

LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

THE COMPETENCES OF THE TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION

María Valentina Téllez Montes (1), María de Lourdes Sánchez Gómez (2), José de la Luz Sánchez Tepatzi (3) y Víctor Reyes Cuauhtle (4)

-
- 1.- Doctora en Psicoterapia Humanista. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesora-Investigadora-Invitada. Salud mental en universitarios. E-mail: valetellezm@hotmail.com
2.- Doctora en Geografía. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesora-Investigadora. Desigualdad educativa. Violencia escolar. E-mail: lulismex@gmail.com
3.- Doctor en Desarrollo Regional. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesor-Investigador. Discapacidad. Evaluación educativa. Trayectorias escolares. E-mail: josedelal@gmail.com
4.- Maestro en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesor-Investigador. Práctica docente. E-mail: vreyes_c@yahoo.com.mx
-

Resumen

Un tema relevante de la problemática educativa actual es el referente a las competencias docentes en la Educación Media Superior (EMS), ya que es donde se prepara a los estudiantes para acceder a la formación profesional. El documento tiene la finalidad de responder cuestionamientos sobre la educación en general y en particular sobre las competencias que estos docentes deben poseer para enfrentar los retos actuales de la Reforma Educativa. A partir de la revisión de diversas concepciones sobre competencias, se analizaron comparativamente diversos estudios que permitieron identificar las competencias requisito en la formación de los docentes. Finalmente a partir de la aplicación de una encuesta a 554 docentes de EMS en el estado de Tlaxcala, se detectaron las competencias que requiere desarrollar este profesorado.

Palabras clave: Actualización docente, Competencias docentes, Características del profesor, Educación media superior, Reforma Educativa.

Abstract

An important theme of the current educational problems is the reference to skills teachers in upper secondary education (EMS), because that is where prepares students to access to vocational training. The document aims to answer questions about education in general and in particular about the skills that these teachers must possess in order to face the current challenges of the Educational Reform. On the basis of the revision of various conceptions on competences are comparatively analyzed various studies to identify the skills requirement in the training of teachers. Finally from the implementation of a survey of 554 teachers of EMS in the state of Tlaxcala, identified the competencies required to develop this faculty.

Key words: Teaching update, teaching competencies, teacher characteristics, Secondary Education, Educational Reform.

Introducción

Actualmente las competencias docentes, son obligadas en la reflexión de los estudiosos de la educación, sobre todo las de los que laboran en la Educación Media Superior (EMS), por ser el nivel que prepara estudiantes para acceder a la formación profesional, implicando habilitarlos con elementos que recuperen los propósitos de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México, que son:

- “Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio
- Tránsito entre subsistemas y escuelas.” (SEMS/SEP, 2008:42)

Ello redundará en elevar la Calidad Educativa, objetivo del Plan de Desarrollo 2007-2012 (SEP, 2009). Los bachilleres deben estar capacitados para desempeñar las competencias genéricas para comprender el mundo e influir en él, conforme al acuerdo 444 (SEP, Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008); además deberán servirles para continuar aprendiendo de forma autónoma, desarrollar relaciones armónicas a su alrededor, así como participar eficazmente en diversos ámbitos. Dada su trascendencia, dichas competencias son consideradas clave en el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

En el Siglo XXI educar es un reto enorme y formar a aquellos que van a educar a las nuevas generaciones de bachilleres, implica un doble reto. De acuerdo con Peters (2000, citado por Bozu & Canto, 2009), se caracteriza por constantes cambios mundiales en materia social, política, económica, tecnológica, educativa y laboral; por tanto, es educar “en” y “para” la incertidumbre. Aunado a ello, está transitar de una sociedad de la información a la del conocimiento.

Perrenoud (2007:7) argumenta que lo que describe la experiencia actual de los profesores es “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”. Ahí el doble reto, el de los formadores de los docentes de EMS en desarrollar competencias de su quehacer en una sociedad altamente demandante; sin perder lo esencial, segundo reto, la capacidad autoreflexiva.

Gairín (2011:94), coincide con esta postura: *“La formación del profesorado basada en competencias se enfrenta así a variados problemas.”* Uno de ellos es la dificultad de planificar y evaluar actuaciones profesionales en estudiantes que no trabajan.

Esto implica que el formador de profesores, tenga que llevar al escenario educativo, las claves de la Reforma de EMS. Vinculado a ello señalan García y Cols que *“...por un principio de congruencia, deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran al personal académico un desarrollo integral y una convivencia armónica”* (García, Loredó, Luna & Rueda, 2008:97).

Esta reflexión cuestiona la educación en general y particularmente las competencias que los docentes de EMS poseen para enfrentar los desafíos antes mencionados, la pregunta es ¿Cuáles son las competencias que requiere el profesorado de EMS? ¿Qué implica cada una de ellas o cuáles son sus

indicadores? ¿Qué es una competencia? El presente documento, intenta dar respuesta a estas preguntas.

Zabalza (2007:8) argumenta que se deben poseer “*las competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados*”. Lo cual reta a que las Universidades habiliten a los docentes a partir de programas que respondan a las necesidades actuales, tanto del entorno, como de cada profesor.

Competencias

Hablar de competencias para Zabalza (2007), implica: analizar los propósitos, contenidos, formatos, el proceso de la educación y redefinir quiénes y de qué manera se benefician de ella.

Así, la polémica sobre competencias inicia cuando la formación de profesionales, estaba centrada en la acumulación del conocimiento, dejando de lado el desarrollo de destrezas y valores. Actualmente esto ha evolucionado, no basta que los estudiantes posean un cúmulo de conocimiento, tiene mayor relevancia su aplicación, para qué y en qué situación utilizan dicho conocimiento y la actitud que asuman ante cada tarea.

Pero ¿Qué es una competencia? Existen diversas definiciones, enfoques y argumentos variados, ello ha permitido que se tenga una extensa gama de concepciones; desde planteamientos centrados en el aspecto productivo, hasta algunos intentos de integración disciplinar como el caso de Demoustier (Citado por De Katele, 2008), quien pretende una yuxtaposición de conocimientos disciplinares.

Para Perrenoud (2007:11) competencia es la “*capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*”. Las define holísticamente, pues no son en sí mismos conocimientos, habilidades o actitudes, ni la suma de estos elementos, aunque si los movilizan, integran y orquestan, además de ser pertinentes ante la situación enfrentada. Éstas tienen que ser procesadas a partir de operaciones mentales complejas, soportadas por esquemas de pensamiento. Se crean y recrean en la formación, pero también a partir de la ejecución cotidiana.

Gairín (2011:96), identifica a “*la competencia con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. No obstante, es algo más que la mera suma de esos saberes*”. Hay en esta concepción, una concatenación de elementos y aspectos situacionales, no desprovistos de conocimientos.

Zabalza (2007) menciona que por lo menos se pueden encontrar 5 categorías con igual número de enfoques formativos:

1. Competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas... *cognitive-based competencies*.
2. Competencias como conjunto de actuaciones prácticas... *performance-based competencies*.
3. Competencias como ejercicio eficaz de una función... *consequence-based competencies*.
4. Competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidad, valores, etc... *effective competencies*.

5. Competencias como conjunto de experiencias... *exploratory competences* (Houston, 1985 citado por Zabalza, 2007:10-11)

El autor, añade a estas definiciones una más:

6. Competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc. que los sujetos ya poseen... *lifelong learning*. (Zabalza, 2007:11)

Estas categorías no son excluyentes, constituyen estructuras complejas en interacción "... como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces" (Zabalza, 2007:11).

Esta aseveración nos indica que para que sea una competencia, además de saber ejecutar la acción con experticia, debe tener sustento cognitivo para que la ejecución sea pensada y planificada, contraria a un hacer mecánico; presupone operaciones cognitivas, ejecutivas y funcionales, vinculadas con actitudes, experiencia y conocimientos previos, no necesariamente adquiridos a través de la academia.

De Ketele (2008:10), menciona que "*Podemos también entender la competencia en el sentido de una movilización muy concreta de diversos recursos en una familia de situaciones*", por supuesto numerosas en el caso de los docentes, ya que debe atender escenarios de actuación profesional. De acuerdo con Más (2012) corresponden a tres contextos: el general, el institucional y el micro contexto. El primero, el entorno cultural, profesional y socio laboral; el segundo a la universidad, facultad o departamento; y el último al aula-seminario-laboratorio, en ellos el docente desplegará sus competencias, lo que implica una porción amplia de creatividad, para ser eficaz.

El autor argumenta que:

...las competencias profesionales son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), estando también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), experiencias, aspectos personales, etc., demostrándose su posesión cuando el individuo es capaz de activar todos estos saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente situaciones y/o problemas propios de su rol, función o perfil laboral... (Mas, 2012:302).

Las definiciones anteriores sobre competencias, no van en direcciones diferentes, cada una permite clarificar el término y su aplicación a situaciones concretas de la práctica pedagógica; inclusive parece que Mas (2012) fusiona las diferentes acepciones para brindarnos un concepto unificado, adicionando la personalidad docente, que tiene relevancia y responde a la sociedad del conocimiento, en la cual es imprescindible la calidad de la educación y la reflexión constante con fines de mejora continua, asuntos recuperados en la Reforma de Educación Media Superior.

En este mismo sentido, Gairín (2011:94), hace hincapié en la necesidad de no "*obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general*". Este último argumento es esencial, ya que la discusión sobre competencias, ha pasado por diferentes terrenos, en algunos casos muy pantanosos, principalmente cuando las competencias carecen de este soporte reflexivo del hacer.

Para concluir con este apartado se propone la idea de García y Cols, quienes señalan que “...cuando se interpreta de forma más amplia, la competencia no es la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo.” (García, Loredo, Luna & Rueda, 2008:99).

Teniendo en la mente estas concepciones sobre competencias, se ahondará en aquellas que son básicas para ser “*un formador bien formado*”.

¿Cuáles son las competencias que requiere el profesorado para formar a formadores de nuevas generaciones de ciudadanos activos? En el siguiente apartado intentaremos dar respuesta a esta interrogante.

Las competencias del profesorado

Éste nuevo siglo exige: integración de los espacios de EMS a currículos más homogéneos para la formación de bachilleres, de tal forma que la movilidad estudiantil, entre estados de la República, se realice con menos contratiempos y pensando en la posibilidad de incursionar en el terreno internacional, aspiración legítima en un mundo globalizado.

Villa (2012:170) señala que “*se le daba atención a la educación superior y a la educación básica, mientras la media superior quedaba en medio de las dos, sin una posición, sin un valor importante frente a la sociedad, y particularmente frente a los empleadores*”. Y es ahí donde el profesor de este estudio desarrolla su labor, emergiendo la necesidad de desplegar nuevas competencias para enfrentar los retos.

Por ello, en el marco de la RIEB, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) propone en el perfil que debe reunir el docente: cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social. (SEMS/SEP, 2008)

A partir de éste, también la Subsecretaría de EMS y Superior, define ocho competencias y los atributos o indicadores que deberá poseer el educador y que más adelante se mencionan.

Los cambios en el tejido social, inducen a ajustes en el paradigma educativo así, pasa de ser la enseñanza y el profesor el centro de atención, a ser el aprendizaje y **el estudiante** el eje de la acción educativa; implicando que el docente actúe como promotor de conocimientos, creatividad e innovación, además de impulsor de desarrollo personal y social.

Esto sugiere al profesor, abandonar el papel de reproductor del conocimiento, transformándose en un mediador de aprendizajes, de tal forma que los estudiantes, a partir de sus potencialidades investigativas e interacción entre pares, construyan su propio conocimiento; y no es que en otros momentos no lo hayan hecho, ahora la tarea implica un proceso intencional.

De esta manera para la EMS, junto con los objetivos de calidad y equidad, se ha definido además una metodología de trabajo:

“Los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo

que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión”. (SEMS/SEP, 2008:86)

Pero, ¿qué sucede en la realidad de los docentes de EMS? ¿Con qué competencias enfrentan estos retos? A continuación se presentan los resultados de una encuesta aplicada a profesores de EMS, citando el método utilizado para la recolección de los datos.

Diseño y metodología.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) cuyo objetivo fue conocer las competencias de los docentes de EMS, con base en las definidas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS/SEP, 2008), a partir de su jerarquización en dos categorías: aquellas que requieren mayor apoyo para su desarrollo y las que requieren nada de apoyo.

1.- Participantes: 554 docentes contestaron el cuestionario, 302 mujeres, (54.6%) y 251 hombres, (45.4%) del Sistema de Bachillerato del Estado de Tlaxcala, subsistemas: Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) 24%, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 22%, Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT) 20.9%, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) 17%, Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 6.4%, Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios (CETIS) 2.7%, Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) 2.6% y otros 4.2%.

Las edades oscilaron entre 23 y 69 años (\bar{x} = 40.26, moda 33, s = 9.599). El estado civil se dividió en: 59.3% (328) casados, 22.6% (125) solteros, 18.1% (100) otro.

2.- Instrumento. El cuestionario *Identificación de Necesidades de Formación del Profesor de Educación Media Superior*, consistió en 58 ítems integrados en cinco dimensiones: 1. Datos Generales, 2, Actualización y Profesionalización, 3. Problemas para la Actualización y la Profesionalización, 4. Competencias e indicadores de desempeño docente y 5. Utilización de Materiales (Medios y Recursos) Didácticos.

La dimensión en la que se basa este artículo es la denominada “Competencias e indicadores de desempeño docente” compuesta de 9 cuestionamientos: el primero hace referencia a la Competencia Docente señalada en el acuerdo 447 (SEP, 2008) y las respuestas se dan sobre la base de una escala de cuatro puntos, donde 1 equivale a mayor necesidad de apoyo y 4 menor necesidad.

Los siguientes 8 cuestionamientos desagregan cada Competencia en sus indicadores y se expresa a través de tres niveles en los cuales el 1 significa que se requiere mucho apoyo, 2 algo de apoyo y 3 nada de apoyo.

Para clarificar este punto a continuación se citan las 8 competencias mencionadas:

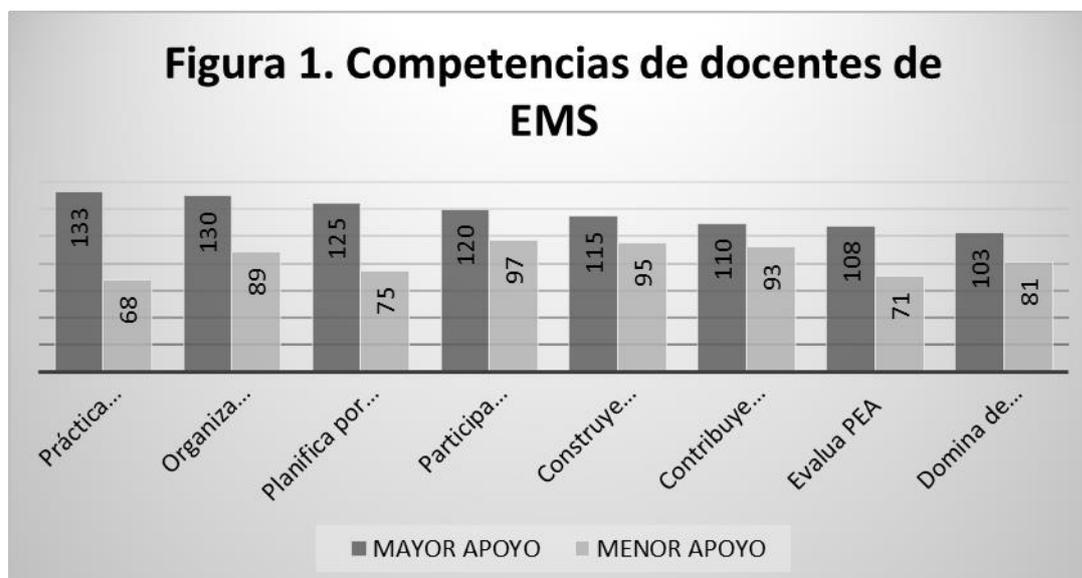
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. (SEP, 2008:2-4)

Resultados

La aplicación del cuestionario, arrojó que un 39.53% de docentes contestaron requerir ayuda para desarrollar competencias acordes al perfil profesional; de ese porcentaje 120 profesores necesitan MAYOR APOYO para lograr un nivel satisfactorio en alguna competencia, en tanto que 97 requieren MENOS APOYO; esto puede interpretarse de dos maneras: el 60% restante posee dichas competencias, o bien que no identifican si las poseen o no.

Específicamente, se observa que la competencia que requiere mayor apoyo es: **Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora adecuada al contexto institucional.** (Figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

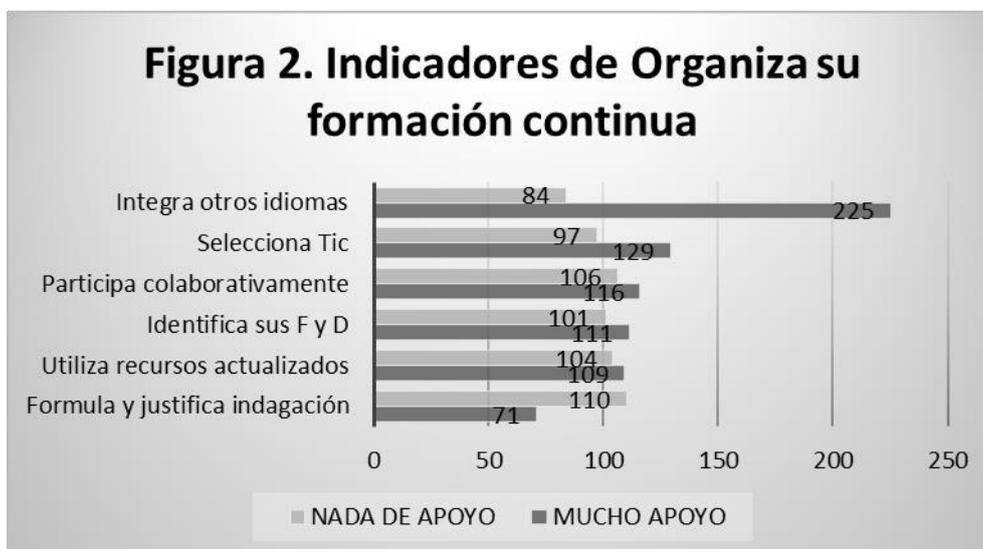
La práctica es esencial en el proceso educativo, coincidiendo con el estudio de Mas (2012), quien menciona que los expertos entrevistados, la

jerarquizan en el primer lugar; ello sugiere que es imprescindible su atención. Si observamos quienes requieren MENOR APOYO, son poco más del 10% (68), lo cual explicaría los bajos índices de aprovechamiento que se presentan en EMS.

La competencia que en segundo lugar requiere apoyo es: **Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional**, quizá esta explique el no lograr una práctica efectiva y por tanto **no planifica por competencias, no participa en la mejora continua**, que ocupan el tercer y cuarto lugar en la gráfica; se observa además que **no construyen ambientes para aprendizaje autónomo y colaborativo, ni contribuyen al desarrollo integral del estudiante**, cuarto y quinto lugar respectivamente. Esto refuerza la hipótesis de que los docentes de EMS requieren urgentemente formación pedagógica para enfrentar los retos de la educación por competencias.

Se evidenció que ellos **dominan y estructuran mayormente los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo**; es decir, conocen mejor su disciplina aunque carecen de didáctica. Otro aspecto que desarrollan mejor, desde su percepción, es la evaluación. Empero, habría que conocer la opinión de los estudiantes, tendría que preguntárseles a ellos, para tener un panorama completo de las necesidades de formación de los docentes de EMS. Lo cual no fue objeto de esta investigación.

Ahora, se analizarán los atributos o indicadores de cada competencia. Respecto a si **Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional**, la Figura 2 muestra que el 55% respondió el cuestionamiento: 40% en sentido positivo y 15% negativo. Desglosada la competencia en indicadores, los profesores identifican factores que obstaculizan su actividad. No olvidemos que esta competencia fue la que ponderaron en segundo lugar de fortalecimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Significativo es que ellos identifican que les falta **integrarse a oportunidades de estudio de otros idiomas**, prioritariamente, ya que 50% indica necesitar MUCHO APOYO. Otras áreas de mayor habilitación son: con

23%, **seleccionar recursos tecnológicos e informativos que los mantengan actualizados en sus disciplinas y didáctica**; 21% requiere **participar en instancias de trabajo colaborativo con pares**; 20% solicita **identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo de su actividad docente**; 19.7% para **utilizar recursos didácticos actualizados** y 12.8% para **formular y justificar temas de sus asignaturas**. Éste último indicador es más alto en NADA DE APOYO (19.9%) como se aprecia en el gráfico anterior.

La evaluación a la competencia **Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo**, Figura 3, se observa que pocos docentes marcan los indicadores, resulta lógico al ser la competencia que quedó al final en requerir fortalecimiento, a consideración de los participantes.

Un 16.4% señaló MUCHO APOYO para el 1er. indicador, es decir, el 83.6% **¿si relaciona las características cognitivas y habilidades de los estudiantes con los aprendizajes del curso?** No se sabe, ya que no lo contestan, solo se infiere; 15.2% en el indicador 2º y 13% el 3º, que es a su vez el más alto en no requerir apoyo, según lo indica 29% de la muestra. Por tanto permanece como competencia fuerte de los docentes de EMS.



Fuente: Elaboración propia.

En la valoración **Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios**, Figura 4: 20.4% de docentes solicitan MUCHO APOYO para **diseñar materiales en el esquema de competencias** y 17.1% no requiere apoyo. Para el indicador sobre **la planificación de cursos considerando características y necesidades estudiantiles**, 18.6% requieren mucho apoyo. El 17.9% demanda ayuda para **elaborar planificaciones con estrategias, actividades y recursos alineados a los objetivos de aprendizaje por competencias**. Finalmente 17.5% solicita ayuda para **conocer los contextos de los alumnos a fin de vincularlos con los contenidos** y 23.6% no requiere apoyo. Teniendo en cuenta que ésta fue la categoría que en tercer lugar demanda apoyo, resulta lógico el dato; por el contrario más de un 70% pide formación al respecto.

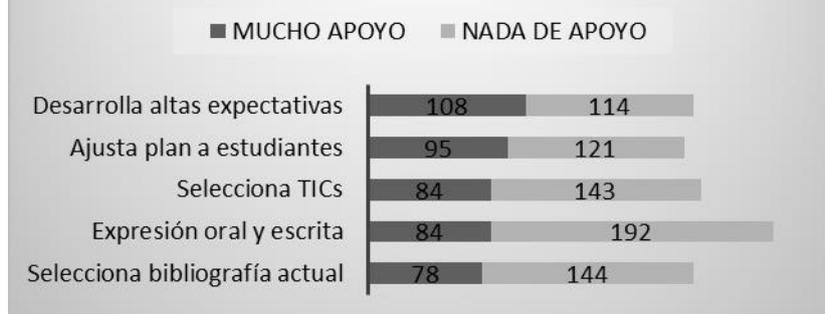
Figura 4. Indicadores de Planifica los procesos de E-A



Fuente: Elaboración propia.

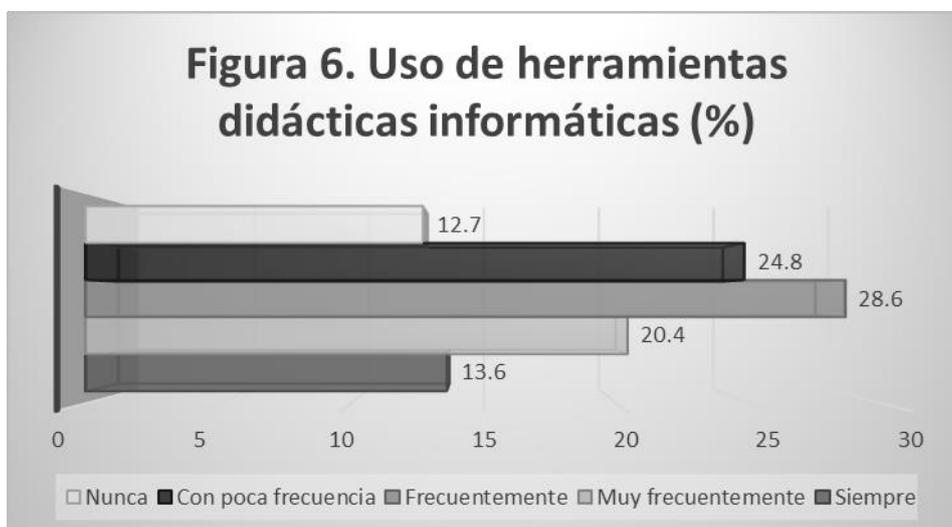
No olvidemos que la competencia: **Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional**, fue identificada como la de mayor debilidad. La Figura 5 expone que el foco de la formación debe estar en desarrollar **altas expectativas en sus estudiantes, recurriendo al estudio independiente, sin dejar de lado el contexto sociocultural**; después habrá que habilitarlos para **ajustar y/o modificar sus planificaciones a partir del diagnóstico de necesidades de aprendizaje**, (el cual quizá también tengan dificultad para elaborar); seguido de una formación robusta en **Tecnologías de la Información y Comunicación**. Mas (2012) obtuvo resultados semejantes en este indicador y explica que los docentes no las utilizan para dinamizar sus clases, dado que no tienen un dominio suficiente de TIC y desconocen sus ventajas.

Figura 5. Lleva a la práctica procesos de E-A



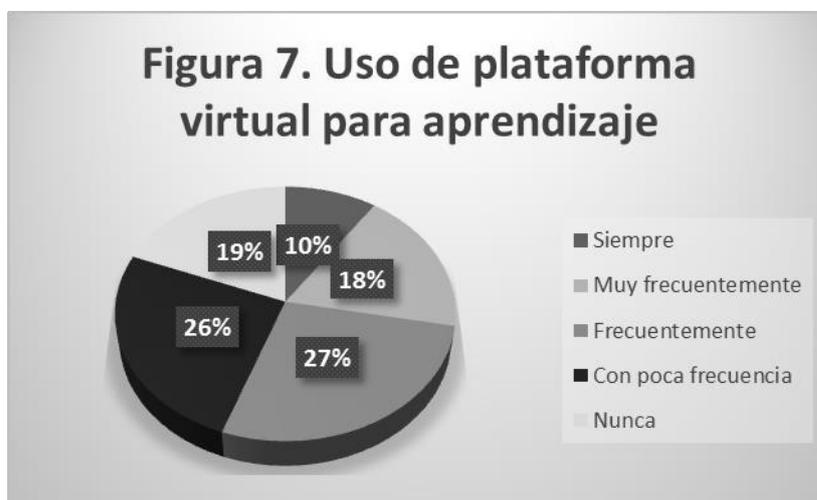
Fuente: Elaboración propia.

Prueba de ello es que cerca del 40% de docentes nunca y con poca frecuencia utilizan las TIC en su práctica, lo que contrasta con el poco menos del 14% que las utiliza siempre (Figuras 6 y 7).



Fuente: Elaboración propia.

Lo mismo se observa al cuestionarlos sobre el uso de plataformas virtuales con fines de aprendizaje y preparación de clases, cerca de la mitad profesores (45%) mencionaron que nunca y con poca frecuencia las utilizan (Figura 7).

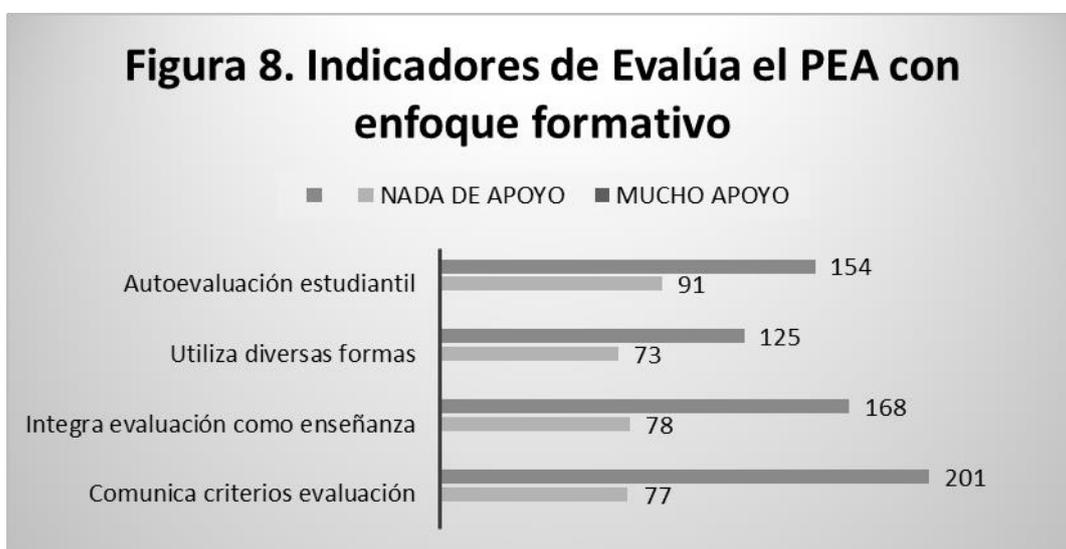


Fuente: Elaboración propia.

Habrá que incluir en la formación docente la **expresión oral y escrita adecuada**, que si bien para un 34.7% representa una fortaleza, un 50% no contestó, por lo que podría ser una debilidad y se sumaría al 15.2% que así la consideró; finalmente, perciben que les hace falta la **búsqueda de recursos bibliográficos actuales para guiar a sus alumnos a la investigación**, aspecto importante para la RIEMS.

La competencia: **Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo**, al igual que la disciplinar, fue considerada como fortaleza; no obstante al analizar la Figura 8, se ve a la **autoevaluación estudiantil** con mayor debilidad; en la investigación de Mas (2012) los resultados fueron similares, lo cual señala que el docente sigue considerándose el único responsable del proceso, dejando al estudiante la tarea de aprendizaje; es decir, se tiene un nuevo modelo, con viejas prácticas.

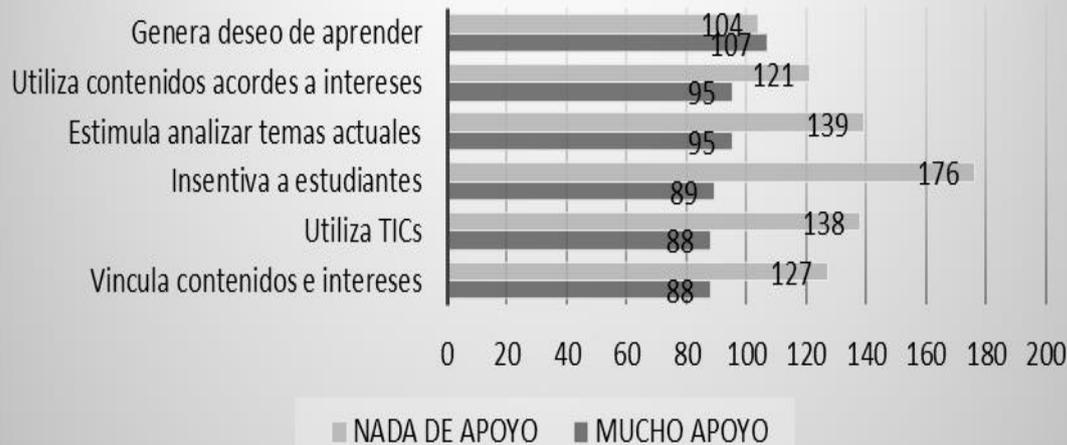
El indicador que sigue con falta de dominio, es la **utilización de formas varias de comunicación de resultados**; también hay dificultades para **integrar las evaluaciones como elemento de enseñanza y seguimiento**; y finalmente el indicador que requiere menos apoyo es la **comunicación de criterios de evaluación**, que a juicio del 36% es una fortaleza. No obstante habrá que incluir aspectos de esta competencia en el diseño de la capacitación a docentes de EMS, dado que un porcentaje importante no contestó la pregunta.



Fuente: Elaboración propia.

La competencia: **Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo** obtuvo el quinto lugar en la gráfica general de la encuesta, sin embargo al observar la Figura 9, el indicador que requiere mayor apoyo fue la falta de habilidad para **generar en los estudiantes deseos de aprender** (19.3%) en tanto un 18.8% de docentes sí ha desarrollado tal capacidad. Los siguientes indicadores fueron: al 17.1% se le dificulta **referir literatura acorde a contenidos e intereses de estudiantes y estimular el análisis e interpretación crítica de contenidos y temas de actualidad**; y un 21.8% y 25% respectivamente, no tiene dificultades para hacerlo.

Figura 9. Indicadores de Construye ambientes de aprendizaje autónomos



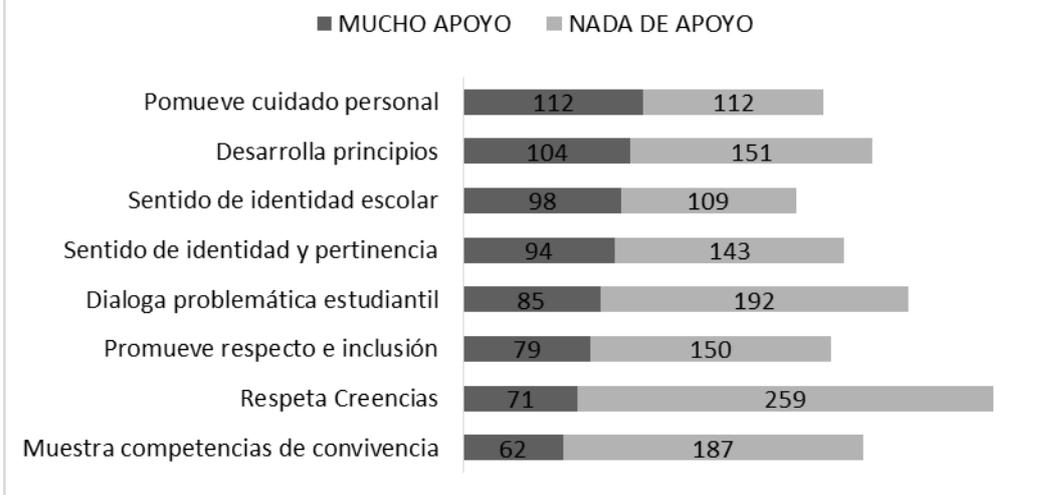
Fuente: Elaboración propia.

Indicadores con similar nivel de puntuación fueron: un +_16% de profesores le es complicado **incentivar en los estudiantes cuestionamientos reflexivos, utilizar las TIC y vincular los contenidos con intereses de los estudiantes**. No obstante el 31.8%, 25% y 23% respectivamente dijeron no tener dificultad para realizarlo. Estos niveles son bajos, pues en el lado contrario están más del 50% de docentes.

En el detalle la competencia: **Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes**, se observa que posee más indicadores y está en el lugar sexto del gráfico general, destacando lo siguiente: el 20% demanda **MAYOR APOYO** para **manejar estrategias que promuevan el cuidado personal de sus alumnos**, 18.8% marca dificultad para **seleccionar estrategias para desarrollar valores y principios**, 17.7% para **desarrollar sentido de identidad escolar**, 17% no **contribuyen a desarrollar en los estudiantes sentido de identidad y pertenencia**, 15.3% no **dialogan sobre los problemas de los alumnos**, 14.3% no saben cómo **generar ambientes estimulantes de expresión estudiantil que promuevan respeto e inclusión**, atributos indispensables bajo el nuevo modelo.

Por su parte, 12.8% necesita ayuda para **respetar creencias**; no obstante 46.8% dice sí respetarlas, lo que resulta significativo, dado que más del 50% respondió la pregunta. Finalmente el 11.2% no **muestra competencias para construir y aplicar normas de convivencia** (Figura10).

Figura 10. Indicadores de contribuyen a generar ambiente de desarrollo integral



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la competencia: **Participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional**, denota la Figura 11, que un mayor número (20.4%) solicita habilitación para **saber colaborar con docentes y personal de apoyo técnico para formar un proyecto de gestión institucional**, contra un 26.9% que eligió NADA DE APOYO; sin embargo más del 50% de docentes no contestaron, por lo que podría inferirse que no poseen la competencia; un 19.9% manifiesta la impericia para **involucrar a la comunidad educativa en proyectos de participación social que redunden en aprendizaje**; y con porcentajes similares del orden del 17.7% **no consideran a instancias de trabajo colaborativo que retroalimenten el aprendizaje**, y en un 17.3% **no proponen estrategias colaborativas que resuelvan los conflictos** de los planteles de EMS. Son datos importantes para reflexionar, ya que esta competencia obtuvo el cuarto lugar en mayor necesidad de capacitación.

Figura 11. Indicadores de participa en proyectos de mejora continua



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, los datos anteriores definen un perfil de competencias autopercibidas por docentes de EMS, de tal modo que en el diseño del currículo para su formación, se incluyan las ausentes, posibilitando certeza.

Conclusiones

En un mundo globalizado y fincado en el conocimiento, la formación docente es imprescindible para el logro de resultados y la EMS demanda que sus profesores posean competencias como mediadores innovadores, lo cual se alcanzará con constante trabajo reflexivo, autorreflexivo y colaborativo. Urge un programa de formación para habilitarlos en el enfoque por competencias, que permita desarrollar aquellas que aún no poseen y aprovechar mejor las que son fuertes; aunado a un sólido sistema de inducción para docentes noveles, que integre actualización permanente para expertos.

La fortaleza identificada en los docentes de EMS fue el **dominio disciplinar**. En el extremo, los educadores reportan tres debilidades competenciales a superar: Llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora acorde a su contexto; Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; y Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Además hay que considerar en la habilitación otras competencias débiles en menor medida: Participación en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional; Construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; Contribución a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Sin descuidar el proceso de evaluación, que para el enfoque por competencias, es exhaustivo, requiere herramientas diversas e incluir a los estudiantes activamente en el proceso.

En ésta última competencia, habrá que desarrollar el indicador de autoevaluación, que mostró ser frágil. Igual importancia reveló el uso de las TIC, como punto de partida es imprescindible que el docente venza la resistencia a su uso, incorporándolas como fuente de aprendizaje innovador.

Una factura pendiente es la evaluación final o resultado del proceso, pues en México no se ha logrado superar la calificación numérica, lo que contradice el modelo formativo. Habrá que considerar formas alternativas siguiendo el ejemplo de instituciones de vanguardia, como la Universidad Autónoma Metropolitana, de manera que se salve la brecha.

Referencias

- Bozu, Z., & Canto, J. P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 87-97.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-12.

- Gairín, J. (2011). Formación de Profesores Basada en Competencias. *Bardón*, 93-108.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 96-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 299-318.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. España: Grao.
- SEMS/SEP. (2008). *Reforma integral de Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad*. México: SEP.
- SEP. (29 de Octubre de 2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial*, págs. 1-5.
- SEP. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial*, págs. 1-13.
- SEP. (30 de Abril de 2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-4.
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, 160-175.
- Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.