realizar las actividades académicas que me asignan mis docentes.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

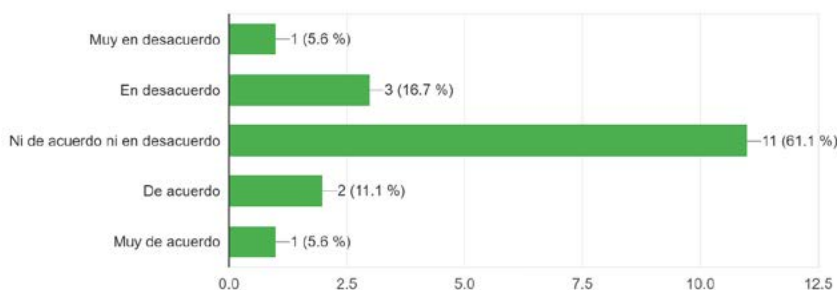
Referente a la dificultad de las actividades académicas, la mitad de las y los estudiantes encuestados (50 %) considera que no es difícil realizar estas actividades, mientras que 22.2 % expone que se les dificulta y 27.8 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 19

Las actividades académicas que mis docentes asignan suelen ser de una sola manera.

19. Las actividades académicas que mis docentes asignan suelen ser de una sola manera.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

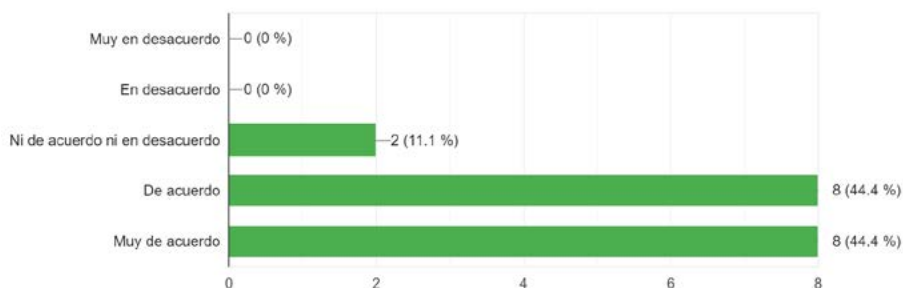
Acerca de la variedad en las actividades académicas, 16.7 % de las y los estudiantes encuestados consideran que las actividades académicas que sus docentes asignan suelen ser de una sola manera, mientras que 22.3 % expone que existe variedad en estas consignas y 61.1 % se mantiene neutral al respecto.

Figura 20

Las actividades académicas y mi tiempo de clase me convierten en una mejor persona.

20. Las actividades académicas y mi tiempo de clase me convierten en una mejor persona.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

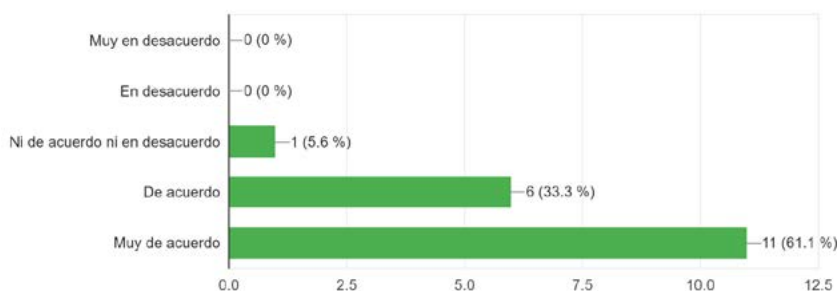
En cuanto a las competencias actitudinales, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.9 %) considera que las actividades académicas y su tiempo de clase los convierten en mejores personas, mientras que 11.1 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 21

Las actividades académicas y mi tiempo de clase me convierten en mejor instrumentista.

21. Las actividades académicas y mi tiempo de clase me convierten en mejor instrumentista.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

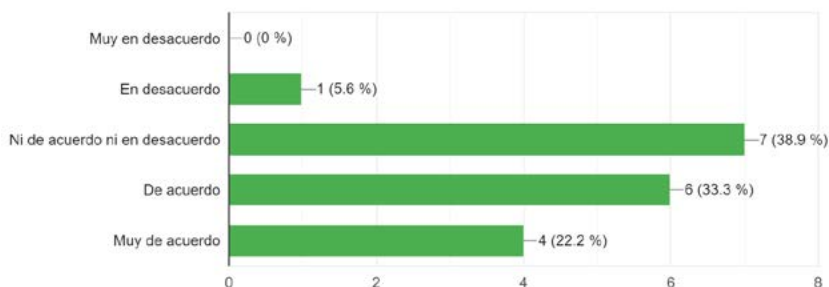
Asimismo, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (94.4 %) considera que las actividades académicas y su tiempo de clase los convierten en mejores instrumentistas, mientras que el 5.6 % se mantiene neutral ante esta afirmación.

Figura 22

Mis asignaturas están relacionadas entre sí.

22. Mis asignaturas están relacionadas entre sí.

18 respuestas



Fuente: elaboración propia.

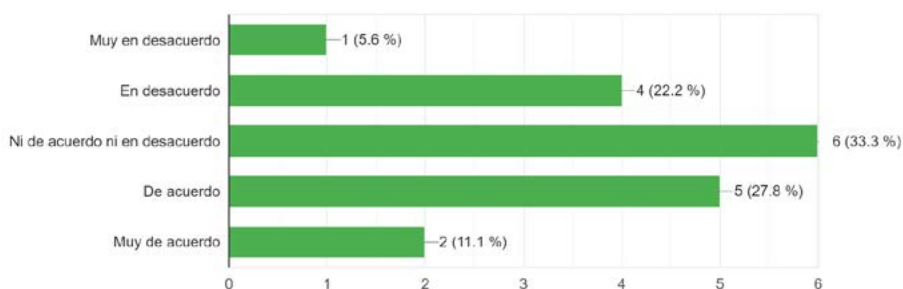
Acerca de la interdisciplinaridad, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (55.5 %) considera que sus asignaturas están relacionadas entre sí, mientras que 5.6 % opina lo contrario y 38.9 % se mantiene neutral.

Figura 23

Me asignan actividades académicas donde varios docentes colaboran.

23. Me asignan actividades académicas donde varios docentes colaboran.

18 respuestas



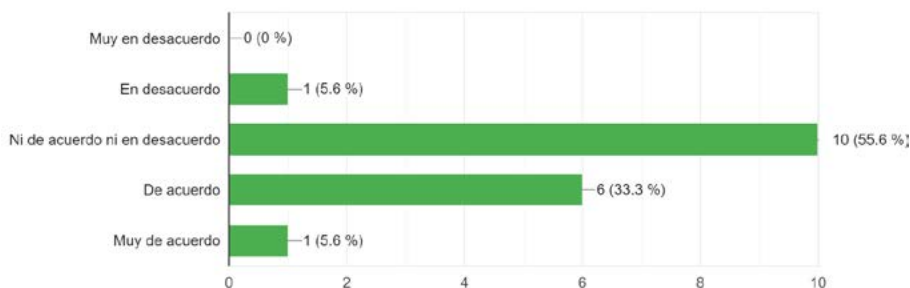
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, 38.9 % de las y los estudiantes encuestados exponen que sus docentes asignan actividades académicas donde varios profesores colaboran, mientras que el 27.8 % considera que esto no sucede y el 33.3 % se mantiene neutral al respecto.

Figura 24*Mis actividades escolares son individuales.*

24. Mis actividades escolares son individuales.

18 respuestas

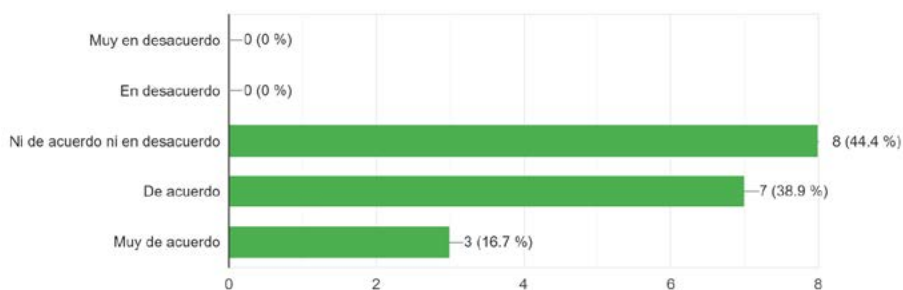
*Fuente:* elaboración propia.

Por otra parte, el 38.8 % de las y los estudiantes encuestados expresan que sus actividades escolares son individuales, mientras que el 5.6 % expone lo contrario y 55.6 % se mantiene neutral al respecto.

Figura 25*Trabajo en equipo durante mis actividades escolares.*

25. Trabajo en equipo durante mis actividades escolares.

18 respuestas

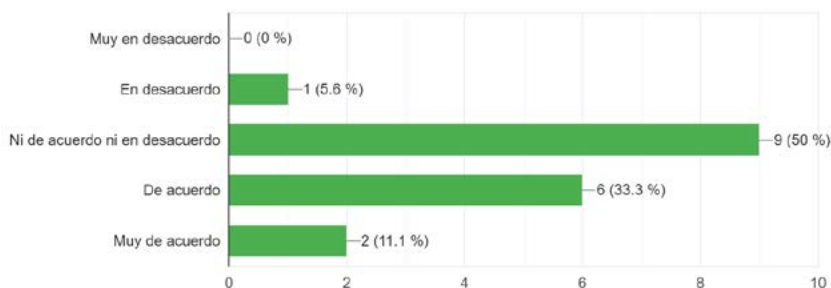
*Fuente:* elaboración propia.

Asimismo, la mayoría de las y los estudiantes (55.6 %) expresa que trabaja en equipo durante sus actividades escolares, mientras que el 44.4 % se mantiene neutral al respecto.

Figura 26.*Me gustaría una mayor variedad de actividades escolares.*

26. Me gustaría una mayor variedad de actividades escolares.

18 respuestas

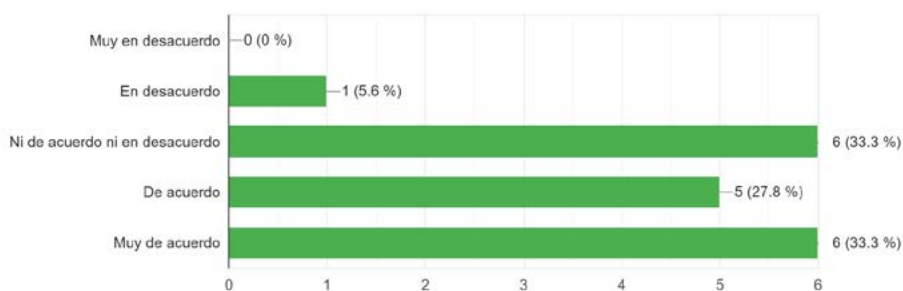
*Fuente:* elaboración propia.

Como puede observarse, casi la mitad de las y los estudiantes encuestados (44.4 %) expresa que le gustaría una mayor variedad de actividades escolares, mientras que 5.6 % opina lo contrario y 50 % se mantiene neutral al respecto.

Figura 27.*La cantidad de actividades escolares me parece adecuada.*

27. La cantidad de actividades escolares me parece adecuada.

18 respuestas

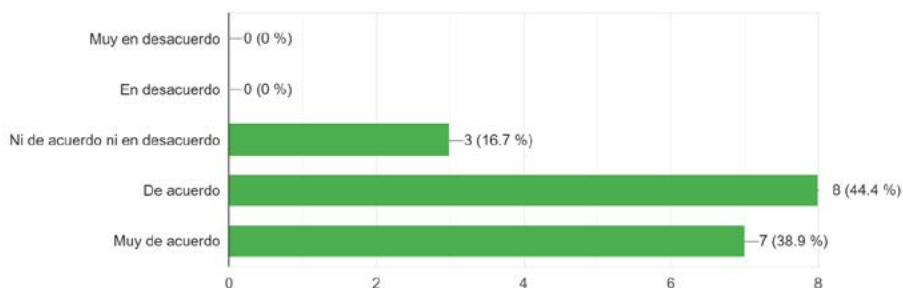
*Fuente:* elaboración propia.

En cuanto a la cantidad de actividades escolares, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (61.1 %) considera que es adecuada, mientras que 5.6 % considera que no lo es y un tercio de la muestra (33.3 %) se mantiene neutral al respecto.

Figura 28*El tiempo de clase asignado me parece adecuado.*

28. El tiempo de clase asignado me parece adecuado.

18 respuestas

*Fuente:* elaboración propia.

Finalmente, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (83.3 %) considera que el tiempo de clase asignado es adecuado, mientras que 16.7 % se mantiene neutral al respecto.

Conclusiones

La presente obra, titulada *Implementación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023*, tuvo como objetivo general conocer de qué manera se implementaron las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023.

A manera recopilatoria, se definen las competencias como la capacidad o conjunto de capacidades que se obtienen por la combinación e interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, en la disposición para aprender y saber (Tobón, 2006).

En el ámbito educativo, las y los docentes utilizan estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado. De acuerdo con Castañeda (2004), las estrategias didácticas son un plan educacional de acción que organiza y

diseña el proceso de aprendizaje, de tal manera que puede influir y guiar a un individuo a aprender.

Por su parte, el enfoque educativo basado en competencias es un modelo pedagógico que se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas prácticas en los estudiantes, en lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos.

En este enfoque, se considera que la educación debe estar dirigida al desarrollo de competencias específicas que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones reales de la vida y resolver problemas de manera eficaz. Las competencias pueden ser de diferentes tipos, como habilidades sociales, habilidades de comunicación, habilidades de liderazgo, habilidades técnicas, entre otras.

La implementación de estrategias didácticas desde el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC) es una herramienta valiosa para el aprendizaje del violín. Este enfoque se enfoca en desarrollar habilidades y conocimientos que pueden ser aplicados en situaciones reales, y en el estudiante del violín, implica que el estudiante no solo aprenda a tocar el instrumento, sino que también desarrolle habilidades como la comunicación, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración.

En México, desde el año 2004, se inició la implementación de la enseñanza bajo el Modelo de Educación Basada en Competencias, el cual hace referencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2010).

Aunque en el país un alto número de docentes han recibido capacitación de formación de educación bajo el enfoque por competencias, aún hay lagunas metodológicas muy evidentes sobre las principales estrategias didácticas que se sugieren trabajar en este modelo educativo, lo cual provoca que el Modelo Educativo Basado en Competencias siga en la teoría, pero en muchas de las ocasiones no aterrice en el aula.

La hipótesis de esta investigación consistió en lo siguiente: La planta docente que imparte clases del instrumento de violín en la Unidad Aca-

démica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa demuestra una implementación de estrategias didácticas bajo el enfoque educativo por competencias. Las actividades que las y los docentes asignan promueven la creatividad, la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la autonomía de las y los estudiantes.

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, el cual Bryman (2004) considera que el conocimiento debe ser objetivo, y que este:

[...] se genera a partir de un proceso deductivo en el que, a través de la medición numérica y el análisis estadístico inferencial, se prueban hipótesis previamente formuladas. Este enfoque se asocia por lo común con prácticas y normas de las ciencias naturales y del positivismo, y basa su investigación en casos “tipo”, con la intención de obtener resultados que permitan hacer generalizaciones. (p. 19)

La presente investigación es descriptiva-explicativa, ya que busca conocer y exponer la implementación de las estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) durante el ciclo escolar 2022-2023.

El instrumento cuantitativo que se utilizó fue un cuestionario con escala tipo Likert, el cual fue aplicado a las alumnas y alumnos que estaban estudiando el instrumento musical de violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023, con el objetivo de detectar su percepción en la aplicación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín.

Las encuestas fueron aplicadas a través del software Google Forms, vía virtual, donde cada estudiante respondió de manera autónoma y anónima los 27 ítems que compusieron el instrumento. A continuación se muestran los principales resultados en tres categorías: perfil socioeducativo, estrategias didácticas e implementación del enfoque por competencias.

En primera instancia, en la categoría de perfil socioeducativo, se encontró que la mayoría de las y los estudiantes (77.77 %) son menores

de edad, mientras que el 22.23 % tienen más de dieciocho años, además se advierte que el rango de mayor edad es de 15 a 17 años; asimismo, se observa que la mayoría de las y los estudiantes (61.1 %) posee un promedio entre 9 y 10.

En cuanto a la categoría de estrategias didácticas, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.93 %) expresa que sus docentes emplean diversas estrategias didácticas al impartir las clases. Sin embargo, acerca de la diversidad de estrategias didácticas, 38.9 % de las y los estudiantes encuestados considera que sus docentes enseñan los temas siempre de la misma manera, mientras que 22.3 % considera que existe variedad de estrategias didácticas y 38.8 % mantiene una postura neutral al respecto.

La participación estudiantil es un punto clave sobre el enfoque educativo que las y los docentes emplean durante las clases, sobre lo cual la mayoría de estudiantes (94.41 %) considera que sus docentes permiten su participación. Asimismo, en cuanto al equilibrio entre la participación estudiantil y por parte del docente, la mayoría de estudiantes encuestados (77.7 %) considera que sus docentes mantienen dicho balance, puesto que no son los únicos que participan durante las clases.

Por otra parte, 44.2 % de las y los estudiantes encuestados consideran que sus docentes no asignan tareas donde deben utilizar estrategias como el resumen y los esquemas, mientras que 33.4 % advierte que sus docentes sí lo hacen.

Acerca de la investigación independiente, 38.8 % de las y los estudiantes encuestados advierten que sus docentes asignan tareas donde deben investigar por su cuenta en Internet, mientras que 22.3 % expone que sus docentes no asignan estas actividades.

Respecto a la asesoría individual, dos tercios del alumnado encuestado (66.7 %) expone que sus docentes dedican tiempo de clase a la asesoría individual; asimismo, la mayoría de las y los estudiantes (77.8 %) advierte que sus docentes proporcionan retroalimentación a sus tareas.

En cuanto a la cooperación entre estudiantes, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (83.3 %) expone que sus docentes propician que entre estudiantes intercambien comentarios para retroalimentarse; asimismo, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.9 %) expone que es común que entre estudiantes compartan conocimientos y se apoyen.

En cuanto a las competencias actitudinales, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (88.9 %) considera que las actividades académicas y su tiempo de clase los convierten en mejores personas. Asimismo, la mayoría de las y los estudiantes (55.6%) expresa que trabaja en equipo durante sus actividades escolares.

Finalmente, casi la mitad de las y los estudiantes encuestados (44.4 %) expresa que le gustaría una mayor variedad de actividades escolares y la mayoría de las y los estudiantes encuestados (83.3 %) considera que el tiempo de clase asignado es adecuado.

Con base en estos resultados, se considera que la hipótesis de esta investigación se comprueba, debido a que las y los docentes que imparten clases del instrumento de violín en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa demuestran una implementación de estrategias didácticas bajo el enfoque educativo por competencias. Asimismo, las actividades que las y los docentes asignan promueven la creatividad, la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la autonomía de las y los estudiantes.

Finalmente, como producto de esta investigación, se enlista una serie de sugerencias para esta Unidad Académica:

- a) Exhortar a su planta docente a que continúen implementando el enfoque por competencias en la impartición de sus clases.
- b) Propiciar espacios de participación estudiantil para el intercambio de ideas y apoyo entre compañeros y compañeras.
- c) Asignar actividades que permitan la retroalimentación entre pares.
- d) Proponer espacios donde las y los estudiantes demuestren sus competencias alcanzadas a la comunidad estudiantil y a la sociedad en general.
- e) Planear las rúbricas de evaluación, de modo que contemplen las diferentes competencias que se desean alcanzar.
- f) Procurar un equilibrio entre el logro de competencias disciplinares y actitudinales.
- g) Idear actividades académicas que propicien la interdisciplinaridad y la cooperación entre docentes.

Referencias

- Acosta (2018). *Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa N° 18229 de nivel primario del distrito de Limabamba, provincia Rodriguez de Mendoza, departamento de Amazonas – 2017*. [Tesis]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma Máter del Magisterio Nacional Escuela de Posgrado.
- Alsina, M. y De la Creu, J. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonía*, 45, 98-107. https://www.researchgate.net/profile/Miquel-Alsina/publication/346625089_Competencias_creativas_en_el_aula_de_musica/links/61ff9171870587329e95b405/Competencias-creativas-en-el-aula-de-musica.pdf
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64.
- Arévalo, V. (2018). *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze para favorecer el desarrollo de competencias asociadas a la expresión rítmica en niños de grado tercero de un colegio privado ubicado en el sur de Cali*. [Tesis de maestría, Universidad ICESI. Escuela de Ciencias de la Educación]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84597/1/T01682.pdf
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16(1), 3.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Fidia G. Arias Odón.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144.
- Barrón, C. (2004). Modelos curriculares en la formación profesional. En Barrón, C. (Coord.) *Curriculum y actores. Diversas miradas*. México: CESU-UNAM.

- Best, W. (1982). *Como investigar en educación* (9.a ed.). Ediciones Morata.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. University Press
- Castellanos, M. (2012). Universidad, dominación y liberación. Elementos sobre el proceso histórico político de la universidad latinoamericana y caribeña a la luz del ALBA en *Revista del Núcleo en Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Editorial Joaquín Mortiz.
- Conchado, P. (2011). *Modelización multivariante de los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje basados en Competencias en Educación Superior* [Tesis de doctorado] Universidad Politécnica de Valencia en <https://riunet.upv.es/handle/10251/12099>.
- Contreras, j. (2014). *Propuesta para un diseño curricular por competencias profesionales integradas para la facultad de medicina de la UAS*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa en <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2014/1.pdf>
- Coronel, A., Beltrán, D. y Ávila. C. (2014) *Las competencias en educación superior. Una reflexión crítica de su aplicación en la Universidad de Occidente en Sinaloa*. Memorias III Congreso Internacional Psicología y Educación Psychology Investigation. https://static.s123-cdn-static-d.com/uploads/3743669/normal_5efd1bd01634a.pdf
- Covarrubias, C., y Melchor, J. (2022). Análisis comparativo de estrategias docentes en procesos de aprendizaje de la arquitectura. Caso de estudio en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Referencia Pedagógica*, 10(3), 84-98. Epub 11 de noviembre de 2022. Recuperado en 13 de marzo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422022000300084&lng=es&tlng=es
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020). Programa Sectorial de Educación 2024- 2024. SEGOB en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación:

- ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. Editorial MC Graw Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). *Competencias en educación. Corrientes en educación e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. En *Universia*, IISUE, Vol. 2, No. 5.
- Diccionario Significados (s/n). *Táctica*. En <https://www.significados.com/tactica/>.
- Durán, D. (2015). *La enseñanza musical a través del folklor indígena y la orquesta escolar como una herramienta para favorecer las competencias básicas y music musicales en niños migrantes de nivel primaria en el municipio de Culiacán, Sinaloa, bajo la filosofía Zoltan Kodaly y las propuestas didácticas de Carl Orff* [Tesis de licenciatura, Escuela Superior de Música del estado de Sinaloa].
- Educalink (2021). *Estrategia didáctica: definición, su función, tipos y más*. En https://www.educalinkapp.com/blog/estrategia-didactica/#Para_que_sirve_y_que_be%20neficios_aporta_una_estrategia_didactica.
- Estrada, L. (2001), *Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: Primaria y Secundaria, de la UNESCO*. file:///D:/Downloads/Programa%20Musica%20prim%20y%20secun.pdf
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(2). En file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaPiezaClaveDelRompecabezasDelDesarrollo-DeLaCreati-4115027%20(2).pdf
- Gamarra, W. (2018). *Estrategias didácticas utilizadas por el docente y logro de aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa Rosa Merino ubicada en el distrito del Rímac durante el año académico 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Lima, Perú. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/4753/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_LOGRO_DE%20APRENDIZAJE_GAMARRA_RAMOS_WILLIAM

[GANDHI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- García, J., Tobón, S. (s/n). Estrategias didácticas para la formación por competencias. Universidad Complutense de Madrid. En file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EstrategiasDidacticasParaLaFormacionPorCompetencia-3999353.pdf. Camilloni (2007 Camilloni, A. (2007). Didácticas generales y didácticas específicas. En chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/<https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>.
- García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado (España)* Num.3 Vol.12, 12(3), 1-16.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57. <http://palmera.pntic.mec.es/~mleon6/competencias.pdf>
- Glazman, R. y Figueroa, M. (1996). *Consideraciones para la elaboración de programas de cursos: Modalidades del trabajo docente alumno en la educación superior*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gómez, D. y Roquet, J. (2008). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- González, M. (1997). *Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson
- Hernández, I., Luna, J., y Recalde, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11(1), 73-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación] <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NTpJ5Hmxcd8%3D>

- López, K., Valdez, N. y Figueroa, R. (2014). Evolución del modelo educativo basado en competencias: FCA-UAS. Congreso “Modelo educativo, planes y programas de estudio”. <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%20142-UAS.pdf>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Martínez, E. (2017). *Estrategia didáctica virtual para fomentar el aprendizaje autorregulado en plataforma Moodle* [Tesis] UAS. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5%20(1).pdf
- Méndez, L. y González, M. (2011). Escala de Estrategias Docentes para aprendizajes significativos; diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-39.
- Montenegro, W; Cano, M.; Toro, I; Arango, J.; AlveiroC; Vahos E; Pérez, E; Coronado, B. *Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración Educación y Educadores*, 19(2), mayo-agosto, 2016, pp. 205-220 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión de la formación continua*. Octaedro.
- NODO (2019). *La educación basada en competencias y las barreras para su despliegue*. Universidad de Guadalajara en <https://nodo.ugto.mx/repositorio/la-educacion-basada-en-competencias-y-las-barreras-para-su-despliegue/#:~:text=Entre%20las%20barreras%20percibidas%20para,y%20el%20poco%20apoyo%20financiero>
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. Educación Superior. París: OCDE.
- OCDE (2010). OCDE: *La definición y selección de competencias clave*. En Dossier Educativo 100, marzo, pp. 1-16.
- OCDE (2010). OCDE: *La definición y selección de competencias clave*. En Dossier Educativo 100, marzo, pp. 1-16.
- Ortiz, J. (2023). *El violín un instrumento musical que no pasa de moda en* <https://ortizo.com.co/blogs/news/el-violin-un-instrumento-que-no-pasa-de-moda#:~:text=El%20viol%C3%ADn%20es%20un%20instrumento%20de%20cuerda%20frotada%20tocado%20con,versatilidad%20en%20su%20rango%20tonal>.

- Palarea, M^a, y Torres A. (2005). *Antecedentes de la Reforma del Sistema De Educación Superior Europeo*. REIFOP, 8(1). (Consultado en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>)
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13–33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Parra, F. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Investigación y Postgrado. vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 117-143 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Pascual, N. (2019). *Estrategias Didácticas del Docente y el Aprendizaje en Matemáticas de los Estudiantes de la Facultad de la Carrera Profesional de Ingeniería de Negocios de la Universidad Peruana de Investigación y Negocios* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5434?show=full>
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez Nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Puchaicela, D. (2018). *El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica “Miguel Riofrío” ciudad de Loja, periodo 2017-2018*. [Tesis de Licenciatura]. En file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TESIS%20DANIA%20PUCHAICELA.pdf.
- Real Academia Española (2023). *Estrategias*. En <https://dle.rae.es/estrategia>.
- Revel, Andrea y González, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 3(2), 87-98 Universidad de Caldas.
- Ríos, J. (2016). *La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la Literatura y la competencia docente en la IEP “Buenas Nuevas”, 2015*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. En <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IRftdvdsFQ0J:cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/>

- handle/cybertesis/5004/Rios_dj.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+%3c+d=15&hl=es&ct=clnk&gl=py.
- Rivas, N. y Jaramillo, P. (2017). *Análisis del proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura lenguaje musical, basado en competencias, para 3ero básico medio, colegio de artes Niccolo Paganini, año 2016-2017* [Tesis de Máster vvv. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil - UTEG Facultad de Estudios de Postgrado]. <http://181.39.139.68:8080/bitstream/handle/123456789/219/ANALISIS-DEL-PROCESO-ENSENANZA-APRENDIZAJE-DE-LA-ASIGNATURA-LENGUAJE-MUSICAL-BASADO-EN-COMPETENCIAS-PARA-3ERO-BASICO-MEDIO-COLEGIO-DE-ARTES-NICCOLO-PAGANINI-ANO-2016-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez y García (2017). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa 2017*. UAS en https://sau.uas.edu.mx/pdf/Modelo_Educativo_UAS_2017.pdf
- Rodríguez, O. (2020) ¿Qué se entiende por Competencias Musicales? Configurando bases teóricas desde la socioformación y el desarrollo social sostenible. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 51-65. <https://www.cife.edu.mx/forhum/index.php/forhum/article/view/46>
- Romero, J. (2019). *Estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Financieras y Contables*. Universidad Nacional Federico Villarreal- 2017 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3307/ROMERO%20BALABARCA%20JUAN%20MARCOS%20-%20MAESTR%c3%8dA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rubio, M., Ruiz, A. y Martínez, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221-240. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.225131>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo. Disponible en: http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2018). *Metodología de la investi-*

- gación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 11-1.
- Sansevero, I., Lúquez, P. y Fernández, O. (2006). Estrategias de aprendizaje significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica. *Laurus*, 12 (22), 273-300. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102215>
- Schmeck, R. (1988a). *An introduction to strategies and styles of learning*. En R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. Academic Press.
- Schmeck, R. (1988b). *Individual differences and learning strategies*. En C.E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. Academic Press.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. Mc-Millan.
- Secretaría Educación Pública. (SEP, 2010). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*. México.
- Sesento, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Suárez, S. (2018) *Estrategias didácticas utilizadas por el docente y logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de las instituciones educativas comprendidas en el ámbito del distrito de San Juan de Lurigancho durante el año académico 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Lima, Perú. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/4748/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_LOGRO_DE_APRENDIZAJE_SUA-REZ_PARDO_SABOYA_ROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. En: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación*

- superior. El enfoque complejo.* Universidad Autónoma de Guadalajara, curso IGLU 2008 en www.cife.ws y www.exiccom.org
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior : El enfoque complejo. CURSO IGLU.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.*
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). *Modelo Educativo UAS 2022.* DGEP/UAS en Modelo_Educativo.pdf
- Ventura-León, José Luis. (2017). Population or sample?: A necessary difference. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4)
- Yin, R.K. (1984/1989). *Case Study Research: design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA: Sage.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias.* Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpresión
- Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje.* Graó.
- Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7.

Implementación de estrategias didácticas desde el enfoque educativo por competencias para el aprendizaje del violín en la unidad académica de artes de la universidad autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2022-2023

Se terminó de editar en septiembre de 2023

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

La presente obra tuvo como objetivo conocer de qué manera se implementaron las estrategias didácticas. El enfoque de la investigación fue cuantitativo y como instrumento de recolección de información, se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert. Asimismo, las actividades que las y los docentes asignan, promueven la creatividad, la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la autonomía de las y los estudiantes.

ISBN: 979-13-87837-34-1



Consulta y descarga

