



UADY
FACULTAD DE
EDUCACIÓN

**El perfil del maestro competente en el área de
Humanidades y Ciencias Sociales del bachillerato**

Erika Vanessa López Rodríguez

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mérida, Yucatán.

Enero de 2017



UADY
FACULTAD DE
EDUCACIÓN

Mérida, Yucatán a: 30 de Mayo de 2016.

C. Dr. Pedro Canto Herrera.
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación.
Facultad de Educación, UADY.
PRESENTE.

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“EL PERFIL DEL MAESTRO COMPETENTE EN EL AREA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES DEL BACHILLERATO”

Presentado por ERIKA VANESSA LÓPEZ RODRÍGUEZ para obtener el grado de MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

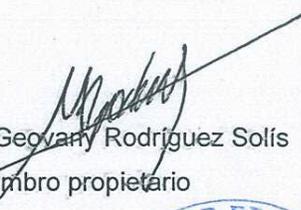
APROBADO

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente.

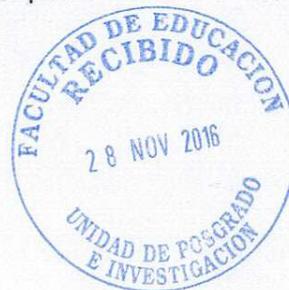
Comité Revisor.


Dra. Norma G. Heredia Soberanis.
Miembro propietario


Dr. Geovany Rodríguez Solís
Miembro propietario


Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll
Asesor y Miembro propietario

Ccp. Expediente del alumno en Control-Escolar.
Ccp. Interesado.



**Declaro que esta tesis es
mi propio trabajo, con excepción de las
citas en las que he dado crédito a sus autores;
asimismo afirmo que este trabajo
no ha sido presentado para la
obtención de algún título, grado
académico o equivalente.**

Erika Vanessa López Rodríguez.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 635045 durante el periodo de Septiembre 2014 a Julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradezco a mi madre porque siempre ha sido mi ejemplo a seguir; ella fue la que me enseñó a enfrentar los retos de la vida con responsabilidad y trabajo. Agradezco a mis hermanas María José y Patricia Ileana que hasta el día de hoy son mis valientes guerreras; a sus hijos, mis sobrinos: Zahia Montserrat, Karen Patricia y Javier Eduardo, a quienes he crecido como si los hubiera traído al mundo.

Agradezco al Ing. Adonay Cetina Medina y a la Mtra. Marcela Moreno Graciano por todas las facilidades que me dieron para completar esta nueva etapa de mi vida, de igual modo agradezco al COBAY plantel Chenkú que hasta el día de hoy es mi inspiración para seguir superándome como docente de media superior.

Agradezco a la UADY y a la UATx por ser mis formadoras para obtener este grado, en particular a los doctores Pedro Canto, Alfredo Zapata, Martín Pavón, Adriana Carro, Ana Bertha Luna y Felipe Hernández, respectivamente.

Tabla de contenido

Tabla de contenido / vi
Tablas / viii
Resumen / ix
Capítulo I: Introducción / 1
Antecedentes / 1
Establecimiento del problema / 9
Pregunta de investigación / 10
Propósito del estudio / 11
Justificación de la investigación / 11
Delimitación del estudio / 12
Definición de términos / 13
Capítulo II: Marco teórico / 14
Introducción / 14
El inicio de las competencias en el sector educativo / 14
Panorama semántico-interpretativo de las competencias docentes / 20
El buen profesor competente / 22
La importancia de la evaluación docente en el marco de las competencias / 23
La evaluación docente hecha por el alumnado / 25
La postura oficial mexicana ante los perfiles competenciales: los maestros de Humanidades y Ciencias Sociales / 26
Conclusión / 28
Capítulo III: Metodología / 30
Introducción / 30
Diseño de investigación / 31
Población, escenarios y sujetos / 33
Variables e indicadores / 34

Procedimiento de recolección de datos	/ 34
Análisis de datos	/ 34
Aspectos éticos	/ 35
Capítulo IV: Resultados	/ 36
Introducción	/ 36
Análisis descriptivo	/ 36
Comparación de poblaciones	/ 44
Esquema por número de variables	/ 47
El perfil docente desde la perspectiva del alumno	/ 48
Conclusiones	/ 49
Capítulo V: Discusión y recomendaciones	/ 50
Referencias	/ 53
Apéndice A	/ 58
Apéndice B	/ 59
Apéndice C	/ 60
Apéndice D	/ 61
Apéndice E	/ 62
Apéndice F	/ 64
Apéndice G	/ 66
Apéndice H	/ 67
Apéndice I	/ 68
Apéndice J	/ 71
Apéndice K	/ 76

Tablas

- Tabla 1: Análisis de la importancia del liderazgo del profesor / página 36
- Tabla 2: Análisis de la importancia de la organización del profesor / página 37
- Tabla 3: Análisis de la importancia de la preparación académica del profesor /
página 38
- Tabla 4: Análisis de la importancia de las habilidades docentes del profesor /
página 39
- Tabla 5: Análisis de la importancia de la evaluación del profesor / página 40
- Tabla 6: Análisis de la importancia de la comunicación asertiva del profesor /
página 41
- Tabla 7: Análisis de la importancia de la integración social del profesor / página 41
- Tabla 8: Análisis de la importancia de la identidad institucional del profesor /
página 42
- Tabla 9: Análisis de la importancia de la participación comunitaria del profesor /
página 43
- Tabla 10: Análisis de la importancia de la ecología educativa del profesor/página 44
- Tabla 11: Análisis por chi cuadrada / página 44
- Tabla 12: Comparación de los porcentajes de aprobación de cada competencia /
página 45
- Tabla 13: Comparación de los porcentajes de aprobación de cada competencia /
página 46
- Tabla 14: Comparación de las competencias entre géneros por t student / página 47
- Tabla 15: Competencias valoradas por los alumnos / página 48

Resumen

El propósito de este trabajo fue conocer las cualidades del docente que valoran los estudiantes de bachillerato que cursan las materias del campo disciplinario de Humanidades y Ciencias Sociales. El estudio fue descriptivo, se desarrolló mediante la aplicación de una encuesta al total de alumnos de quinto semestre de una escuela preparatoria vespertina ubicada al Poniente de Mérida. Los resultados arrojaron en orden de prelación las cualidades que valoran los alumnos en sus docentes, las cuales son: preparación académica, comunicación asertiva, liderazgo, evaluación y ecología educativa. Tales resultados están en concordancia con la literatura revisada para la conformación del marco teórico. En la conclusión se presentan algunas sugerencias y recomendaciones para continuar con estudios futuros que estén relacionados con este tema.

Capítulo 1

Introducción

Antecedentes.

En el año de 1989 México se incorporó al Tratado de Libre Comercio (TLC), a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), aceptó los términos y condiciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), y prometió respetar los contenidos del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (Moreno, 2011). Estas acciones de origen político y cultural repercutieron notablemente en la conceptualización de la enseñanza, ya que se vio obligada a cumplir con las recomendaciones internacionales.

En el reporte de 1989 la OCDE destacó que “no se puede aprovechar plenamente el potencial técnico-económico de las nuevas tecnologías sin introducir cambios institucionales” en el sector educativo (Barrón y cols., 2003, p. 139). La justificación que planteó la transnacional fue en el sentido económico, ya que el sector empresarial tendía al desarrollo de “modos de organización laboral flexibles, con empleos polivalentes y un marcado énfasis en las capacidades de comunicación y resolución de problemas” (CEPAL-UNESCO, 1992 en Barrón y cols., 2003, p. 139).

En ese reporte la OCDE subrayó la necesidad de acercar a la economía y a las empresas a la educación. Para hacer ello posible, tanto este organismo como la UNESCO exigieron al gobierno que las instituciones educativas se centraran en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los educandos para que pudieran adaptarse al cambio que se daría en el futuro inmediato, en el que se iban a requerir empleados capaces de laborar en situaciones que pondrían a prueba sus habilidades gerenciales de liderazgo, iniciativa, trabajo en equipo y toma de decisiones; que en conjunto forman el perfil de las personas altamente competentes para el dominio de las tecnologías comunicativas e informativas. Esto es lo que suele denominarse como competencia laboral.

Las competencias laborales fueron definidas como una “nueva racionalidad empresarial acerca de la competitividad y productividad” (Angulo y Vidal, 1993; Ruiz Larraguivel, 1996, en Barrón y cols., 2003). Son un tipo de saber que se encuentra por encima del conocimiento técnico-científico, pues implican su puesta en marcha en los problemas diarios que se viven en las empresas. Por tal razón, en la educación media

superior las escuelas de corte técnico, como el CONALEP, asumieron el papel de enseñar en función de competencias.

En oposición a lo anterior Moreno (2011) y Latapí (2007) cuestionaron la adopción del Modelo Educativo basado en Competencias (MEBC), sobre todo en los niveles básico y en la media superior. Latapí (2007) denunció que con el MEBC se estaban olvidando las implicaciones primigenias de ser maestro. “La educación se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental-formal-material para el saber hacer” (Moreno, 2011, p.2), que significa el abandono de las escuelas para formar habilidades superiores de razonamiento al poner énfasis en el desarrollo de capacidades inmediatas para solucionar los problemas corrientes del mundo empresarial.

Con esta visión gerencial, económica, administrativa y utilitarista, el MEBC introdujo al terreno pedagógico términos propios del sector empresarial como calidad, eficiencia, control y evaluación (Moreno, 2011.; Barrón y cols., 2003), exigidos por la OCDE, la UNESCO y el TLC, con la pretensión de “proporcionar garantías de calidad en el comercio transfronterizo de servicios profesionales” (Barrón y cols., 2003, p. 126).

A fin de asegurar la adopción del MEBC se crearon instancias evaluadoras y de acreditación para monitorear que haya calidad en la enseñanza y se dé la adquisición de competencias. Autores como Tyler, Stufflebeam y Stake (citados por Ornstein y Hunkis, 2000) han defendido que la educación en su conjunto: el modelo curricular, la práctica educativa y la dinámica escolar, deben ser evaluadas para encontrar áreas de desarrollo en el desempeño del docente. Entonces, evaluar no es algo privativo del MEBC, pues ya se encuentra en el terreno educativo del desarrollo curricular. Ahora bien, desde la reciente Reforma Educativa (RE) iniciada en México a partir del 2013, la percepción mediática que se tiene de la evaluación al docente es que ésta resulta ser primordial para el quehacer áulico.

Sobre lo anterior la prensa local ha nutrido sus encabezados con los reportes de los levantamientos magisteriales, como la amenaza de los docentes sindicalizados que iban a dejar de ejercer sus funciones en repudio a la evaluación docente que promueve la RE. En una nota de un diario de circulación peninsular, el líder del gremio magisterial yucateco Rigoberto Cercantes Romero hizo un llamado a los profesores para que no acudan a sus aulas a cumplir con sus obligaciones, a fin de sumar fuerzas en contra del proceder de las

autoridades respecto a la aplicación de la denominada “evaluación punitiva” (Por esto!, 2014).

La situación no es mejor en otras partes del mundo, pues en Estados Unidos la administración de Barack Obama puso en marcha en el 2012 el programa “Race to the Top”, que no difiere mucho de las medidas adoptadas por México al año siguiente (Donaldson, 2012; Minnici, 2014). Así como aún ocurre en el país del águila y la serpiente, los docentes norteamericanos dejaron sentir su temor, algunos hasta renunciaron anticipadamente cuando el gobierno comenzó a evaluarlos en las escuelas públicas.

La razón primordial que tiene el magisterio para rechazar la evaluación al docente es la siguiente: independientemente de lo que señale la literatura curricular, las administraciones escolares tienen como tendencia común usar la evaluación docente como una política interna de control de calidad que se traduce en contratación o despido del profesorado. En relación a esto se expresan Lukas y Santiago (2009), quienes señalan que la educación suele ser un tema espinoso por los propósitos que persigue y los procedimientos que para ello emplean los administradores.

Marcelo y Villar (1994, p.314) definen como evaluación docente al “proceso de concebir, obtener y comunicar información para adoptar decisiones educativas sobre el profesor”, lo que bien pudiera entenderse como tomar decisiones sobre los estatutos laborales; la evidencia ampara estas teorías. Para conocer la situación en torno al tema por voz de sus actores implicados, Donaldson (2012) recogió información suficiente que sirve para avalar los temores del magisterio. En su trabajo de corte mixto expuso que muchos maestros que eran considerados por sus pares como buenos profesores, profesionales bien preparados en sus áreas de saber, salieron bajos en la prueba suministrada por las autoridades federales. En una escuela donde fueron despedidos treinta y cuatro profesores, muchos ya basificados, no faltaron los directivos que comentaron “it used to take us about three or four years to get rid of a teacher, now we can rid someone in about three months. It just made my job easier” (que en español se traduce: solía tomarnos como tres o cuatro años despedir a un maestro, ahora lo podemos hacer casi en tres meses. Eso -la evaluación docente- ha hecho mi vida más fácil).

Derivada de la reforma de Obama, Minnici (2014), sostiene que en Estados Unidos ya pocos educadores desean mantenerse trabajando en el sector por las condiciones en las

que se les aplica la evaluación docente. Al profesor se le exige mucho, y de todo lo que se le pide como parte de su deber, cabe la pena preguntar qué tanto realmente es de su injerencia. La autora denuncia que hay muchas inconsistencias en torno a la labor del maestro. Se le pide que vea el todo del proceso educativo, pero que se centre en las partes y necesidades específicas. Que integre las tecnologías de la información y comunicación en el aula, a la vez que no pierda de vista la enseñanza de lo básico. Hay muchas contradicciones y bastante sobrecarga de trabajo. En esta indefinición de funciones se realiza la evaluación al docente.

Adicionalmente Minnici (2014) y Donaldson (2012) han observado que los administradores no tienen entrenamiento como evaluadores. Sus objetivos no son claros, no entienden a cabalidad los retos que tiene el docente en este mundo globalizado. El instrumento con el que evalúan es poco favorecedor para el reconocimiento de la labor del profesorado. Muchos examinadores jamás han tenido la conducción del aula, ni comprenden las vicisitudes que atraviesa un docente al que se le responsabiliza de todos los males del mundo, como si solamente el actor educativo fuera el responsable del saneamiento social.

En todo caso, evaluar implica medir y hacer juicios de valor (Ornstein, 2000). Al hacer una evaluación se discrimina entre ciertos rasgos que no son deseables y los que se deben conservar. Hablar de la evaluación docente, entonces, es señalar los aciertos y fallas, que de manera simplista se comprendería como lo bueno y lo malo.

En el intento por definir las aptitudes, actitudes y comportamiento del maestro, Jiménez (1972, p.167), apuntó que “en la realización de la trascendental función social de la educación, lo esencial es el maestro, nada ni nadie puede sustituirlo”, inclusive valida el aforismo “tanto vale el maestro, tanto vale la escuela”. En la década de los setentas delineó someramente el perfil de los buenos maestros: a) poseen vocación o aptitudes de liderazgo, b) tienen educación y cordialidad en el trato, c) demuestran a sus educandos su amplia cultura al hablar sobre diversos temas y d) amenizan el aula con un inigualable sentido del humor.

En resumidas cuentas, se puede decir con sobrada justificación que es injusto evaluar a un docente bajo parámetros tan poco claros y definidos, sobre todo si el organismo evaluador proviene de las instancias superiores de la administración

gubernamental. Igualmente es poco conveniente no tener delimitado el perfil y funciones del maestro, y con base en una serie de supuestos, que por extensivos e incluyentes pecan de ambiciosos, no se valore en su exacta medida el deber ser del quehacer docente y el esfuerzo que despliega en el diario ejercicio.

Las competencias docentes en México iniciaron con el Acuerdo Secretarial 447 firmado el 24 de octubre de 2008 por la entonces Secretaria de Educación Pública, Josefina Eugenia Vázquez Mota, el cual establece que hay ocho competencias con sus respectivos atributos para los docentes de la Educación Media Superior (EMS), en la modalidad escolarizada formal. Así como se demanda la existencia de competencias en los alumnos, los docentes también, en este marco de calidad, deben ser competentes para dar cumplimiento a las consideraciones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que reclama acciones para que las Instituciones Educativas (IE) fortalezcan “el acceso y permanencia [del alumnado] en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias” (DOFc, 2008).

Las competencias docentes definidas en el Acuerdo 447 son:

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 los 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 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 a la gestión institucional.

Cada competencia viene acompañada de una cantidad desigual de atributos que detallan el quehacer del perfil docente en la educación media superior (EMS), mismos que pueden ser consultadas en dicho acuerdo. Como se puede apreciar, todas las competencias

tienen como rasgo principal que no se ciñen a un especial tipo de profesor, ni detallan un perfil profesional unívoco, ni establecen qué está bien o mal en el ejercicio, sino que son genéricas, transversales y de forma continua las puede ir adquiriendo el docente comprometido con su labor.

El bachillerato facilita que los jóvenes adquieran las competencias descritas por la autoridad mexicana en materia educativa. Esto es factible por las características del desarrollo psicoemocional de los alumnos, que les permite adaptarse con facilidad a los diferentes enfoques educativos. Sin embargo, “es difícil que un docente que nunca ha desarrollado sus propias competencias, cree escenarios de aprendizaje contextualizados” (Aguilar, 2009, consultado en Cisneros y Patrón, 2012, p. 75).

Las competencias son definidas en el Acuerdo 442 como la “integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (DOFa, 2008). Hay competencias curriculares, y son tres: genéricas, transversales y específicas. Hay competencias para los docentes o “promotores, agentes del proceso educativo” (DOFc, 2008), y se clasifican en aspectos vinculados con lo ético, académico, profesional y social.

Los dos acuerdos hasta ahora citados estiman que contando con docentes competentes se puede mejorar la “calidad de la educación para que los estudiantes” de preparatoria puedan integrarse con éxito al sector productivo. En consideración a lo señalado, con el propósito de asegurar que los profesores “tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas”, la SEP capacitó a su personal a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual consiste en un curso destinado a preparar a los profesores que están frente a grupo para que cuenten con la Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS).

El PROFORDEMS lo ha impartido hasta la fecha la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en sus modalidades presencial y en línea, y las diferentes IE conglomeradas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta última forma parte del Comité Académico de Certificación (CACE), integrado también por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Ambas son responsables de elaborar, a través del Subcomité Académico de Evaluación

(SAE), las directrices para que los docentes adquieran la certificación que les covalida la adquisición de competencias en el PROFORDEMS.

No obstante, Zambrano y cols. (2014 en Sevilla y Aguilar, 2014) evidenció en un reciente estudio realizado en una IE yucateca de la EMS, que pese a la obtención de la certificación y capacitación dada, los profesores de bachillerato aún no demostraban poseer dominio de las competencias, pues según las percepciones de sus alumnos y de sí mismos fueron clasificados como noveles.

Esta exposición de las competencias docentes y sus conceptualizaciones desde la instrucción dada por la autoridad sigue cobrando vigencia porque la situación en torno al perfil del docente aún no es clara. Si bien ya se partió de la necesidad de definir al docente bajo un enfoque por competencias para hacer una sana y justa evaluación de su trabajo, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) promulgada por el actual Presidente de México, Enrique Peña Nieto, el 11 de septiembre de 2013, en el Título Tercero “De los Perfiles, Parámetros e Indicadores”, en el Capítulo II, “De los Perfiles, Parámetros e Indicadores en la EMS”, el Artículo 56 establece que las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados “deberán proponer los parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en las IE”, a partir de los perfiles aprobados que deberán cumplir los docentes que desean ingresar o permanecer en la EMS (DOF, 2013).

En el mismo documento, apartado III, se establece que las autoridades definirán “los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y para los cargos en funciones de dirección o de supervisión”. En el Capítulo III, “Del Procedimiento para la Definición y Autorización de los Perfiles, Parámetros e Indicadores”, el artículo 57, en el apartado II, señala que, para la EMS, las IE solicitarán a las autoridades educativas y organismos descentralizados una propuesta de parámetros e indicadores, acompañada de perfiles autorizados para ejercer funciones docentes (DOF, 2013).

En respuesta a lo anterior en Febrero de 2014 el INEE definió los Perfiles, Parámetros e Indicadores, que deben cubrir los docentes que deseen ingresar al Servicio Profesional Docente de la EMS. En el documento se señalan las cinco dimensiones que conforman el perfil de ingreso, que de acuerdo a las reuniones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), quedaron como sigue (INEEa, 2014).

1. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

2. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

3. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.

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

5. Lleva a la práctica procesos de enseñanza de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) expuso en el documento difundido por el INEE en su portal, el perfil de cada asignatura con los parámetros, indicadores y etapas para hacer la evaluación al profesorado. Sin embargo, es en relación con la primera dimensión, la del saber, que dicho organismo define el perfil del profesor con base en su pericia técnica, implicando esto que se tenga a un profesional del área por cada asignatura.

En la práctica real se tiene a un maestro cubriendo varias disciplinas por las condiciones administrativas que no suelen ser generosas en cuestiones del pago por hora de los profesores, menos aún con el otorgamiento de prestaciones laborales condicionadas a cubrir determinado número de horas por día, semana, mes y según el tiempo de permanencia en el colegio.

No obstante, pese a que el organismo evaluador no se muestra riguroso al exponer qué bagaje conceptual deben tener los profesores por cada asignatura, en la aplicación del examen y en los temarios que proporciona el portal del Servicio Profesional Docente para el ingreso de nuevos maestros a la EMS, hay una infinidad de saberes que discrepan con los perfiles y las condiciones laborales del educador.

En una nota publicada por un diario nacional el titular de bachillerato en México Rodolfo Tuirán denunció que falta tener perfiles idóneos para cubrir las plazas docentes en la media superior, ya que en la evaluación practicada en julio de ese mismo año salió reprobado el 67% de los aspirantes (Toribio, 2014). Cabe señalar que fue justamente el instrumento del INEE, donde están las cinco dimensiones del enseñante y sus perfiles, el que sirvió para evaluar y reprobar a más de la mitad de los profesores de bachillerato.

En este panorama la definición del perfil docente se vuelve importante para impedir que se tenga el mismo patrón observado en Estados Unidos: remociones masivas y despidos colectivos, pues si algo hay en común entre las administraciones Obama y Peña es que sus respectivas reformas emplean a la evaluación como mecanismo de promoción, remoción, ascenso y premio a la praxis educativa, sin atenerse a las recomendaciones de los especialistas e investigadores.

Establecimiento del problema

La evaluación al profesorado es un trabajo delicado que puede llevar a situaciones de encono en el ambiente laboral, entorpeciendo el desarrollo profesional del docente y enturbiando la percepción de los alumnos en relación con el gremio magisterial. La situación no es menos amable cuando se piensa en el trabajo que llevan a cabo los docentes del área de las humanidades, cuyos saberes son vastos y coyunturales, y por eso mismo los docentes acaban compartiendo varias disciplinas sin cubrir con el perfil idóneo.

Como indica el estudio de Agresto (1983), no es fácil distinguir a las humanidades de las ciencias sociales. En el área de humanidades se incluyen los estudios del idioma, la literatura, historia, jurisprudencia, filosofía, arqueología, religión comparada, ética. En el caso de México, son del campo disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales: Sociología, Psicología, Metodología para la Investigación, Historia del Arte, Lógica, Filosofía, Estética, Ética, Historia, Etimologías Griegas, Etimologías Latinas, Latinas, Economía, Derecho, Dibujo y Administración. Sin embargo, a partir de la RE Literatura entra al área de Comunicación (INEEc, 2015; INEEEd, 2015), evidenciando lo que refiere este autor respecto a las coyunturas que se presenta en las asignaturas humanísticas, mismas que pueden provocar equívocos insalvables, sobre todo si el docente no es especialista en el tema de enseñanza.

A menudo suele suceder que las ciencias sociales empleen métodos de las humanidades y que también el conocimiento humanístico sea aplicado, ya no en las ciencias, sino en la vida misma, como bien indica Agresto en su trabajo (1983).

La situación del docente de humanidades y ciencias sociales es similar a la que presentan los docentes de artes. En la investigación titulada “A Cross-Canada Study of High School Art Teachers”, Gray y MacGregor (1991) exponen que a los docentes de estas

áreas se les ve como personas que carecen de orden, algo alocados, sin planeación adecuada. En su estudio observaron que los escritorios de los maestros de ciencias estaban immaculados, mientras que los de aquellos docentes que imparten materias de arte estaban llenos de papeles. Es decir, la relación maestro-alumno cambia cuando es un humanista o estudioso de las ciencias sociales, y sobre todo un artista, el que toma la conducción del aula.

Por privilegiar el proceso creador y reflexivo del alumno, el docente de artes ofrece ciertas libertades que no son bien vistas por los administrativos. Esto lo corrobora el estudio “Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia” de Domínguez y cols. (2014). Este grupo investigador notó que para alumnos y docentes lo más importante es la planeación de clase y no que el profesor entre al aula para improvisar. Este estudio contrastó las competencias universitarias con la percepción de docentes y alumnos de la UNED y encontró que la planeación es más relevante que la formación base, seguida de la forma de evaluación, investigación, innovación, manejo de tecnologías de la información y comunicación.

Pregunta de investigación, objetivo e hipótesis

Este trabajo pretende analizar qué perfil educativo tiene el maestro competente desde la perspectiva de los alumnos que cursan asignaturas del área de humanidades y ciencias sociales de la preparatoria, con independencia de lo señalado por la autoridad en sus publicaciones oficiales. Seguidamente se pretende conocer cuáles son las competencias que más valoran los alumnos de la EMS. En términos claros, el objetivo de esta tesis es definir el perfil competencial del docente de EMS con base en las percepciones de sus estudiantes.

Los objetivos específicos quedan como sigue:

1. Definir las cualidades que valoran los alumnos de la EMS en sus docentes del campo curricular de Humanidades y Ciencias Sociales.
2. Establecer el perfil que debe cubrir el docente de Humanidades y Ciencias Sociales de acuerdo con la percepción de los estudiantes de bachillerato.

La hipótesis de trabajo de la cual se parte es que los alumnos difieren significativamente por género y grupo de la concepción que tienen las autoridades sobre el

quehacer docente manifestado en el perfil delimitado por la CNSPD, la SEMS y las competencias docentes del Acuerdo 447.

Propósito del estudio

Conocer las cualidades que valoran los estudiantes que cursan las materias del campo disciplinario de Humanidades y Ciencias Sociales en un bachillerato vespertino de la ciudad de Mérida, a fin de proponer un parámetro que resulte valioso para los evaluadores y docentes sobre las capacidades, actitudes y aptitudes que deberían tener los docentes.

Justificación de la investigación

Como ya quedó asentado, la evaluación es parte integral de todo proceso educativo. Evaluar implica medir, juzgar, tomar decisiones, pero ante todo representa una oportunidad para conocer fortalezas y debilidades a fin de mejorar o robustecer aquellos aspectos que se consideren como necesarios para que, en un futuro, manteniendo ese espíritu de progreso que debe caracterizar a las civilizaciones, se puedan hacer los cambios pertinentes para entregarle a las generaciones futuras una educación de calidad.

Hablar de calidad es complicado, máxime en el campo educativo. En una institución educativa no es fácil discernir entre un buen maestro y un mal maestro, ya que ambos son antagonistas en el mismo escenario, según la fortaleza y funciones que desempeñen dentro de sus respectivos papeles y las pasiones que despierten en la audiencia. Así resulta que quien enseñe Ética y Valores, por ejemplo, será mejor profesor si entra en comparación con el docente de Física. La razón se debe a la dificultad del campo de estudios de ambos profesores y las estrategias diseñadas para conseguir el aprendizaje en sus alumnos. Mientras unos pedirán actividades de corte lúdico que mantengan motivado al alumno, otros demandarán estudios con rigor científico en la contestación de tareas que pueden tacharse de soporíferas.

No es el interés del presente trabajo comparar materias disímiles porque eso sería bastante cuestionable e injusto con la naturaleza de las profesiones, sino aquellas que son

del corte humanístico y que pueden ser entendidas desde diferentes rangos de comprensión. En éstas las estrategias que pueden ser implementadas en el aula varían según la perspectiva y preparación del maestro, pues habrá el que decida tener una postura de investigación para fomentar el análisis y la crítica, como aquel que desde la socioformación establezca como estrategia de enseñanza, por ejemplo, que sus discentes realicen sociodramas que invitan al recreo y esparcimiento, en vez de estudios monográficos con referencias citadas conforme a un criterio editorial. En este sencillo ejemplo la cuestión de juzgar quién de los maestros es mejor que otro se torna delicada, porque ambos criterios pueden muy bien justificarse y ser comprendidos por los pares académicos, mas no así sucede con los alumnos que podrían estar del lado de un maestro despreciando al otro, ya sea por así convenir a sus intereses o por afinidad emocional.

En las aulas de educación privada no es inusual evaluar al profesor, pues en ellas esta práctica tiene como propósito común el tomar decisiones administrativas sobre la continuidad del docente en el colegio. En estas escuelas los administradores escuchan al alumno mediante diferentes técnicas de recolección de datos. En el caso de las escuelas públicas, el INEE parte de varios estudios, como relata la experiencia de la aplicación del primer examen docente llevado a cabo en el 2015, el cual consistió en la presentación de evidencias de enseñanza-aprendizaje, elaboración de un texto argumentativo y resolución de dos exámenes en línea respecto a las habilidades docentes y pericia técnica en el conjunto de asignaturas de enseñanza.

Gómez y Gómez, citando a Pratt (1997, p. 23 en 2009, p. 3) señala que antes de evaluar hay que diseñar el perfil del docente; para ello se recopila “información sobre las características seleccionadas de los docentes para juzgarlas de conformidad con indicadores previamente establecidos a fin de apoyar decisiones institucionales”. Se podría argüir que ya se tiene un determinado parámetro, como el propuesto por el INEE, pero como indica este organismo y delata la evidencia práctica denunciada en los rotativos, hay características del profesor que no se pueden evaluar, más grave aún, pueden existir hasta errores en el diseño de los instrumentos de medición por tener una deficiente definición del perfil docente.

Delimitaciones del estudio.

El presente estudio estuvo delimitado a un solo semestre en el que se aplicó un cuestionario en escala Likert, del 1 al 4, para conocer las perspectivas de los alumnos de una escuela preparatoria estatal del poniente meridano, respecto al proceder ideal de sus docentes de Sociología, Psicología, Metodología para la Investigación, Historia del Arte, Lógica, Filosofía, Estética, Ética, Historia, Etimologías Griegas, Etimologías Latinas, Economía, Derecho, Dibujo, Administración.

Definición de términos.

1. Competencias.- El Acuerdo 442 (DOFa, 2008) las define como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.

2. Competencia laboral.- “La competencia laboral es una nueva racionalidad empresarial acerca de la competitividad y productividad. Es un saber que está por encima del saber técnico-científico, de perfil polivalente, con rasgos de iniciativa, liderazgo, toma de decisiones, creatividad, relaciones humanas, trabajo en equipo, comunicación, etc.” (Barrón y cols., 2003).

3. Evaluación docente.- Proceso de concebir, obtener y comunicar información para adoptar decisiones educativas sobre el profesor” (Marcelo y Villar, 1994, p. 314). Para el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation es la evaluación sistemática de la actuación profesional o cualificaciones de una persona en relación a un cometido profesional y algún fin institucional y defendible (consultado en Lukas y Santiago, 2009, p.26).

4. Humanidades.- Para Agresto (1983), el término humanidades incluye el estudio de los idiomas, moderno y clásico; la literatura, historia, jurisprudencia, filosofía, arqueología, religión comparada, ética, criticismo, teoría del arte, aspectos de las ciencias sociales que tienen contenido humanístico y emplean métodos humanísticos para su estudio; el estudio de la aplicación de las humanidades al ambiente humano con atención particular a la relevancia de las humanidades en las condiciones actuales de la vida nacional.

5. Práctica educativa.- Conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y cols. citados en SEP, 2010).

6. Práctica docente.- Es entendida como una actividad de aprendizaje debido a que por medio de la evaluación se adquiere conocimiento sobre el trabajo del docente (SEP, 2009).

Capítulo 2

Marco teórico

Introducción

En este apartado se abundará en el tema de las competencias desde una perspectiva cronológica, enfatizando la incidencia que tuvieron los organismos transnacionales en las políticas mexicanas. Se expondrá el panorama complejo de las competencias en virtud de la existencia de varias definiciones, taxonomías y estudios que apuntan a coyunturas en las categorías base de las competencias docentes, pero por otro lado matizan y hasta perfeccionan sus áreas de injerencia. De igual modo se realiza una breve exposición de la necesidad por definir buenas prácticas docentes en los perfiles competenciales para hacer una evaluación más justa del proceder del docente, en aras de reconocer las funciones que efectivamente le competen. También hay un apartado para conocer la importancia que tiene la evaluación docente hecha por los estudiantes. Por último, se hace un breve recuento de la normativa mexicana respecto al tema de los perfiles y parámetros de los docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales de la EMS.

El inicio de las competencias en el sector educativo.

La enseñanza actual ha cambiado considerablemente en menos de treinta años (Fernández y Sánchez, 2014), por efecto de la globalización que para muchos es la génesis

del MEBC. Pese al tiempo transcurrido todavía no se sabe si las competencias son un enfoque (Rueda, 2009), o es una formación (Medina y cols., 2008). Lo cierto es que su aceptación en el sector educativo viene por el reconocimiento de vivir en una sociedad compleja que se caracteriza por el cambio constante, la perentoriedad y la caducidad de los conocimientos (Domínguez y cols., 2014). Una sociedad en la que ya no es suficiente contar con un título universitario ni poseer determinado perfil profesional para acceder a un puesto de trabajo (Cisneros y Patrón, 2012), pues se requiere de un despliegue de habilidades, actitudes y conocimientos que respondan de forma asertiva en momentos precisos que resultan impredecibles para los empleadores.

En las sociedades globalizadas, como Estados Unidos y Canadá, cada vez está más presente el tema de las competencias en el sector educativo, pues son vistas como un dispositivo para el cambio que permitiría a las instituciones educativas entrar a la sociedad del conocimiento (Rueda, 2009). Pero esta no es la realidad de los países latinoamericanos que aún anhelan cambiar muchas cuestiones de estructura social. Como acertadamente señala Tatto, la implementación del MEBC en México se explica porque aquí se vive bajo “una arraigada tradición de autoridad jerárquica y centralizada, [que menosprecia] la complejidad de procesos de cambio educativo” (1999, p. 16).

Cuando en el 2008 la SEP declaró la aceptación del MEBC en el Acuerdo 444 (DOFb, 2008) para el bachillerato, muchos docentes sintieron frustración, rechazo y menosprecio porque la RIEMS tenía dos ejes discursivos: por un lado estaban las prácticas educativas basadas en competencias y por otro, el enfoque pedagógico constructivista (López y Tinajero, 2009). En ambos casos, al docente se le estaba requiriendo tener mayor dominio del contenido disciplinar para lograr que se conviertan en verdaderos mediadores del aprendizaje de los estudiantes.

Con la aceptación de las competencias, las cuales fueron adoptadas bajo un enfoque constructivista, se cambió el paradigma educativo. Para Mas (2012), el nuevo paradigma educativo tiene el binomio ya no de enseñanza-profesor, sino de aprendizaje-alumno. Esto supone nuevos procesos de cambio en el panorama educativo y social, sin duda se trata de una “auténtica revolución educativa”, comenta Esteve (2003, en Fernández y Sánchez, 2014).

De forma paralela a la situación escolar, al terreno laboral entró un nuevo paradigma: el paradigma productivo (Medina y cols., 2008, p. 102). En este paradigma productivo le interesa al sector productivo contar con profesionales que posean capacidades de adaptación al cambio, actitudes gerenciales, capacidad de involucramiento en proyectos y cooperación con pares. Todo esto genera una intensificación de carga laboral en el trabajo de los maestros, pues a ellos se les pide enlazar a los jóvenes con una industria que desconocen, ya que ellos mismos están en adaptación siendo jueces y parte. Se les pide preparar a los alumnos para un mundo laboral inestable en el que nadie tiene el puesto ganado, ni siquiera él mismo como profesor puede salir bien aireado ante los vientos de cambio. Este desequilibrio “puede desembocar en la pérdida de competencia profesional, cambios en las concepciones de las tareas que debe realizarse y una ética laboral diferente” (López y Tinajero, 2009).

Como ocurre con los cambios de paradigma, la reforma curricular modificó las condiciones en que solían trabajar los docentes. Los docentes, sin haber tenido un entrenamiento en educación por competencias ni en el enfoque constructivista, asumieron el rol de facilitadores del aprendizaje. Esto provocó que muchas generaciones estudiantiles vivieran el cambio de tener un profesor que explicaba su tema en la clase de manera didáctica, apoyado en materiales proporcionados por las mismas autoridades, a tener a docentes que les encargaron estudiar de manera autodidacta, con incertidumbre sobre su labor. En una investigación transversal de tres años realizada con los alumnos más exitosos del sexto semestre de la generación de 2007 de un bachillerato tecnológico se descubrió que los docentes que implementaron por vez primera el MEBC dejaron a un lado la instrucción explícita para que los estudiantes buscaran por sí mismos el contenido en diversos materiales, avalándose de su posición de “facilitadores” (López y Tinajero, 2009). Por otro lado, en el mismo estudio los docentes que impartieron la nueva asignatura denominada “Ciencia, tecnología, sociedad y valores”, se justificaron diciendo que las autoridades no tomaron en cuenta los perfiles docentes al hacer la distribución de las cargas de materias, por lo que era entendible que no respondieran a la altura de las demandas cognoscitivas de los alumnos, ya que desconocían el contenido de sus asignaturas.

La historia de las reformas educativas mexicanas demuestra que los ejes que articulan la toma de decisiones son la calidad y la cantidad, esto quiere decir que hay

políticas relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula y aquellas que están dirigidas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza (López y Tinajero, 2009). En el Plan de Once Años, el expresidente Adolfo López Mateos (1958-1964) ordenó invertir para infraestructura, recursos humanos y materiales con la intención de expandir de la matrícula. En la actual RE la política de calidad se orienta al “mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, tratando de reducir las tasas de deserción o de reprobación” (López y Tinajero, 2009, 1197; DOFc, 2008).

Como eje para abatir el rezago educativo es que la ahora RE adoptó el MEBC, el cual puede ser posible y fácil o amplio y complejo, “según la argumentación de distintos autores y las experiencias de diferentes países” (Rueda, 2009, p. 3). Sin embargo, Fernández y Sánchez (2014) aclaran que el origen del ahora modelo educativo por competencias proviene del sector empresarial donde no se valoran las cualidades técnicas sino las de personalidad, tal como expuso en sus trabajos McClelland (1973, citado en Fernández y Sánchez, 2014; Cisneros y Patrón, 2012); el MEBC varía según el enfoque que se asuma, de allí su incompreensión y problemas a la hora de llevarlo a la práctica.

En el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Delors (1994; Fernández y Sánchez, 2014; Cisneros y Patrón, 2012), se demanda a la escuela que desarrolle competencias en sus alumnos porque a los empresarios no les interesa contratar personal ilustrado, sino lo que desean es contar con gente que tenga una suficiente formación técnica, que sepa comportarse en sociedad, pueda trabajar en equipo, tenga capacidad de iniciativa y asuma riesgos. Esto quiere decir que la escuela debe formar con base a los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Posteriormente la UNESCO solicitó a Édgar Morín en 1998 que “expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro” (Medina y cols., 2008, p.96), en el contexto del pensamiento complejo. De dicho documento nacieron los siete saberes de los que suele desprenderse el MEBC. La recomendación de Morín fue que las escuelas debían mejorar en materia de investigación, actualización, competencias pedagógicas, innovación en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza-aprendizaje, además recomendó a las escuelas adoptar una mentalidad empresarial para formar alumnos con capacidad de liderazgo y creatividad, con pleno dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Ya en 1995 el Banco Mundial había recomendado la adopción de modelos pedagógicos innovadores (López y Tinajero, 2009). Pero fue en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba, en España, en Octubre de 2002, cuando nació el Proyecto Tuning América Latina, que a juicio de Rueda (2009), fueron estos dos proyectos, el de Europa y el de América Latina, los que contribuyeron a la expansión del MEBC.

Los representantes del continente americano fueron los que externaron su interés por “acordar las estructuras educativas de los diferentes países para su mutua comprensión, comparación y reconocimiento, así como para facilitar la movilidad de los estudiantes y de los profesionales”, luego de escuchar las experiencias vividas en el Proyecto Tuning europeo donde más de 135 universidades llevaron un intenso trabajo desde 2001 para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EESS) (Rueda, 2009, p.4). El proyecto Tuning para América Latina fue presentado a la Comisión Europea a fines de octubre de 2003 por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas en un verdadero esfuerzo intercontinental, bajo el supuesto de que se viviría en el nuevo siglo una etapa de internacionalización, en el que la universidad “como actor social enfrentará retos y responsabilidades al margen del lugar geográfico donde se encuentre” (Bencitone y cols., 2007 en Rueda, 2009, p. 4).

Para que las universidades latinoamericanas pudieran acceder al Proyecto Alfa Tuning en el cuatrienio 2004-2008, se exigió que tuvieran políticas educativas homogéneas que les ayudara a definir la calidad, la efectividad y la transparencia en las IES (Medina y cols., 2008). Esto motivó la creación de las veintisiete competencias docentes que van desde el dominio de las habilidades didácticas hasta la posesión de conocimiento enciclopédico y actitudes reflexivas de metacognición. En cifras, los autores citados señalan que este informe presentado en el 2007 tiene un 78% de competencias didácticas (Apéndice A).

Por otro lado, en México de acuerdo a lo estipulado en el Programa Nacional de Evaluación 2000-2006, conforme a las declaraciones internacionales vistas con anterioridad, en el 2003 se llevó a cabo la reforma del bachillerato general en algunas escuelas piloto. Al año siguiente se impuso la reforma en los bachilleratos tecnológicos del

Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (López y Tinajero, 2009). Esto vino como repercusión de los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuyas comparaciones motivaron la instrumentación de políticas de gestión para promover el cambio de modelo educativo sin hacer ulteriores análisis a fondo (Vidal y Díaz, 2004 en López y Tinajero, 2009).

El reporte de la OCDE (2005), también tuvo influencia en la adopción del MEBC ya que pidió formar a los adolescentes para que aprendan a “manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma”, a fin de adaptarse a diferentes contextos (Rueda, 2009, p. 4). En razón a esto la SEP tomó acciones en el 2007 para la EMS a través del Programa Nacional de Educación, cuyo cambio más drástico se dejó sentir en los subsistemas con mayor demanda: bachillerato general y tecnológico (López y Tinajero, 2009).

Dada la experiencia de la década de los noventa cuando las reformas educativas mexicanas no lograron que los maestros aplicaran el enfoque constructivista, en parte porque los docentes solamente lo entendían a nivel teórico y también porque sus programas de capacitación fueron breves y en cascada, derivadas de las presiones de eficiencia. En enero de 2009, a un escaso año de presentar la RIEMS, se inició la capacitación de 20 mil docentes de bachillerato a través del PROFORDEMS.

La reforma principal que introdujo la RIEMS fue el cambio de modelo educativo, pues se adoptó la enseñanza por competencias, que implicaba ver al docente como un facilitador del aprendizaje (Ziegler, 2003). Esto supuso varios desafíos al gremio magisterial pues se les exigió cumplir con determinado perfil, uno que esté basado en el alumnado y que se centre en “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, entre otros señalado en el perfil docente en la EMS para el ingreso en la funciones docentes del bachillerato (INEEb, 2014).

Esta nueva concepción del rol que debe asumir el docente en el aula no fue aceptada por los profesores de buen agrado. Como indican Borko y Putnam, (1996), los conocimientos y las creencias de los maestros determinan su práctica docente. Ante el rechazo de los profesores se esgrimieron argumentos en defensa de las competencias, en un sentido se pidió que los docentes enseñaran a buscar información pertinente, en otro que

formaran personas (Cano, 2008 citado en Rueda, 2009). Posteriormente a la implantación de la RIEMS, en el 2010 la UNESCO emitió un informe pidiendo que la educación sea para toda la vida, “la formación no concluye con la obtención del título profesional” (Cisneros y Patrón, 2012, p. 70). Esto abre la puerta a la constante capacitación para conseguir lo que reiteradamente afirma la OCDE (2012), que la educación del siglo XXI debe “preparar al alumnado sobre aspectos como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, herramientas de comunicación y colaboración, responsabilidad social, etc.” (Fernández y Sánchez, 2014, p.1).

Estos contrasentidos que penden entre la formación humanista y la cualificación técnica ahonda “la preocupación por cómo debe ser y actuar el profesorado y cuáles deben ser las características que le configuran como profesional son cuestiones que siguen abiertas” (Fernández y Sánchez, 2014, p.1). Sobre todo complica la noción de calidad educativa que tiene como referencia primordial la “competencia pedagógica del profesorado, la innovación docente, el apoyo a los estudiantes, planes de acción tutorial, potenciación de la autonomía del aprendizaje, el razonamiento crítico, etc.” (Mas, 2012, pág. 301), haciendo que el pensar en el ser y quehacer docente sea una tarea de continua reflexión para la conformación de políticas públicas sustentables.

Panorama semántico-interpretativo de las competencias docentes.

En la Nueva España para ser maestro había que demostrar pureza de sangre y ser cristiano viejo con conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética (Martínez, 2012). En el marco del MEBC ser docente es algo bastante complejo porque con las modificaciones del contexto, en particular con las nuevas condiciones que impone el mundo globalizado, no puede más que esperarse que hayan alteraciones en las funciones, roles y tareas de los maestros, lo que conlleva al desarrollo de nuevas competencias docentes para atender correctamente las nuevas funciones profesionales (Más, 2012).

Actualmente hacer una completa delimitación del perfil competencial docente permite “establecer referentes adecuados en los protocolos de acreditación, selección, promoción y formación del profesorado universitario” (Mas, 2016, pág. 14). En el caso del nivel superior el perfil competencial docente tiene que estar encaminado a las tres funciones privativas del docente universitario: la instrucción, investigación y gestión. Con

independencia del nivel educativo en el que labore el docente, a todos se les pide en este mundo globalizado que tengan contacto con sus colegas y alumnos a través de las redes sociales en tiempos reales de interacción, que traslapen su labor fuera del colegio, realizando gestiones y tutorías con el estudiante. Si bien los perfiles competenciales sirven como medidas administrativas en los protocolos de acreditación, certificación de competencias y en los procesos de selección y promoción del personal, ser un docente competente implica “activar sus saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente soluciones y/o problemas propios de su rol, su función o perfil laboral” (Mas, 2016, pág. 16).

Un error común es que las escuelas tengan docentes que sepan su materia, pero carezcan de entrenamiento en cuestiones de didáctica. Por ello González (2005, consultado en Mas, 2012) destaca la necesidad de la formación del personal docente en el contexto general que abarca el entorno sociolaboral, profesional, cultural; el contexto institucional y el microcontexto aula-seminario-laboratorio (Mas, 2012).

De manera general puede afirmarse que las competencias comparten características similares independientemente de las especificaciones de los contenidos de aprendizaje (Fernández y Sánchez, 2014). Una particularidad de las competencias es que describan características o atributos personales sobre conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; se relacionen con ejecuciones que producen resultados exitosos, logrando resultados en diferentes contextos; que sean transferibles a cualquier actividad, sector o función y puedan ser entrenadas y desarrolladas.

Para Perrenoud (2004 consultado en Fernández y Sánchez, 2014; Moreno, 2009) las finalidades del sistema educativo son inseparables de las competencias que se requieren del docente (Apéndice B). Se requieren competencias docentes que no solamente sean sobre aspectos técnicos, sino también sociales y éticos, como resolver problemas con actitud crítica de manera constructiva.

Sin embargo, el problema sigue siendo la polisemia de las competencias (Moreno, 2009). Hay tantas definiciones y taxonomías que, si cada definición fuera una luz, el exceso de luces produciría la ceguera absoluta, pues no dejan ver con claridad cuáles son las competencias del docente ni del nivel universitario, ni por disciplina. Tan sólo en el trabajo de Rueda (2009) se comparan cinco definiciones de competencias docentes (Apéndice C).

A ello se suma que hay competencias especializadas para la enseñanza superior (Apéndice D) y hasta para los niveles básicos (Apéndice E).

Mas (2012), en el ejercicio por presentar una definición de perfiles competenciales con categorías de acción y unidades de competencia (Apéndice F), entendiendo a éstas como atributos, en el sentido como lo maneja la SEP para sus propias competencias; realizó una investigación de corte descriptivo con metodología mixta en la que trianguló técnicas, principalmente cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. En su estudio trabajó con el profesorado afectado por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aparte de un grupo de expertos y alumnos. Según da cuenta en su informe, su método se basó en una revisión documental, elaboración del listado de competencias, colaboración con los profesores en grupos focales para delimitar los perfiles competenciales durante tres sesiones, aplicando la técnica Delphi. Al término de su estudio notó que los alumnos son más duros para evaluar a sus docentes, que los propios maestros con sus competencias, resultado que es compartido también en el trabajo de Domínguez y cols. (2014).

En la investigación de Domínguez y cols. (2014) se manejó una triangulación de datos provenientes de un trabajo de corte cualitativo combinado con otro netamente cuantitativo para obtener las competencias requeridas en los docentes de una universidad española. El estudio arrojó que se requerían docentes con competencias de planificación, comunicación, motivación, evaluación, sentido de pertenencia institucional, interculturalidad, metodología, integración de medios, tutoría, investigación, innovación e identidad profesional. En este trabajo participaron cinco expertos universitarios de Argentina, Colombia, Ecuador, México y España, quienes diagramaron un mapa de competencias docentes para mejorar la acción del profesorado universitario español en el contexto del EEES.

De manera similar en México la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Coahuila diseñó y puso en práctica 20 competencias profesionales (Apéndice G). Este trabajo requirió la participación de alumnos, maestros, sociedad y representaciones empresariales de Coahuila, Durango, Chihuahua. El estudio lo dirigió el equipo de Medina y cols. (2008), que actuó conforme indica Mas (2012), en la

necesidad de establecer los dominios de competencia en sus etapas de desarrollo profesional: inicial, madurez y experiencia.

Como puede apreciarse son bastantes competencias y se entremezclan las competencias genéricas con las disciplinares, incluso se notan ciertas coyunturas en las distintas competencias manejadas hasta ahora. Algunas de las competencias son bastante personales como “convivir en el campo profesional, con la sociedad, familia” (Medina y cols., 2008), lo que permite entablar una crítica a las competencias genéricas que resultan invasivas con el espacio privado y personal del docente. No obstante el estado de indefinición o vaguedad, el hecho de querer definir las sirve para caracterizar al enseñante de calidad.

El buen profesor competente.

Un profesional exitoso es aquel capaz de movilizar los recursos que tiene para producir un resultado satisfactorio (Vargas, 2008, citado en Cisneros y Patrón, 2012). Pero éxito y satisfacción, si no hay indicadores objetivos de tales, tanto para medirlos como para observarlos, vienen siendo conceptos subjetivos que se construyen con base en opiniones.

En la enseñanza hay buenas y malas prácticas docentes, precisamente los perfiles competenciales ayudan a establecer los parámetros de actuación requeridos para constituir prácticas docentes deseables. La importancia de establecer los perfiles competenciales y comunicarlos al personal en funciones de docencia es vital para el funcionamiento correcto de la escuela, ya que los docentes son “el eje del proceso educativo” (Rueda, 2009, p.3), y con la puesta en vigor del MEBC, se tendrá que “poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación” (Rueda, 2009, p. 3).

Por eso es necesario estar alerta a las necesidades de cambio de la sociedad, pues como señala Sacristán, en Fernández y Sánchez (2014), ha habido un cambio de roles. Por ejemplo, ahora se demanda que los docentes sean generadores de “emociones positivas” y de una buena autoestima en el alumnado, (Avia, 2007 citado por Fernández y Sánchez, 2014).

Los perfiles competenciales que reflejen buenas prácticas docentes deben abarcar cuatro ámbitos: a) educativo, enfocado a la gestión del conocimiento y aprendizaje; b)

profesional o acceso al mundo laboral, c) comunitario, que permita convivir y mantener sanas relaciones personales y d) personal, relacionada con la autoestima y control emocional (Moreno y Pozo, 2007 en Fernández y Sánchez, 2014).

Los ámbitos de competencias permiten a su vez volver más orgánica o sostenible la demanda de contar con profesionales que no se centren únicamente en la transmisión de conocimientos, sino en la integración de éstos en la vida corriente, donde suele demostrarse si uno es competente para las tareas simples de la vida.

La importancia de la evaluación docente en el marco de las competencias.

En América Latina hay una amplia cultura de elaborar los perfiles de los actores educativos. Más aún, son varios los programas como el Sistema Nacional de Cualificaciones en España; el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), en México; el Programa Nacional de Formación y Certificación de Competencias, en Argentina; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia, y el Programa Piloto de Certificación de Competencias Laborales, en Chile; que se encargan de vigilar que la tarea de los maestros sea eficiente (Villalobos y cols., 2007).

En dicho tenor es que suele hablarse de calidad educativa, equiparándola con la mejora de los procesos pedagógicos en el aula. Sin embargo, las voces críticas de la academia se alzan en contra porque las condiciones del mercado laboral, que suelen dictaminar lo que es valioso en términos competenciales, como quedó asentado en líneas arriba, son caprichosas. Los mismos maestros carecen de tiempo para reflexionar qué enseñar y cómo hacerlo, pues las condiciones que ellos viven también están en cambio constante, arrastrándolos a la vorágine de la inmediatez. Por ello Baca (2013) considera como “pertinente” que en las escuelas se creen ambientes críticos y reflexivos, que brinden libertad a los profesores, para que ellos sean los que decidan lo que deben aprender sus alumnos, sin priorizar el cumplimiento a los programas y la normatividad de las escuelas.

Pero esta libertad que se demanda para la cátedra del maestro, entra en contradicción con la fuerte presión social proveniente de las autoridades educativas. Hoy muchas IES viven las exigencias de acreditación y certificación en los procesos de evaluación institucional, que sufren todos los profesores debido a un ingreso tardío a la

cultura de la evaluación y de la calidad educativa, lo que les crea resistencia y negación al cambio (Villalobos y cols., 2007).

Los maestros tienen que cambiar esa visión negativa de la evaluación, y ésta también tiene que dejar de ser administrada como un mecanismo de control por parte de las autoridades, pues los efectos que crea desde esa perspectiva son contraproducentes si se toma en cuenta el ideal de mejora continua que debe prevalecer en una escuela. Al respecto comenta Santillán y cols. (2011), que tiene que darse “la renovación del rol histórico de la educación superior en cuanto a la preparación de profesionistas, para dejar de ser definida como el escenario en el que los individuos finalizan la trayectoria educativa con la entrega de títulos y grados” (p.44). Lo mismo puede decirse de la EMS, no es el último escalón para ir a trabajar o para brincar a la universidad, es un ciclo más de formación de personal competente, de alumnos conscientes de que su participación social produce efectos notables en su comunidad, y para ello habría que hacer más amable la presentación de la evaluación de las prácticas docentes con los maestros, dando por entendido que se trata de una fase de reconocimiento de flaquezas, fortalezas y áreas de oportunidad de cambio para ofrecer una atención más oportuna a los estudiantes al tomar medidas de mejora continua y compromiso institucional.

Es por lo anterior, que para hacer tales cambios se diseñan políticas educativas, modelos educativos, mapas curriculares, se invierte en infraestructura, tecnología, en la capacitación de los docentes (Santillán y cols., 2011). En México ese ha sido el tema diario desde la entrada en vigor de la Reforma, de la que también ya se habló en el capítulo anterior. Por ello es que se estructuran perfiles competenciales en los docentes, dado que fungen también como parámetros para la evaluación de las prácticas hechas en el aula.

La evaluación docente hecha por el alumnado.

La experiencia que se tiene en México de evaluación de la docencia data desde la década de los cuarenta cuando las escuelas privadas, en un intento por conocer sus estándares de calidad, aplicaron cuestionarios de evaluación docente desde la perspectiva de los alumnos, como aún realiza hasta ahora la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, por mencionar a las escuelas

particulares de mayor prestigio en el país (Zambrano, 2005), aunque esta práctica ocurre en otros lares como en los países de habla inglesa y en España (Más, 2012). Sin embargo, la evidencia ha demostrado que no hay información que avale que tan pertinentes han sido estas evaluaciones ni si han incidido en mejorar la calidad de la docencia (Rueda, 2009; Zambrano y cols., 2005).

Lo que sí se ha visto es que cuando los alumnos evalúan a sus docentes son muy críticos y se fijan en aquellos aspectos que se debieron realizar en el aula y no se hicieron, dejando así todo el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje en manos del profesor (Zambrano, 2005). La baja puntuación que dan los alumnos a sus docentes, muchas veces generada en venganza por el trato recibido a lo largo del curso escolar, tiene como efectos administrativos inmediatos el despido o la obstaculización para alcanzar más horas laborales, prestaciones, etcétera. Incluso hay estudios que reportan el sabotaje que realizan los estudiantes a la evaluación docente en vista de que conocen los efectos que pudiera tener su opinión en la evaluación, y justamente lo que quieren es tener movilidad en el profesorado por así convenir a sus intereses (Clayson y Haley, 2011 en García, 2014). Ante esto los docentes, ansiosos por mantener el empleo, muchas veces “inflan” las calificaciones de sus alumnos, se muestran permisivos o se inhiben de poner retos cognoscitivos y formar adecuadamente.

El objetivo de evaluar al docente desde el alumno persigue dos fines: uno es conocer la efectividad del docente, pues como declara Looney (2011) en una investigación que realizó en Europa, los alumnos que tienen maestros sobresalientes resultan ser igual de sobresalientes; y dos, la evaluación docente por parte del alumno obedece a los intentos por democratizar la educación (García, 2014). En tal tenor desde la década de los noventas hasta el 2010 estuvo vigente el portal electrónico Rate my Professors para conocer el desempeño de más de tres mil profesores universitarios de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra.

Desde luego que hay posturas encontradas en la academia porque cuando el alumno evalúa al docente es visto como cliente, dejando de ser el producto a formar (García, 2014). Por ello es que se aboga por hacer evaluaciones de forma sistemática por pares académicos o superiores administrativos (Darling, 2014; Minnici, 2014). Pero cuando son los administradores los que evalúan, entonces se parte de la visión gerencialista denunciada ya

en el primer capítulo, en la cual los administradores que nunca han estado en el aula sobrecargan de tareas al docente y hasta consideran sano mover constantemente de puesto o destituir a los profesores en vez de formarlos adecuadamente.

Una tercera vía más sana para abordar el tema de la evaluación docente es la que parte desde una perspectiva holista que integra todos los aspectos o dimensiones en los que se mueve el docente (Looney, 2011). Así se privilegia la función de la escuela como centro que forma personas, incluidos los maestros, favoreciendo que la evaluación docente cumpla con su función formativa e incida acertadamente en la calidad educativa.

La postura oficial mexicana ante los perfiles competenciales: los maestros de Humanidades y Ciencias Sociales.

En el documento titulado Perfiles, Parámetros e Indicadores, que emitió la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en febrero de 2014 para el concurso de oposición al ciclo escolar 2014-2015, de ingreso a las funciones docentes y técnico docente en la EMS. En la página dos del documento descargable en internet a través del portal del INEE, se estipula que “con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente y con el soporte de los Acuerdos Secretariales 442, 444, 447, 488 y 656 que sustentan el Marco Curricular Común y las Competencias Docentes, se construye esta propuesta de evaluación para el ingreso al servicio profesional docente” (INEEa, 2014).

El organismo evaluador establece que las competencias del docente deben tener las características de: a) ser fundamentales para el MEBC, b) estar referidas al contexto de trabajo de los docentes y técnico docentes, c) ser transversales, d) ser trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes, e) ser un parámetro que contribuye a la mejora continua de la enseñanza. Pero sobre todo, dichas competencias “no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes y técnico docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional” (DOFc, 2008; INEEa, 2014).

La mayoría de los estudios realizados por reconocidos académicos del ambiente nacional e internacional, partieron de estudios contextualizados para detallar las competencias docentes que conforman el perfil de los maestros.

En el estado de Yucatán Cachón y cols. (2010), en Modelo de Competencias para la Evaluación del Desempeño de Docentes de Escuelas Normales de Educación Primaria, documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, describe el proceso que siguió para construir un modelo de competencias que servirá para evaluar el desempeño de los maestros. Para tal labor, empleando un enfoque mixto, trabajó con seis grupos de enfoque donde estuvieron maestros de escuelas públicas y privadas; simultáneamente llevó a cabo 21 observaciones participantes de corte etnográfico. A partir de las entrevistas se creó un instrumento para que los alumnos de tercero y cuarto grado, durante los cursos 2003, 2004 y 2005 de la “Licenciatura en educación primaria ubicaran a aquellos maestros que consideraran como docentes de desempeño destacado” (p. 3). De los 69 maestros considerados para el estudio, los cuales representaron el 60% de la población de docentes de las escuelas normales. Los alumnos refirieron que las competencias de sus maestros se dividen en cuatro grandes dominios: docentes, administrativas, teórico-pedagógico y filosófico, obteniendo así cinco competencias (Apéndice H).

Conforme a lo señalado por el artículo 10 de la LGSPD, el INEE es el organismo encargado para la elaboración de los perfiles, parámetros e indicadores, que permitan evaluar a los aspirantes a la promoción de cargos en el sector público de enseñanza. Dichos perfiles publicados en el 2014 para la primera promoción a la EMS, fueron establecidos con base en el consenso del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), de donde se extrajeron las dimensiones que componen el Perfil de Ingreso: 1) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, 2) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 3) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo. 4) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 5) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Mismas que se resumen en cinco grandes categorías, las cuales son: conocimiento, organización, evaluación, autoformación para la vida y eficiencia.

Al final del documento se pone en calidad de anexo los perfiles de los maestros de las áreas disciplinares Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Comunicación y Matemáticas. La más extensa es la primera, que ocupa importancia para la presente tesis. A modo de ejemplo, pues no es la intención de este trabajo reproducir en su integridad lo señalado por la autoridad educativa, se reproduce el perfil del docente de Derecho (INEEd, 2015; SEP. 2014).

- Interpreta y aplica los principios generales del Derecho relacionados al contexto social.
- Distingue la clasificación del Derecho (público, social y privado) y sus características esenciales.
- Reconoce y analiza la importancia de las principales ramas del Derecho.
- Distingue y evalúa el impacto de las normas jurídicas, morales y sociales, a fin de conocer la relación del individuo con su contexto.
- Analiza y describe la organización de la forma de gobierno en México y su relación con el contexto jurídico.
- Reconoce las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y su relación con los derechos y obligaciones derivados de ellas.
- Reconoce y describe el proceso de creación de las normas jurídicas, su función y su transformación.

Conclusión

Competencia es un término polisémico que para efectos de claridad se conciben como la triangulación de las habilidades, saberes y aptitudes en una persona. Es el accionar del conocimiento, no puede hablarse de competencia si primero no se tienen las bases gnoseológicas que respalden en qué se es competente. Una persona es tal cuando sabe en qué momento oportuno debe poner en práctica su pericia técnica, pero también cuando sabe relacionarse con los otros en la dimensión social.

En una sociedad tan compleja, que evoluciona a cada minuto, lo único que se puede anticipar es el cambio, por ello es que los planes y programas de estudio se enfocan al desarrollo de competencias; no para tener personas con sapiencia erudita, ni meros actuantes autómatas, de lo que se trata con este cambio de paradigma es de crear

conciencia, formar personas que sean capaces de integrarse a la sociedad de forma armónica.

Pero para lograr lo anterior es que se necesita que el profesional sea competente. A los maestros no se les debería exigir que aprendan a ser competentes, sino que ya deben serlo. Un maestro que no es competente es casi tan ilógico como un cirujano que no sabe operar, pero conoce de anatomía.

Los maestros se mueven en un mundo dinámico, que demanda de ellos la elaboración de diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza. Y para las condiciones laborales en las que viven los profesores de ahora, resulta “muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares” (Rueda, 2009, p.10).

Por eso es que los perfiles educativos facilitan la definición del tipo de personal que se requiere para enseñar los contenidos disciplinares, independientemente de los rasgos propios de la persona, y en función de ellos es que puede hablarse de evaluación de la docencia, ya que conforman los rasgos evaluables y medibles de lo que tiene que hacer un profesor. Así las cosas, los perfiles tienen que estar definidos conforme a las atenuantes del contexto (Mas, 2012), incluidas las características del alumno, para trabajar desde la realidad y potenciar las competencias ya existentes en los docentes, más las que aún no se han desarrollado.

Capítulo 3

Metodología

Introducción

Tener maestros que cumplan con perfiles competenciales en las aulas es una necesidad, pues esto ayuda a configurar un diseño de buena praxis educativa al tener ganado terreno en cuanto a la pregunta sobre quién debe enseñar. Una vez logrado lo anterior, basta con ir monitoreando y ayudando al profesor a ser mejor cada día, pues el ejercicio docente siempre es perfectible y anda en constante cambio.

Pero para saber quién es un maestro competente, entre muchos otros actores educativos, los que de primera fuente pueden informar con base en su propia experiencia son los alumnos. Ellos son los que llevan años sentados en el aula viendo las idas y venidas de sus profesores en distintas aulas a distintos momentos y pueden hacer un comparativo entre sus formadores.

La inclusión de la opinión de los alumnos en términos de evaluación docente y para conocer los niveles de satisfacción de los mismos, no deja de ser controversial para la academia, sobre todo cuando se ha corroborado que las veces que los alumnos evalúan a sus maestros suelen ser más críticos respecto a lo que hacen sus docentes, que en relación a lo que ellos mismos realizan en el aula (Zambrano y cols., 2005).

Sin embargo, siguen siendo el referente debido a que su opinión es importante, ya que tomar en cuenta sus intereses al momento de elaborar los perfiles de los maestros, cómo les gustaría ser tratados, qué estrategias les resultan atractivas y cuáles han funcionado con ellos, evita muchos problemas prácticos a la hora de tener el control del aula.

La literatura consultada reporta que los perfiles competenciales de los maestros se conforman con base en los conocimientos previos que deben poseer los maestros para enseñar los contenidos, aunado a ello están las habilidades docentes que deben ser capaces de desplegar en su ejercicio profesional, las aptitudes y actitudes personales dada la ejemplaridad magisterial que enviste esta labor.

Por todo lo anteriormente expuesto, en este apartado se verá la parte de la metodología para conocer los perfiles que tienen los maestros del área de Humanidades y Ciencias Sociales de una escuela preparatoria del Poniente de la ciudad de Mérida, donde se aplicó un cuestionario en escala Lickert que respondieron los alumnos en el mes de Noviembre de 2015.

Diseño de investigación.

El asunto de exponer los perfiles competenciales que poseen los docentes es un tema complicado puesto que aún está en fase de exploración teórica (Mérida, 2013). A la indefinición que hay sobre las competencias, se suma la falta de claridad por definir el perfil de los docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales, donde el currículo de formación de los maestros es tan amplio y la cantidad de subsistemas de la SEP es igual de vasta, con contenidos temáticos amplísimos, que parece que para la autoridad los profesores debieran tener conocimientos enciclopédicos. Cuestión que viene a resultar discrepante con la actual formación de profesionales que reciben una capacitación de racionalidad técnica.

La propuesta de las autoridades mexicanas no resulta práctica, ni aclara el panorama en el momento de la práctica real. Los trabajos que hay respecto al tema y los que vienen saliendo al paso favorecen la constante revisión sobre si las competencias definidas por la Secretaría de Educación Pública están acertadas sobre lo que se debe hacer en el aula.

Los alumnos, receptores de los esfuerzos del magisterio y protegidos perennes por la autoridad, tienen el poder de configurar con su opinión parte de la definición de los perfiles competenciales docentes, al ser ellos quienes llevan un ejercicio diario, de muchas horas al día y muchos años de estudio, del conocimiento de los diferentes estilos de enseñanza de sus profesores. Incluso los alumnos pueden hacer comparativos entre docentes de la misma asignatura con diferentes grupos, a través de la socialización de sus experiencias en las horas de descanso.

Es en razón de lo anterior que se diseñó para este estudio un instrumento de recogida de información en el que participaron los estudiantes de una escuela vespertina pública del Poniente de la ciudad de Mérida. Durante el diseño se tuvo que agrupar las diferentes competencias recogidas, mismas que se encuentran en los apéndices de esta tesis, a través de un análisis heurístico que condensó en categorías las doce competencias resultantes de las coyunturas observadas. Cada competencia se aparejó con cuatro ítems de observancia para que los alumnos pudieran señalar las que a su juicio consideraban pertinentes.

El instrumento fue diseñado en escala Lickert cuyos rangos de respuesta fueron del 1 al 4, siendo: 1. Nada importante, 2. Poco importante, 3. Importante y 4. Muy importante.

Dichos rangos evidenciaban el orden de prioridades que asignaron los estudiantes a los ítems o unidades de observancia de cada una de las competencias.

Este instrumento tuvo 48 ítems diseñados para medir las 12 dimensiones resultantes del análisis de los perfiles docentes propuestos por la literatura especializada, entre los que se encuentran los perfiles del Informe Alfa-Tuning para América Latina, las diez competencias de Philippe Perrenoud, las competencias docentes de Cano, Zabalza, Scriven, entre otros.

Las competencias medidas en el instrumento fueron: liderazgo, organización, valores, preparación académica, alfabetización digital, habilidades docentes, evaluación, comunicación asertiva, integración social, identidad institucional, participación comunitaria, ecología educativa. Como ya se indicó, su obtención fue por medio del análisis heurístico de las competencias revisadas en la fase de exploración bibliográfica y digital, engarzando por puntos coyunturales las competencias ofrecidas por los autores.

En la versión final del instrumento se incluyeron aspectos demográficos para realizar el análisis de las características de los sujetos. Sabiendo que los adolescentes son parte de una generación sui géneris, se les incluyeron preguntas para conocer si están en cohabitación con sus parejas sentimentales, si tienen hijos, estado civil y si trabajan, trabajan y estudian o solamente estudian. De igual modo se les preguntó acerca de la escolaridad de sus padres, metas profesionales en corto plazo, promedio en el semestre pasado, si deben materias, cuántas y cuál es su favorita, todo esto con el afán de conocer sus experiencias académicas y expectativas de éxito. En ningún momento se les preguntó su nombre para mantener el anonimato de los informantes (Apéndice I).

El instrumento fue calibrado previamente mediante un pilotaje aplicado en una preparatoria cercana. En el pilotaje participaron 21 estudiantes voluntarios elegidos al azar que comparten las características de la población objeto de estudio, las cuales son que ambos cursaban el quinto semestre en el turno vespertino, en una escuela pública y son vecinos de las colonias Pensiones, Chuburná, Tanlum, San Isidro, Buenavista, Fovisste, Limones, Francisco Villa Poniente, Zona Dorada, San Jorge, El Cedral, Fraccionamiento Chenkú, Francisco de Montejo, Terranova, Magnolias, Fraccionamiento del Norte, la avenida Cupules, la avenida Alfredo Barrera, los hospitales Juárez del IMSS, Centro Médico Pensiones y Plaza Dorada.

El pilotaje reportó un Alfa de Crombach de 0.94, considerado por George y Mallery (2003, p. 231) como excelente. La validación del instrumento fue por pares académicos de la media superior, expertos en parametría y docentes de la UADY. También se llevó a cabo la validación a través de una prueba de discriminación de reactivo hecha mediante el análisis con T student, para el que se usó el programa estadístico SPSS v. 21. El Alfa de Crombach obtenido en la versión final, una vez aplicada en censo a la población objeto de estudio, reportó una alta confiabilidad de excelencia al tener 0.92, lo que favorece que las conclusiones obtenidas en este estudio puedan ser generalizadas.

Población, escenario y sujetos.

Los sujetos de la investigación fueron alumnos regulares de una escuela preparatoria pública del Poniente de la ciudad de Mérida, cuyas edades están en los rangos de 17 a 21 años de edad. Estos estudiantes cursaron en su primer año: Etimologías Griegas, Historia de Mesoamérica y Nueva España, Metodología de la Investigación, Taller de Lectura y Redacción, Historia Prehispánica, Etimologías Latinas, Técnicas de estudio. Para segundo año: Literatura 2, Historia del siglo XIX en México, Introducción a las doctrinas filosóficas, Orientación profesional, Lógica, Historia del siglo XIX, Literatura 1, Desarrollo Humano. Para el tercer año: Estudios Socioeconómicos del México Contemporáneo, Ciudadanía Activa, Derecho, Tutorías. Las optativas son: Antropología 1 y 2, Literatura 3, Sociología, Derecho, Economía. Todas contempladas por sus autoridades educativas inmediatas como propias del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

En la escuela elegida por conveniencia de la tesista, la matrícula global que reportaron las autoridades señalaba que habían 168 estudiantes cursando el quinto semestre, sin embargo en la escuela solamente estuvieron 109 sujetos de investigación. La ausencia de los 59 estudiantes no puede entenderse si se toma en cuenta que cuando se aplicó el censo ya habían pasado tres horas de enseñanza, sin todavía salir al descanso. El censo fue administrado en hora de clase con los grupos de quinto semestre; solamente se interrumpió a los docentes durante un periodo de 15 minutos, que fue el tiempo de respuesta de los estudiantes.

Variabes e indicadores.

Las variables dependientes fueron las competencias docentes obtenidas en el instrumento, cuyas áreas de observancia fueron tratados como indicadores. Cada variable tuvo cuatro indicadores que no necesariamente se referían a situaciones de mala praxis educativa, sino a rasgos deseables en el docente.

Como en otro apartado de esta tesis ya se mencionaron las competencias docentes resultantes del análisis de la literatura, ahora se procede a la enumeración de los indicadores, los cuales fueron atención, cooperación, actitud de servicio, motivación, diseño de tareas, progresión didáctica, integración de saberes, participación en el aula, ética profesional, ejemplarismo, buenas acciones, axiología, dominio de temas, formación afín, actualización, disposición de estudiar, uso de TIC, comunicación virtual, uso de REA, aulas virtuales, crear materiales, orientación escolar, logro de metas, creatividad en el aula, transparencia, uso de rúbricas, evaluación polimodal, evaluación integral, claridad expositiva, manejo de dudas, comunicación verbal y no verbal, comunicación con paterfamilias, proyectos escolares, actividades escolares, interdisciplinariedad, trabajo en equipos, satisfacción laboral, imagen institucional, reconocimiento social, mejora escolar, cooperación comunitaria, agente de cambio, solidaridad, crítica social, ambiente de aprendizaje, manejo de distractores, clima de enseñanza, entorno laboral (Apéndice J).

Procedimientos de recolección de datos.

El instrumento se aplicó en el mes de Noviembre a manera de censo con la población reportada, que era la matrícula de 168 alumnos de quinto semestre, cuyo ausentismo originó que solamente se tuvieran las respuestas de 109 estudiantes. Para ello se solicitó de antemano a la institución que cediera un espacio para que los jóvenes contestaran la encuesta impresa; en respuesta, se ofreció un tiempo de 20 minutos por grupo. Los alumnos respondieron en sus aulas, las cuales son grupo A, B, C y D. Por el carácter general de los estudios cuantitativos, no se requirió que los sujetos se identificaran.

Análisis de datos.

Para la interpretación de los datos se procedió a realizar el análisis por frecuencias y porcentajes usando para ello el software estadístico SPSS v. 21. Se consideró que toda

respuesta superior a un 70% de puntuación en los rangos importante y muy importante implicaría la aceptación de la competencia por parte del alumno.

Aspectos éticos.

En estricto apego a sus derechos humanos, a los alumnos, tanto del pilotaje como del censo, se les externó que podían no presentar el instrumento si consideraban que éste atentaba contra los derechos de terceros, era ofensivo, denigrante, tendencioso, parcial o no estaba en consonancia con sus credos particulares. Nadie objetó responder el instrumento. Previo al censo se le dio a la escuela un Protocolo Ético redactado y elaborado ex profesamente para este estudio, tomando en ambos casos como referencia el manual del APA.

Capítulo 4

Resultados

Introducción

Este capítulo reporta los resultados obtenidos en el censo aplicado a una escuela preparatoria vespertina pública ubicada en el Poniente de Mérida. En principio se presentan los análisis de estadística descriptiva por frecuencia y porcentaje para cada una de las competencias docentes. Luego está la comparación entre las distintas poblaciones de respondientes, los grupos que intervinieron y los géneros implicados. Posteriormente se presenta un esquema por número de variable y se responde a la pregunta de estudio.

Análisis descriptivo

Una vez recogidos los datos se procedió a su captura en el programa estadístico SPSS v. 21, del cual pudo realizarse un análisis exploratorio de datos (AED) para organizar proceder al estudio por frecuencias y porcentajes (Salvador y Gallardo, 2003).

El estudio por frecuencias y porcentajes se realizó por cada una de las competencias establecidas en el instrumento aplicado durante el censo. Así fue como se obtuvo que respecto a la competencia liderazgo los alumnos mostraron interés en lo concerniente con las capacidades de sus docentes para que tomen el control del aula, los puedan motivar, atrapan su atención, los pongan a trabajar en equipo y tengan espíritu de servicio para atender a sus necesidades.

Tabla 1.

Aspecto estudiado	Nada		Poco		Importante		Muy importante	
	Importante		Importante					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Los maestros deben ser capaces de captar la atención de sus estudiantes.	0	0	5	4.6	29	26.6	75	68.8
Los maestros deben fomentar la cooperación en vez de la competencia entre alumnos.	0	0	14	12.8	47	43.1	47	43.1
Los maestros deben tener actitud de servicio como disponibilidad de escucha y la atención a las necesidades del aula.	3	2.8	10	9.2	31	28.4	65	59.6
Los maestros deben hacernos sentir que somos capaces de alcanzar metas elevadas sin tener ofendernos.	1	0.9	9	8.3	25	22.9	72	66.1

Análisis de la importancia del liderazgo del profesor.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes al ser cuestionados sobre la importancia de la organización que hace el profesor sobre su contenido de estudio. Del análisis se desprende que los alumnos validan la literatura especializada al estar de acuerdo en que sus docentes avancen en sus temas de manera progresiva, diseñen sus actividades de aprendizaje, realicen actividades o proyectos integradores con los que puedan comprenderse en su totalidad los contenidos enseñados durante el curso y que desde la actividad de aprendizaje se promueva la cooperación de todo el alumnado.

Tabla 2.

Análisis de la importancia de la organización del profesor.

Aspecto estudiado	Nada Importante		Poco Importante		Importante		Muy importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que permitan que sus alumnos se apropien de los conocimientos de la asignatura	0	0	5	4.6	34	31.2	68
Los profesores deben partir de conocimientos simples e ir avanzando hacia temas más complejos.	0	0	8	7.3	47	43.1	54	49.5
Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que recojan todos los contenidos vistos en clase.	2	1.8	11	10.1	46	42.2	49	45
Los profesores deben promover que todos sus alumnos participen en las clases.	2	1.8	16	14.7	48	44	42	38.5

Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 1 se muestran los resultados de los alumnos respecto a la dimensión valores. Los alumnos en un 20% están en desacuerdo con que sus maestros les llamen la atención cuando cometen algo indebido fuera del salón de clase, en todo lo demás hay consenso.

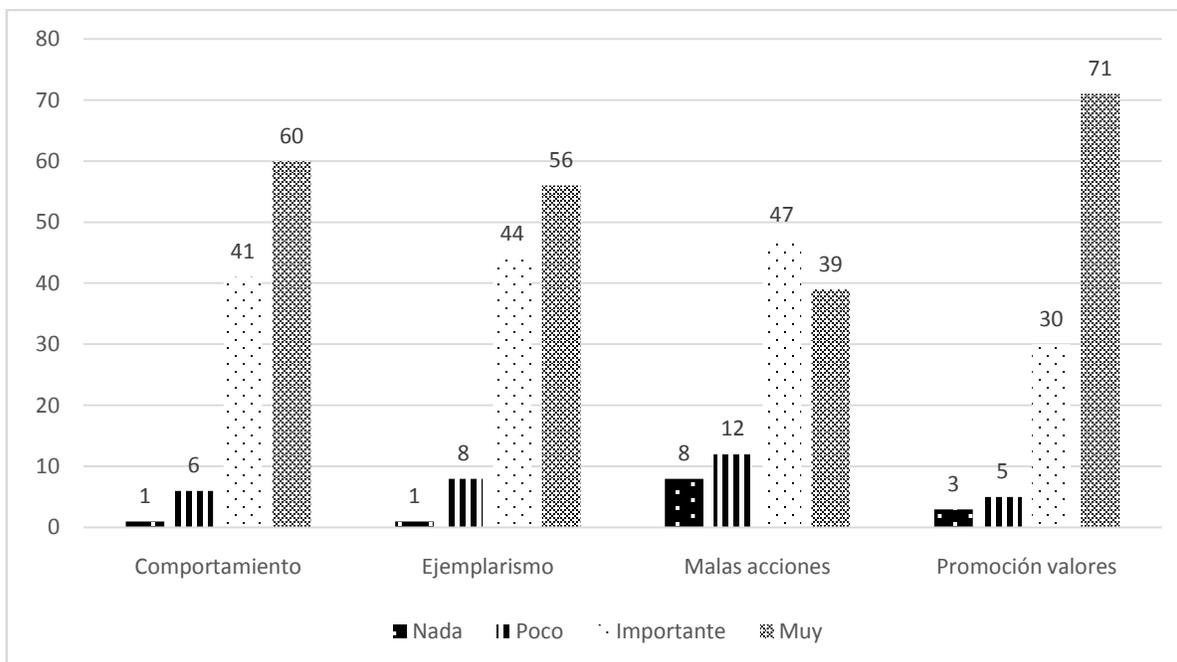


Gráfico 1.- Análisis de la importancia de los valores del profesor.

Del análisis de la Tabla 3 puede apreciarse que los alumnos en más de un 90% están a favor en que sus docentes dominen sus temas, tengan una formación afín con lo que enseñan y estudien constantemente para mantenerse actualizados.

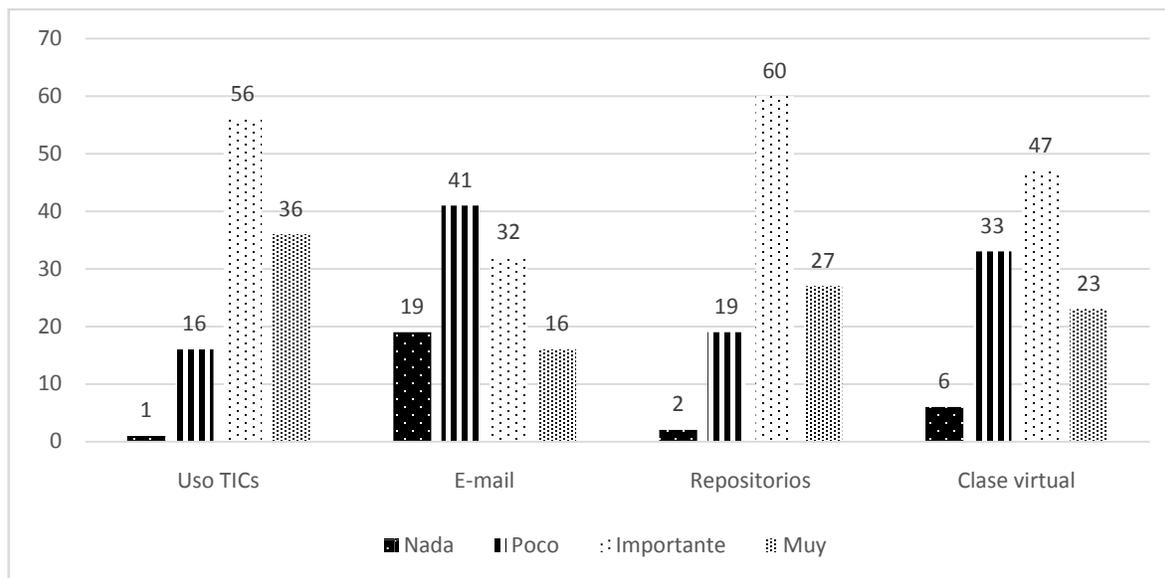
Tabla 3.

Análisis de la importancia de la preparación académica del profesor.

Aspecto estudiado	Nada		Poco		Importante		Muy importante	
	Importante		Importante					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Es importante que los maestros dominen los temas que enseñan.	2	1.8	1	0.9	18	16.5	88	80.7
Los profesores deben de tener una formación afín con los temas que enseñan.	0	0	5	4.6	41	37.6	63	57.8
Los profesores deben procurar estar actualizados en los contenidos de las asignaturas que imparten.	1	0.9	5	4.6	35	32.1	68	62.4
Los maestros deben seguir estudiando cuestiones vinculadas con su propia formación	3	2.8	9	8.3	42	38.5	54	49.5

Fuente: elaboración propia.

En relación con la alfabetización digital los alumnos valoraron por arriba del 70% las habilidades digitales del maestro y que éste considere el empleo de recursos informáticos para el aula. Sin embargo, las respuestas varían en relación con la ampliación del canal comunicativo maestro-alumno, así como en el uso de repositorio de videos entre otros como complemento de la clase (Gráfica 2).



Gráfica 2.- Dimensión de alfabetización digital.

Respecto a las habilidades docentes del profesor (Tabla 4) los alumnos consideraron pertinente en más de un 90% que sus docentes hagan materiales didácticos que ayuden en su enseñanza, que orienten a los estudiantes, les ayuden a conseguir sus metas y favorezcan la creatividad.

Tabla 4.

Análisis de la importancia de las habilidades docentes del profesor.

Aspecto estudiado	Nada		Poco		Importante		Muy importante	
	Importante		Importante					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Los profesores deben crear sus materiales didácticos.	4	3.7	18	16.5	50	45.9	37	33.9
Los profesores deben ser cercanos a los estudiantes para brindarles orientación.	1	0.9	15	13.8	56	51.4	37	33.9
Las estrategias de los maestros deben tener metas que ayuden a alcanzar las competencias.	3	2.8	8	7.3	46	42.2	52	47.7
Las actividades deben desarrollar la creatividad.	0	0	3	2.8	53	48.6	53	48.6

Fuente: elaboración propia.

Acerca de la evaluación los alumnos manifestaron estar totalmente de acuerdo en que sus docentes sean transparentes, empleen rúbricas para evaluar, diferentes formas de evaluación e integren como parte de la evaluación cuestiones vinculadas con las actitudes y la participación en clase (Tabla 5). El consenso tiene en todos los reactivos una aprobación superior al 90%, lo que valida la teoría especializada.

Tabla 5.

Análisis de la importancia de la evaluación del profesor.

Aspecto estudiado	Nada Importante		Poco Importante		Importante		Muy importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Los profesores deben de establecer de manera clara y transparente, las puntuaciones de las actividades de aprendizaje (tareas) o proyectos integradores, así como los criterios para alcanzarlas.	1	0.9	6	5.5	29	26.6	73
La asignación de calificaciones a los trabajos debe hacerse a través de rúbricas presentadas a los estudiantes con antelación.	1	0.9	4	3.7	38	34.9	66	60.6
Los maestros deben de usar diferentes formas de evaluación.	2	1.8	15	13.8	45	41.3	46	42.2
Los profesores deben de realizar una evaluación integral, considerando no solamente los conocimientos sino también las actitudes de sus estudiantes hacia los temas o su aplicación	2	1.8	9	8.3	40	36.7	55	50.5

Fuente: elaboración propia.

Sobre la dimensión comunicación asertiva los alumnos valoraron arriba del 80% en todos los rubros concernientes con la claridad en la exposición, congruencia en la comunicación verbal y no verbal, manejo de dudas (Tabla 6). Sin embargo hubo discrepancia en relación con el involucramiento de los padres de familia, a un 36% no le agrada que los docentes manden a llamar a sus tutores para tener reforzamiento en casa.

Tabla 6.

Análisis de la importancia de la comunicación asertiva del profesor.

Aspecto estudiado	Nada Importante		Poco Importante		Importante		Muy importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Los maestros deben de explicar con claridad los temas	2	1.8	2	1.8	13	11.9	92
Los maestros deben de ser congruentes en su comunicación verbal y no verbal.	1	0.9	4	3.7	31	28.4	73	67
Los maestros deben de incorporar las dudas del grupo a sus explicaciones.	1	0.9	2	1.8	24	22	81	74.3
Los maestros deben platicar con mis padres o tutores para que tenga apoyo moral en casa.	10	9.2	26	23.9	37	33.9	36	33

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión integración social los alumnos valoraron como importante que sus docentes los involucren en los proyectos escolares, que se pongan la camiseta y trabajen cooperativamente, así como también que promuevan el trabajo en equipo (Tabla 7).

Tabla 7.

Análisis de la importancia de la integración social del profesor.

Aspecto estudiado	Nada Importante		Poco Importante		Importante		Muy importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Los maestros deben involucrar a sus alumnos en los proyectos de la escuela.	3	2.8	14	12.8	52	47.7	39
Los maestros deben mostrar interés y ponerse la camiseta participando en las actividades que realiza la escuela.	2	1.8	19	17.4	43	39.4	44	40.4
Los maestros deben trabajar cooperativamente en proyectos interdisciplinarios.	3	2.8	14	12.8	52	47.7	39	35.8
Los profesores deben de promover el trabajo en equipos.	5	4.6	10	9.2	43	39.4	49	45

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la identidad institucional del profesor en más de un 44% los alumnos consideraron como muy importante que sus docentes estén satisfechos de trabajar en la escuela donde están, así como también que reflejen a su institución y que ésta reconozca el

compromiso de su planta docente para mejorar aquellos aspectos que sean necesarios de modificar en beneficio de los alumnos (Tabla 8).

Tabla 8

Análisis de la importancia de la identidad institucional del profesor

Aspecto estudiado	Nada		Poco		Importante		Muy importante	
	Importante		Importante					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Los maestros deben de sentirse contentos por trabajar en esta escuela.	3	2.8	13	11.9	43	39.4	49	45
Los maestros deben de ser reflejo de la institución donde laboran.	2	1.8	10	9.2	51	46.8	45	41.3
Los maestros deben ser un elemento importante para el buen funcionamiento del colegio.	2	1.8	7	6.4	43	39.4	56	51.4
Los maestros deben de trabajar para mejorar las condiciones de la escuela.	1	0.9	16	14.7	46	42.2	44	40.4

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 9 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes acerca de la dimensión participación comunitaria. En ella se aprecia que en más de un 70% los alumnos consideran valioso que sus docentes los impliquen en eventos extra-aula como los organizados por el gobierno, así como también que los preparen para ser agentes de cambio social en el entorno inmediato. De igual forma los alumnos consideran importante que los docentes dediquen tiempo de clase para fomentar el pensamiento crítico autónomo, así como también promueva valores de solidaridad y ayuda al prójimo que vive en la comunidad, creando sociedades de cooperación armónica desde su injerencia en el aula.

Tabla 9.

Análisis de la importancia de la participación comunitaria del profesor.

Aspecto estudiado	Nada Importante		Poco Importante		Importante		Muy importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Los maestros deben participar con sus alumnos en actividades promovidas por el gobierno.	7	6.4	27	24.8	44	40.4	30	27.5
Los maestros deben promover que sus alumnos sean agentes de cambio social.	2	1.8	18	16.5	52	47.7	36	33
Los maestros deben fomentar la solidaridad con el prójimo dentro y fuera de la escuela, por ejemplo: organizar campañas de donación de víveres para comunidades en pobreza extrema.	4	3.7	16	14.7	42	38.5	46	42.2
Los maestros deben hacerme reflexionar críticamente acerca de la situación que vivimos en México.	6	5.5	14	12.8	37	33.9	50	45.9

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la competencia ecología educativa los alumnos coincidieron al valorar como positivo que sus docentes se afanen en propiciar un clima de enseñanza óptimo para que haya aprendizaje (Tabla 10). En más de un 60% los alumnos consideraron como muy importante que sus docentes eliminen las distracciones, sean entidades materiales o incluso personas, lo que valida las medidas disciplinarias que puedan tomar los enseñantes.

Asimismo en más de un 90% los alumnos valoraron como positivo que sus docentes les provean de un sano ambiente que no se remita únicamente al aula, sino que esté presente en toda la institución, sobre todo en el trato del docente con sus pares académicos con la intención de que los estudiantes puedan acercarse sin miedo a sus demás formadores sin tener temor ante eventuales represalias.

Tabla 10.

Análisis de la importancia de la ecología educativa del profesor.

Aspecto estudiado	Nada		Poco		Importante		Muy importante	
	Importante		Importante					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Los maestros deben de crear un ambiente agradable en el aula que me permita aprender.	3	2.8	4	3.7	33	30.3	68	62.4
Los maestros deben de eliminar las distracciones durante su clase, sean éstos personas o situaciones que impidan la comprensión de sus temas.	4	3.7	7	6.4	34	31.2	62	56.9
Los maestros deben fomentar un sano clima de enseñanza en el aula antes de dar su clase.	0	0	14	12.8	44	40.4	50	45.9
Los maestros deben cuidar que su entorno con sus colegas sea agradable para que los alumnos se sientan motivados a interactuar con todos los docentes, sin temor a represalias.	2	1.8	6	5.5	36	33	64	58.7

Fuente: elaboración propia.

Comparación de poblaciones

En el estudio participaron 76 mujeres y 33 varones cuyas edades están dentro del rango de 17 a 20 años de edad. Los jóvenes estaban distribuidos en cuatro grupos ordenados alfabéticamente de la A a la D. A través de un estudio comparativo por chi cuadrada (Tabla 11) se pudo establecer por grupo y género los porcentajes de valoración para cada competencia.

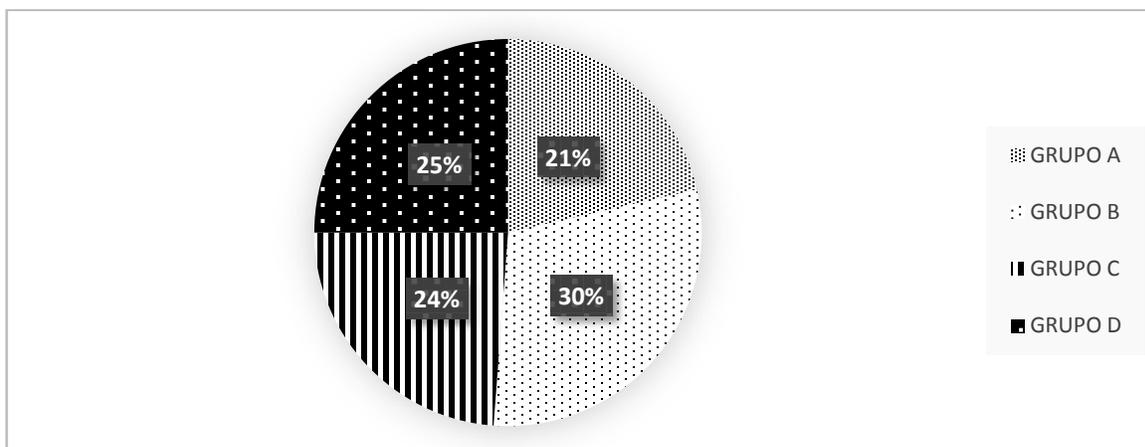
Tabla 11.

Análisis por chi cuadrada.

Competencia	X ²	Sig. bilateral	gl
Liderazgo	35.17	0.06	24
Organización.	29.48	0.10	21
Valores.	24.26	0.28	21
Preparación académica.	26.31	0.09	18
Alfabetización digital.	26.65	0.64	30
Habilidades docentes.	28.13	0.25	24
Evaluación.	21.43	0.43	21
Comunicación asertiva.	27.55	0.15	21
Integración social.	25.17	0.56	27
Identidad institucional.	29.98	0.31	27
Participación comunitaria.	35.68	0.21	30
Ecología educativa.	29.35	0.20	24

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la competencia liderazgo el grupo B consideró en un 30% que resulta importante para la enseñanza (Gráfica 3), seguido del grupo D. De igual modo se externaron los alumnos acerca de la competencia Organización. Cabe señalar que los porcentajes en estas dos competencias fueron idénticos.



Gráfica 3.- Valoración intergrupos de las competencias Liderazgo y Organización.

En las demás competencias también se aprecia que fue el grupo B el que puntuó más alto que los demás grupos al tener una constante de 26%, seguido del grupo D que valoró importante la competencia alfabetización digital y habilidades docentes sobre los salones restantes (Tabla 12). El grupo con menor incidencia de participación fue el A, donde el 18% se sostuvo en las competencias valores, preparación académica, alfabetización digital, habilidades docentes, evaluación y comunicación asertiva.

Tabla 12.

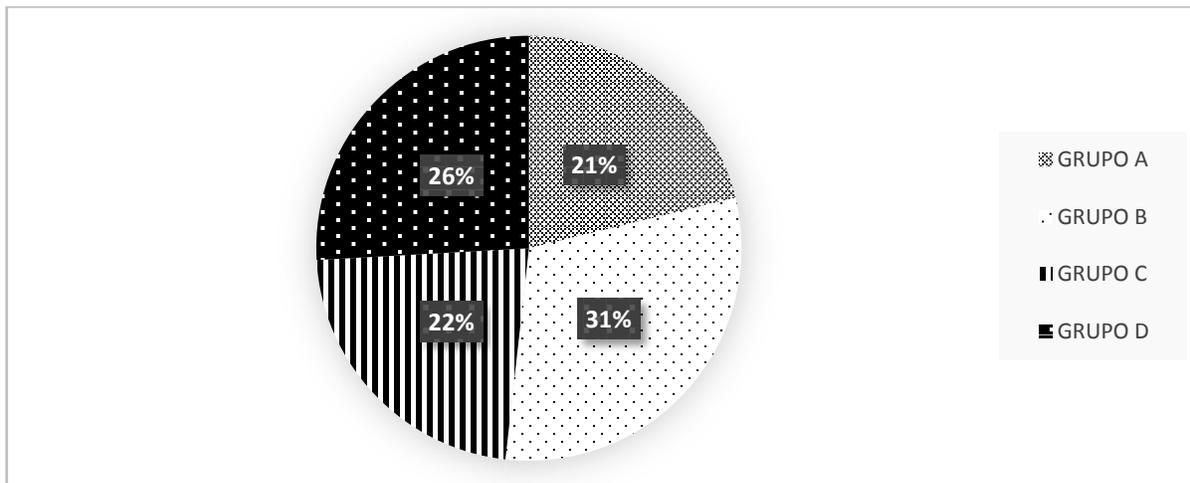
Comparación de los porcentajes de aprobación de cada competencia.

Grupos	Valores	Preparación académica	Alfabetización digital	Habilidades docentes	Evaluación	Comunicación asertiva
Grupo A	18	18	18	18	18	18
Grupo B	25	26	26	26	26	26
Grupo C	20	21	20	21	21	20
Grupo D	20	21	22	22	21	22

Fuente: elaboración propia.

En la competencia integración social se observó un descenso en el porcentaje dado por el grupo C, el cual se había mantenido en las competencias anteriores con 20% y un

poco más; en esta competencia cae un punto porcentual que resulta revelador para el análisis (Gráfica 4).



Gráfica 4.- Valoración intergrupos de la competencia Integración social.

Finalmente en las competencias participación comunitaria y ecología educativa se aprecia que se mantuvo liderando el grupo B, seguido del D, quedando por debajo de la puntuación el grupo A (Tabla 13).

Tabla 13.

Comparación de los porcentajes de aprobación de cada competencia.

Grupos	Participación comunitaria	Ecología educativa
Grupo A	18	18
Grupo B	25	26
Grupo C	20	21
Grupo D	20	21

Fuente: elaboración propia.

Para terminar, en un estudio hecho con t student para muestras independientes se pudo conocer la diferencia intergéneros respecto a las competencias docentes. Las competencias Liderazgo, Comunicación Asertiva, Participación Comunitaria y Ecología Educativa, reportaron una significancia bilateral inferior a 0.05 del porcentaje permitido para ciencias sociales (Tabla 14). En todas las competencias se apreció que las respuestas de los varones fue más severa en relación a la proporcionada por sus compañeras.

Tabla 14.

Comparación entre géneros de las competencias docentes por t Student.

Competencia	Género	N	Media	t	Sig. (bilateral)
Liderazgo	Masculino	33	13.30	-2.266	.026
	Femenino	73	14.23	-2.100	.041
Organización	Masculino	33	13.12	-1.544	.126
	Femenino	73	13.71	-1.556	.125
Valores	Masculino	33	13.06	-1.841	.068
	Femenino	72	13.86	-1.641	.107
Preparación Académica	Masculino	32	14.13	-.435	.664
	Femenino	76	14.30	-.379	.706
Alfabetización Digital	Masculino	32	11.59	.479	.633
	Femenino	75	11.35	.474	.637
Habilidades Docentes	Masculino	33	12.76	-1.147	.254
	Femenino	76	13.24	-1.209	.231
Evaluación	Masculino	32	13.63	-.783	.435
	Femenino	74	13.93	-.781	.438
Comunicación Asertiva	Masculino	33	13.45	-2.152	.034
	Femenino	75	14.28	-1.807	.078
Integración Social	Masculino	32	12.88	.286	.776
	Femenino	75	12.73	.296	.768
Identidad institucional	Masculino	33	12.73	-1.668	.098
	Femenino	74	13.45	-1.607	.114
Participación Comunitaria	Masculino	33	11.73	-2.067	.041
	Femenino	74	12.82	-1.938	.058
Ecología educativa	Masculino	33	13.03	-2.477	.015
	Femenino	74	14.15	-2.477	.016

Fuente: elaboración propia.

Esquema por número de variables

Los estadísticos descriptivos demostraron que las dimensiones más valoradas por los alumnos fueron: Preparación académica que obtuvo una media de 14.25, Comunicación asertiva con 14.03, Liderazgo con 13.94, Evaluación con 13.80 y Ecología educativa con 13.80, contestando de esta forma el objetivo de la tesis acerca de qué competencias valoran más los alumnos de bachillerato en sus docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales (Tabla 15).

Tabla 15.
Competencias valoradas por los alumnos.

Competencias	N	Media	Desv. típ.
Preparación Académica	108	14.25	1.929
Comunicación Asertiva	108	14.03	1.867
Liderazgo	106	13.94	1.994
Evaluación	106	13.84	1.852
Ecología educativa	107	13.80	2.208
Valores	105	13.61	2.092
Organización	106	13.53	1.837
Identidad institucional	107	13.22	2.076
Habilidades Docentes	109	13.09	2.007
Integración Social	107	12.78	2.336
Participación Comunitaria	107	12.49	2.575
Alfabetización Digital	107	11.42	2.434
N válido (según lista)	94		

Fuente: elaboración propia.

El perfil docente desde la perspectiva del alumno

El objetivo de la presente tesis respecto a las características que conforman el perfil docente puede ya empezar a definirse una vez presentados los resultados y sus respectivos análisis estadísticos. Para la población estudiada el docente del área de Humanidades y Ciencias Sociales del bachillerato debe tener una amplia preparación académica que le permita ser claro a la hora de exponer en su aula el tema que le compete. Aparte tiene la misión de hacerlo con una comunicación asertiva que le ayude a transmitir sin ambages los conceptos propios de su asignatura, así como las instrucciones que se aparejan con su proceder directivo. Sobre ello, el docente tiene que ser un líder en su aula, alguien que motive a su alumnado a mantenerse interesado por las lecturas hechas en el aula, a continuar estudiando por cuenta propia. Como docente se espera que sea justo a la hora de evaluar, evidentemente que transparente su proceder para no dar pie a suspicacias y también que sepa crear entornos amenos de enseñanza, donde el alumno pueda aprender sin tener distractores.

Tanto hombres y mujeres discrepan respecto a la importancia de la participación comunitaria, competencia que no resultó tan importante como las cinco señaladas

anteriormente. Para las mujeres es más importante participar en sociedad, no así para los varones, quienes se mostraron apáticos en sus respuestas dado que puntuaron más bajo que sus compañeras de clase.

En resumen, el docente debe ser una persona culta, con cualidades de líder, habilidades de comunicación en diferentes medios y escenarios, capaz de evaluar de manera apropiada siguiendo marcos éticos de transparencia en la asignación de calificaciones y con disposición para crear ambientes sanos, pacíficos y propicios para el desarrollo de la clase.

Conclusión

En este trabajo se pudo comprobar que los alumnos están de acuerdo con la literatura especializada, en particular con lo señalado por las autoridades educativas la RIEMS y el INEE, puesto que las competencias docentes que sirven para evaluar a los formadores, las cuales sirvieron para el diseño del instrumento del presente trabajo, resultaron avaladas por los estudiantes. Para los alumnos es muy importante que sus formadores, en particular del área de Humanidades y Ciencias Sociales, cumplan con cada una de las dimensiones de la actuación profesional docente. Sin embargo, las cinco competencias que se vieron favorecidas por las respuestas de los alumnos fueron Preparación académica, Comunicación Asertiva, Liderazgo, Evaluación y Ecología Educativa.

Capítulo 5

Conclusión y Recomendaciones

En este estudio se exploró el perfil docente que tienen presente los alumnos de bachillerato de una escuela preparatoria vespertina pública ubicada en el Poniente de la ciudad de Mérida para sus maestros del área de Humanidades y Ciencias Sociales. Para conocer lo anterior se hizo un censo en el cual se les aplicó un instrumento que recogía las principales competencias docentes aportadas por la literatura especializada y las autoridades concernientes a la evaluación de la calidad de la docencia, a saber, el INEE y el Acuerdo 447 que sirve hasta ahora a la SEMS como parámetro.

Los resultados vertidos por los alumnos reflejaron cierto consenso unánime respecto a las 12 competencias y sus atributos. Sin embargo, en un análisis más detallado llevado a cabo mediante la exploración de datos estadísticos, el cual fue posible mediante la utilización del software especializado SPSS v.21, se pudo tener conocimiento de las cinco competencias avaladas por la perspectiva de los estudiantes.

Las competencias docentes fueron discriminadas bajo dos filtros, el primero fue por comparación de medias, el segundo mediante un estudio por t student para la discriminación de las muestras intergéneros. Por ambos se pudo establecer un perfil docente que se define como sigue.

El docente de educación media superior del área de Humanidades y Ciencias Sociales deberá poseer amplio conocimiento de sus temas de estudio, dominio suficiente para poder aclarar dudas en el aula, así como también para señalar los temas punteros que se están desarrollando actualmente, esto dado que es una persona con gusto y motivación para aprender por cuenta propia a lo largo de su trayecto profesional.

También se espera de dicho docente que sea competente en el empleo del idioma, sepa comunicarse adecuadamente y con propiedad en distintos medios y escenarios sociales con cualquier interlocutor. En este mismo sentido se espera que sea congruente de su mensaje emitido tanto verbal como por medio de sus señas físicas.

Asimismo el docente de media superior del área referida tiene que ser un líder para motivar a sus alumnos, captar la atención de su grupo, promover la creación de redes de cooperación evitando así la competencia malsana entre los estudiantes y organizar el aula en torno a su personalidad.

Otra competencia deseable en el docente descrito es que evalúe conforme a varios criterios, promoviendo que haya más de una fuente para la obtención de las evidencias de los logros académicos realizados por los estudiantes. Se espera que maneje rúbricas o listas de cotejo que permitan hacer transparente el proceso por el cual asigna calificaciones a los estudiantes. De igual forma tiene que evaluar todas las dimensiones de enseñanza: el ser, convivir, hacer y saber, de manera que tenga una evaluación holística del enseñaje.

Finalmente, este docente tendrá la encomienda de crear sanos ambientes de aprendizaje que favorezcan el crecimiento del educando, para ello deberá eliminar cualquier tipo de distracción y promover con sus pares que exista cordialidad en el trato.

En general se puede aseverar que los alumnos reportaron estar de acuerdo con las competencias docentes definidas por la literatura especializada, las cuales sirvieron para la redacción de los reactivos. De acuerdo con los estadísticos descriptivos no todos los alumnos respondieron algunos ítems del instrumento, por eso fue que se valoraron como resultados válidos 94 de 109 respuestas de los informantes (Apéndice K).

La competencia menos valorada por los alumnos con una media de 3.04 es la que corresponde al uso de repositorio de videos, seguido de 3.10 del ítem sobre reprender las malas acciones del alumno dentro y fuera del aula. Llama la atención que esta juventud esté en contra del uso de la tecnología, dado que son nativos digitales. Muchos estudiantes de esta escuela tienen celulares de última generación, con aplicaciones de comunicación masiva en tiempo real como el Whats App e internet inalámbrico.

Otro aspecto llamativo es el desinterés de la población masculina por participar en la escuela. Hay más mujeres que varones terminando con los estudios de preparatoria, los cuales dieron bajos puntajes en casi todos los ítems del instrumento aplicado, mostrando que ellas tienen más interés por acabar con sus estudios.

Igualmente salta a la vista la deserción escolar en este plantel, en el que hizo falta más de cincuenta alumnos para responder el censo. No se puede saber si entre los alumnos

ausentes hubiera habido más hombres o mujeres, para tener una cifra más certera respecto al total de estudiantes por cada género.

En conclusión, se recomienda capacitar a los futuros docentes del área señalada en temas propios de la enseñanza de su asignatura, dado que como se abordó en el primer capítulo de este trabajo, el área de Humanidades y Ciencias Sociales es tan amplio, que ni siendo un profesional de cada disciplina es posible tener un conocimiento exhaustivo de las demás asignaturas que pueden entrar en el paquete de las posibles asignaturas a enseñar. Contar con profesionales ampliamente capacitados y con gusto por aprender en cada disciplina es una gran satisfacción para la escuela, pues esto permitirá que los alumnos se contagien del entusiasmo de sus formadores. Esto implica a su vez que la escuela cree convenios con centros especializados que brinden la capacitación técnica que requiera el docente, en vez de confiar únicamente en la validez del título profesional, como muchas veces suele suceder.

De igual modo se aconseja trabajar en la capacitación del docente en materia de evaluación, sobre todo si no es Licenciado en Educación. La necesidad de hacer transparente el proceso de calificación es importante para concientizar a los alumnos y sobre todo hacerlos responsables de su propia formación. Crear estándares de actuación y seguirlos es el mejor ejemplo que se le puede dar a los alumnos, pues facilita en ellos el asumir una conciencia ética y cívica que está regulada por parámetros adecuados de comportamiento, conocidos de antemano por todos los implicados.

Con respecto al liderazgo y comunicación asertiva la escuela tiene la obligación de formar a sus profesores en ambos asuntos mediante seminarios internos intersemestrales que trabajen en la autoconciencia y estima propia. Las universidades no forman para el trabajo y esta es una realidad que tiene que reconocerse. En los centros laborales cada vez se demanda que los profesionistas sepan liderar proyectos y mantener abiertos varios canales comunicativos de manera asertiva, integrando las ideas de todos los implicados. Por eso es que la escuela, consciente de su labor educativa, sobre todo si tiene docentes jóvenes, tendrá que idear la manera de hacer que sus formadores puedan desarrollar ambas competencias.

Para concluir este trabajo, en lo tocante con la ecología educativa, término de reciente creación empleado para referirse a cuestiones que tienen que ver con el ambiente o

entorno en el que se educa, hay que decir que solamente cuando se trabaja con esta competencia puede entonces visualizarse una verdadera educación para la paz. Dado que con esta competencia es factible que haya aprendizaje en tanto que se limitan las intrusiones que distraen a los alumnos, el docente puede también favorecer que su aula sea un centro agradable en el que se respire cordialidad y camaradería, respetando así los valores trascendentales como la tolerancia, respeto y solidaridad, los cuales aplican más allá del aula.

Referencias

- AGRESTO, J. (1983). The humanities and the social sciences. En *American Political Science Association*: 16 (3), 543-545. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/418618>
- AGUILAR, M. (2009) Incorporación de nociones de sustentabilidad en educación formal y cambio de actitudes. México: Tesis doctoral inédita. En CISNEROS, E.; PATRÓN, R. (2012). *Evaluación y política educativas: retos y dilemas*. UADY: Unas letras.
- BACA, M. (2013) Reflexiones sobre las Competencias para el Trabajo Docente. En *International Journal of Good Conscience*. 8(3) 44-50.
- BARRÓN, C.; YSUNZA, M. (2003). Currículum y formación profesional. En *La investigación educativa en México 1992-2002. La investigación curricular en México. La década de los noventas*. Coord. DÍAZ, A. México: COMIE.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. (1996). Learning to teach. En Berliner, P. y Calfee R. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York: MacMillan, 673-708.
- CACHÓN, C.; MENA, E. (2009) Modelo de Competencias para la Evaluación del Desempeño de Docentes de Escuelas Normales de Educación Primaria. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1323-F.pdf
- CISNEROS, E.; PATRÓN, R. (2012). *Evaluación y política educativas: retos y dilemas*. UADY: Unas letras.
- DARLING, L. (2014). One piece of the whole. Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. United States: American Educator. Recuperado de: <http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/one-piece-whole.pdf>.

- DELORS, J. (1994) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.Unesco.Org/Education/Pdf/Delors_S.Pdf
- DOF (2008a). Acuerdo Secretarial 442. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerto_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF (2008b) Acuerdo Secretarial 444. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerto_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- DOF (2008c). Acuerdo Secretarial 447. Recuperado de: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuertos/ACUERDOS_RIEM/ACUERDO447.pdf
- DOF (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOMÍNGUEZ, C.; LEVÍ, G.; MEDINA, A.; RAMOS, E. (2014) Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. España: UNED. En Revista de Docencia Universitaria: 12 (1), 239-267.
- DONALDSON, M. (2012) Teacher's perspectives on evaluation reform. United States: American Educator. Recuperado de: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2012/12/TeacherPerspectives.pdf>
- TORIBIO, L. (2014, Agosto 12). SEP solicitará extraordinario para maestros reprobados. En Excelsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/>
- FERNÁNDEZ, R.; SÁNCHEZ, L. (2014, Mayo) Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. En Relieve: 20 (1).
- GARCÍA, J. (2014, Marzo) ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas: 22 (15). doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014
- GEORGE, D., MALLERY, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4^a. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- GÓMEZ, E.; GÓMEZ, Y. (2009) La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: el perfil docente en la licenciatura en Historia. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx>
- INEE (2014a) Perfil, parámetros e indicadores para docentes. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf
- INEE (2014b). Perfil profesional del Nivel Medio Superior. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>.
- INEE (2015c) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de la evaluación del desempeño docente en la educación media superior. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/Etapas_Docentes_Desempeno_EMS.pdf
- INEE (2015d) Perfiles, parámetros e indicadores. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf
- JIMÉNEZ, L. (1972). La evaluación del aprendizaje y del maestro. México: Porrúa.
- LATAPÍ, P. (2007) Conferencia magistral al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. Perfiles educativos: 24(115), 113-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a7.pdf>
- LOONEY, J. (2011) Developing high-quality teachers: teacher evaluation for improvement. En *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- LÓPEZ, G.; TINAJERO, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: 14 (43), 1191-1218.
- LUKAS, J.F.; SANTIAGO, K. (2009) *Evaluación Educativa*. 2ª. Edición. Madrid: Alianza.
- MARCELO, C.; VILLAR, L. (1994) Sistema y métodos de evaluación de profesores. En L. M. Villar Angulo (coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, Barcelona, PPU.
- MAS, O. (2012, Mayo-Agosto). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.

- MAS, O. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 13-34. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44706/47906>
- MEDINA, M.; LÓPEZ, S.; MOLINA, V. (2008). Las 20 competencias profesionales para la práctica docente. *Revista Internacional de Administración y Finanzas*: 1, 95- 109. Recuperado de: <http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v1n1-2008/Pages%20from%20RIAF-VIN1-2008-7.pdf>
- MÉRIDA, R. (2013, Enero-Abril) España: La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. 2, (1), 185-212.
- MINNICI, A. (2014). The mindshift in teacher evaluation. Where we stand and where we need to go. United States: *American Educator*. Recuperado de: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2014/mind-shift-teacher-evaluation>
- MORENO, P. (2011) La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación y fragmentación en la formación del sujeto educativo. *Revista de Investigación Educativa*: 3(2). Recuperado de: <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red3-02>
- MORENO, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*: 31 (124), pág. 69-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178006>
- ORNSTEIN, A.; HUNKIS, F. (2000). *Currículum: foundations, principles and issues*. Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- POR ESTO! (2014, Septiembre) SETEY sí se opone a la evaluación universal, aclaran. Recuperado de: http://poresto.net/ver_notas.php?zona=yucatan&idSeccion=1&idTitulo=170975
- PROYECTO TUNING (2004). *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- RUEDA, M. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.

- SALVADOR, M; GALLARDO, P. (2003). Análisis exploratorio de datos. Recuperado de:
<http://ciberconta.unizar.es/leccion/aed/inicio.html>
- SANTILLÁN, V.; BERMÚDEZ, M.; MONTAÑO, M. (2011) La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. Horizontes Educativos, 16 (2), 43-36.
- SEP (2009). Lineamientos de evaluación del aprendizaje. DGB. Recuperado de:
http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos_evaluación_aprendizaje_082009.pdf
- SEP (2014). Perfil. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/I_Perfil.pdf
- TATTO, M. (1999). Improving teacher education in rural Mexico: The challenges and tensions of constructivist reform. En Teaching and teacher education, 15, 15-35.
- TRIBÓ, G. (2008). España: El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. En Universidad Nacional de Educación a Distancia, 21(11), págs. 183-209 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>
- GRAY, J.; MACGREGOR, R. (1991). A Cross-Canada study of high school art teachers. En Canadian Journal of Education: 16 (1), 47-57. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1495216>
- VILLALOBOS, E.; PARÉS, I. (2007) Competencias Directivas del Docente Universitario. Revista Panamericana de Pedagogía, 10, 61-83.
- ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.
- ZAMBRANO, R.; MEDA, R.; LARA, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDED). Revista de Educación y Desarrollo, 4, 63-69.
- ZAMBRANO, A.; BARRERA, M; AGUILAR, M. (2014). Competencias docentes del profesorado en un subsistema de educación media superior. En Sevilla, Dora; Aguilar, Ángel (2014). Orientación y administración en organizaciones educativas. México: UADY.

ZIEGLER, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 653-677.

Apéndice A

Las competencias específicas del Informe Alfa Tuning en América Latina.

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas.
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y opera estrategias de enseñanza y aprendizaje según su contexto.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje en base a criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos específicos en diferentes contextos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso de ello en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce, utiliza teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía,

psicología e historia.

26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
 27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
-

Tomado de Medina y cols. (2008).

Apéndice B

Competencias de los profesores según Philippe Perrenoud.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
 3. Elaborar y evolucionar dispositivos de diferenciación.
 4. Trabajar en equipo.
 5. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
 6. Participar en la gestión de la escuela.
 7. Informar e implicar a los padres.
 8. Utilizar las nuevas tecnologías.
 9. Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.
 10. Organizar la propia formación continua.
-

Tomado de Fernández y Sánchez (2014).

Apéndice C

Competencias docentes

Cornellas, M. (2002)	Perrenoud, P. (2004)	Cano, E. (2005)	Zabalza, M. (2005)	SEMS México (2008)
Identificar los obstáculos o los problemas. Entrever diferentes estrategias realistas. Elegir la mejor estrategia considerando los riesgos. Planificar su puesta teniendo presente todos los agentes. Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios. Respetar durante todo el proceso ciertos principios de derechos. Dominar las propias	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres. Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los deberes y los	Planificación y organización del propio trabajo. Comunicación. Trabajar en equipo. Establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos. Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Autoconcepto positivo. Autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.	Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un

emociones, valores, simpatías, entre otros. Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario. Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.	dilemas éticos de la profesión. Organizar la propia formación continua.	Relacionarse constructivamente con los alumnos. Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Involucrarse institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo).	enfoque formativo. Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.
--	---	---	--

Tomado de Rueda (2009, p. 9).

Apéndice D

Competencias de los profesores universitarios.

Simpson y Smith (1995)	Zabalza (2008)	Torra y cols. (2012)	Mas (2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Scholasticskills • Planningskills • Management skills • Presentation and communicationskills • Evaluationskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. • Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. • Manejo de nuevas tecnologías. • Diseñar la metodología y organizar las actividades. • Comunicar-relacionarse con los alumnos. • Tutorizar. • Evaluar. • Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. • Identificarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextual. • Comunicativa. • Innovación. • Interpersonal. • Metodológica. • Gestión. • Coordinación docente y tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño. • Desarrollo. • Tutoría. • Evaluación. • Mejora. • Participación.

con la institución.

- Trabajar en equipo.
-

Tomado de Domínguez y cols. (2014)

Apéndice E

Competencias de los profesores de secundaria

a. Competencias disciplinares (saber).

- ✓ Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
- ✓ Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de que es profesor
- ✓ Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender.
- ✓ Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años.
- ✓ Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).
- ✓ Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla.
- ✓ Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.
- ✓ Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan.
- ✓ Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.

b. Competencias metodológicas (saber hacer).

- ✓ Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.
 - ✓ Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo.
 - ✓ Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo-clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos.
 - ✓ Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.
 - ✓ Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.
 - ✓ Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional,
-

ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo.

- ✓ Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.
- ✓ Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.
- ✓ Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo.
- ✓ Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos.
- ✓ Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso.
- ✓ Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales.
- ✓ Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinares de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares.
- ✓ Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.

c. Competencias sociales (saber estar).

- ✓ Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.
- ✓ Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- ✓ Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- ✓ Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural.
- ✓ Participar en la coordinación de la programación docente del centro, y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.).
- ✓ Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias.
- ✓ Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.
- ✓ Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos.
- ✓ Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes.
- ✓ Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.

d. Competencias personales (saber ser).

- ✓ Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades.
- ✓ Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones.
- ✓ Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro el centro.
- ✓ Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.
- ✓ Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral.

- ✓ Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.
- ✓ Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.
- ✓ Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.
- ✓ Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- ✓ Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

Fuente: Tribó (2008).

Apéndice F

Competencias docentes de Óscar Mas Torelló.

Categorías	Competencias docentes	Unidades de competencia
Diseño	1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> a. Características del grupo de aprendizaje. b. Diagnosticar las necesidades. c. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional. d. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. e. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto. f. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia. g. Elaborar unidades didácticas de contenido. h. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.
Desarrollo	2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	<ul style="list-style-type: none"> a. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos. b. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. c. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. d. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación. e. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno. f. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución. g. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.

Tutorización	3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> a. Planificar acciones de tutorización considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos para optimizar el proceso de aprendizaje. b. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos. c. Orientar de forma individual y/o grupal el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas de información, recursos para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.
Evaluación	4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.	<ul style="list-style-type: none"> a. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. b. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido. c. Verificar el logro de aprendizaje de los alumnos. d. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. e. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente. f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida. g. Implicarse en los procesos de coevaluación. h. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.
Mejora	5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> a. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales. b. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente. c. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje. d. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente. e. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.
Participación	6. Participar activamente en la dinámica académica organizativa de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> a. Participar en grupos de trabajo. b. Participar en las comisiones multidisciplinarias de docencia. c. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento. d. Participar en la programación de acciones, módulos, formativos. e. Promover la organización y participar en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc. f. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes.

Fuente: Mas (2012).

Apéndice G

Competencias docentes de la Facultad de Contaduría y Administración

1. Desarrollar trabajo comunitario en organizaciones, gobierno y sociedad.
 2. Manejar los procesos de calidad ISO 9001-2000 en la educación.
 3. Trabajar en función de los indicadores educativos.
 4. Aplicar la investigación en base al método científico.
 5. Actualizar su conocimiento del contexto referente a nuevos modelos educativos, estándares, criterios, resultados, cambios.
 6. Aplicar la didáctica en pares (maestro-alumno, maestro-equipo).
 7. Capacidad para desarrollar, generar y facilitar en el alumno el desarrollo, la creación y asimilación de las competencias a través de la solución de casos, problematización y simulación.
 8. Capacidad para planear proyectos, desarrollar, lograr la rentabilidad del aprendizaje-enseñanza del alumno-maestro-institución.
 9. Diseñar y desarrollar el currículo de acuerdo a la demanda de conocimiento de DACUM, análisis funcional y otros.
 10. Conocer las aplicaciones mínimas básicas de currículo, didáctica de la sociología, psicología, epistemología, pedagogía y didáctica.
 11. Convivir en el campo profesional, con la sociedad, familia.
 12. Conocer la metodología para facilitar la construcción de las capacidades y desarrollar habilidades y actitudes en el estudiante para el desempeño de las competencias.
 13. Manejar y dominar las TIC para aplicarlas y desarrollarlas en la solución de problemas y otros.
 14. Manejar los sistemas de evaluación en base a créditos, autoevaluación, desempeño, resultados: actitudinal, conceptual, procedimental.
 15. Conocer y manejar los contenidos básicos disciplinares del tema y los afines de manera interdisciplinaria.
 16. Capacidad para construir ambientes donde se desarrolle la reflexión, crítica y autocrítica.
 17. Capacidad para trabajar en equipo de forma colaborativa.
 18. Conocer la misión, visión, responsabilidad social, sentido de pertenencia a la institución y transmitirlo al alumno, a las organizaciones y a la sociedad.
 19. Desarrollar trabajos de coordinación con los responsables docentes del mismo grupo en forma horizontal y entre los de otros grados en forma vertical.
 20. Desarrollar en base al contexto ciencia, técnica y valores, y la sociedad el diseño y la implementación y seguimiento en las actividades formativas que integren teoría y práctica para lograr la formación integral.
-

Fuente: Medina y cols. (2005).

Apéndice H

Competencias de los docentes yucatecos en nivel básico.

Competencia	Dominio	Conocimiento	Habilidad	Actitud
1.	Teórico-pedagógico	Plan de estudios '97 de la Licenciatura en Educación Primaria	Establecer una correlación adecuada entre los fines del plan de estudios y el perfil de egreso de la L.E.P.	Compromiso con el logro del Perfil de Egreso de los estudiantes de la L.E.P.
		Establece una adecuada correlación entre los propósitos del Plan de estudios '97 de la Licenciatura en Educación Primaria, partiendo del compromiso en el logro del Perfil de Egreso.		
2.	Docente	Enfoque de cada una de las asignaturas de la L.E.P	Determinar las mejores estrategias para abordar la congruencia de los contenidos de las asignaturas.	Respetar los propósitos de cada una de las asignaturas de la L.E.P.
		Selecciona las mejores y más adecuadas estrategias didácticas respetando los propósitos y los enfoques de cada una de las asignaturas de la L.E.P.		
3.	Filosófico	Características socioculturales de los alumnos de la L.E.P.	Identificar las necesidades y carencias de los alumnos de la L.E.P.	Comprometerse en el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos de la L.E.P
		Se compromete con el desarrollo profesional de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria a partir del conocimiento de sus características socioculturales, sus necesidades y sus carencias.		

4.	Administrativo	La dinámica política de las escuelas de educación primaria del estado.	Desarrollar su trabajo docente dentro del esquema político de la escuela normal.	Tolerar las distintas percepciones y creencias de los integrantes de la institución educativa.
		Desarrolla el trabajo docente dentro del marco político y latolerancia a las diferencias entre los integrantes de la EscuelaNormal.		
5.	Docente	Las características de los alumnos de las escuelas primarias.	Instruir en el manejo de las mejores estrategias para grupos heterogéneos en la escuela primaria.	Compromiso con el desarrollo sociocultural, afectivo y cognitivo de los alumnos de la escuela primaria.
		Enseña secuencias didácticas aplicables a la heterogeneidad de los grupos de las Escuelas Primarias y a las diferencias de los desarrollos cognitivos, afectivos y culturales de los alumnos.		

Tomado de Cachón (2009, p. 7).

Apéndice I

INSTRUMENTO PARA CONOCER LAS COMPETENCIAS DOCENTES VALORADAS POR EL ALUMNADO

Estimado estudiante:

El presente es un instrumento que permitirá conocer las cualidades que valoras en tus maestros del área de Humanidades y Ciencias Sociales, éstos son los que enseñan Derecho, Ética, Sociología, Historia, Filosofía, Arte, entre otras de naturaleza teórica. Por eso se pide tu ayuda para responder los apartados señalados: datos generales y matriz de competencias preferidas por el alumnado. El tiempo de respuesta es de cincuenta minutos aproximadamente. La información obtenida servirá para la mejora de la práctica educativa en esta escuela. Se agradece tu participación.

Datos Generales.- Completa los siguientes apartados.

Género: () M () F	Edad:	Grupo:	Promedio actual:
Plan de vida: 1. Seguir estudiando: a. En la universidad () b. Carrera técnica () 2. Trabajar () 3. Matrimonio ()	¿Debes materias? () *Sí () No *¿Cuántas debes?: _____ Materia favorita: _____	Actividad actual: 1. Sólo estudias () 2. Estudias y trabajas ()	Nombre de la secundaria donde estudiaste:
¿Tienes hijos? () Sí () No	¿Con quién vives? 1. Solo () 2. Padres () 3. Hermanos () 4. Amistades ()	Estado civil: 1. Soltero () 2. Casado () 3. Concubinato () 4. Divorciado ()	Grado de escolaridad de tus padres: 1. Ninguna () 2. Primaria () 3. Secundaria () 4. Bachillerato ()

	5. Parientes () 6. Pareja ()) 5. Carrera técnica () 6. Licenciatura () 7. Posgrado ()
--	-----------------------------------	--	---

Instrucciones: Lee todos los enunciados y por evalúa cada ítem tachando el recuadro de respuestas según consideres con base en la siguiente escala:

1= Nada importante, 2 = Poco importante, 3= Importante, 4= Muy importante.
Observación: cada ítem debe evaluarse del 1 al 4.

Sección 1.- Liderazgo en el aula.	1	2	3	4
1. Los maestros debe ser capaces de captar la atención de sus estudiantes				
2. Los maestros deben fomentar la cooperación en vez de la competencia entre alumnos.				
3. Los maestros deben tener actitud de servicio como disponibilidad de escucha y la atención a las necesidades del aula.				
4. Los maestros deben hacernos sentir que somos capaces de alcanzar metas elevadas sin tener ofendernos.				
Sección 2.- Organización.	1	2	3	4
5. Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que permitan que sus alumnos se apropien de los conocimientos de la asignatura				
6. Los profesores deben partir de conocimientos simples e ir avanzando hacia temas más complejos.				
7. Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que recojan todos los contenidos vistos en clase				
8. Los profesores deben promover que todos sus alumnos participen en las clases.				
Sección 3.- Valores.	1	2	3	4
9. Los maestros deben mostrar en todo momento un comportamiento ético				
10. Los maestros deben ser ejemplo moral para sus estudiantes				
11. Los maestros deben reprender las malas acciones dentro y fuera de su aula.				
12. Es importante que los maestros sean promotores de los valores universales, como el respeto y la honestidad.				
Sección 4.- Preparación académica.	1	2	3	4
13. Es importante que los maestros dominen los temas que enseñan.				
14. Los profesores deben de tener una formación afín con los temas que enseñan.				
15. Los profesores deben procurar estar actualizados en los contenidos de las asignaturas que imparten.				
16. Los maestros deben seguir estudiando cuestiones vinculadas con su propia formación				
Sección 5.- Alfabetización digital.	1	2	3	4
17. Los maestros deben de tener la habilidad de manejar recursos informáticos (videos, teleconferencias, películas) para explicar sus temas				
18. Los maestros deben comunicarse con los estudiantes a través del correo electrónico para atender necesidades relacionadas con las asignaturas				
19. Los profesores deben considerar el uso de repositorios de videos, problemarios, lecturas y otras actividades que de forma virtual complementen la información que se enseña en el aula.				
20. Es importante que los profesores consideren para el desarrollo de sus asignaturas el uso de clases virtuales, teleconferencias o grabaciones de simposios.				
Sección 6.- Habilidades docentes.	1	2	3	4
21. Los profesores deben de crear sus materiales didácticos.				
22. Los profesores deben de ser cercanos a los estudiantes para brindarles orientación respecto a sus deberes académicos.				
23. Las estrategias de los maestros deben tener metas que ayuden a alcanzar las competencias establecidas en el programa de estudio				
24. Las actividades dejadas por los maestros deben buscar desarrollar la creatividad de sus estudiantes.				
Sección 7.- Evaluación.	1	2	3	4
25. Los profesores deben de establecer de manera clara y transparente, las puntuaciones de las actividades de aprendizaje (tareas) o proyectos integradores, así como los criterios para alcanzarlas				
26. La asignación de calificaciones a los trabajos debe hacerse a través de rúbricas presentadas a los estudiantes con antelación.				
27. Los maestros deben de usar diferentes formas de evaluación.				
28. Los profesores deben de realizar una evaluación integral, considerando no solamente los conocimientos sino también las actitudes de sus estudiantes hacia los temas o su aplicación				
Sección 8.- Comunicación asertiva.	1	2	3	4
29. Los maestros deben de explicar con claridad los temas				
30. Los maestros deben de incorporen las dudas del grupo a sus explicaciones				
31. Los maestros deben de ser congruentes en su comunicación verbal y no verbal.				
32. Los maestros deben platicar con mis padres o tutores para que tenga apoyo moral en casa.				

Sección 9.- Integración social.	1	2	3	4
33. Los maestros deben de tratar de involucrar a sus alumnos en los proyectos de la escuela.				
34. Los maestros deben de mostrar interés y ponerse la camiseta participando en las actividades que realiza la escuela.				
35. Los maestros deben de trabajar cooperativamente para hacer proyectos interdisciplinarios.				
36. Los profesores deben de promover el trabajo en equipos.				
Sección 10.- Identidad institucional.	1	2	3	4
37. Los maestros deben de sentirse contentos por trabajar en esta escuela.				
38. Los maestros deben de ser reflejo de la institución donde laboran.				
39. Los maestros deben ser un elemento importante para el buen funcionamiento del colegio.				
40. Los maestros deben de trabajar para mejorar las condiciones de la escuela.				
Sección 11.- Participación comunitaria.	1	2	3	4
41. Los maestros deben participar con sus alumnos en actividades promovidas por el gobierno.				
42. Los maestros deben promover que sus alumnos sean agentes de cambio social.				
43. Los maestros deben fomentar la solidaridad con el prójimo dentro y fuera de la escuela, por ejemplo: organizar campañas de donación de víveres para comunidades en pobreza extrema.				
44. Los maestros deben hacerme reflexionar críticamente acerca de la situación que vivimos en México.				
Sección 12.- Ecología educativa.	1	2	3	4
45. Los maestros deben de crear un ambiente agradable en el aula que me permita aprender.				
46. Los maestros deben de eliminar las distracciones durante su clase, sean éstos personas o situaciones que impidan la comprensión de sus temas.				
47. Los maestros deben fomentar un sano clima de enseñanza en el aula antes de dar su clase.				
48. Los maestros deben cuidar que su entorno con sus colegas sea agradable para que los alumnos se sientan motivados a interactuar con todos los docentes, sin temor a represalias.				

Fuente: elaboración propia.

Apéndice J.

Definición de variables empleadas en el instrumento.

Variables	Definición Operacional	Definición Constitutiva
Atención	El docente consigue que su grupo esté interesado en su tema de clase y tome apuntes.	Competencia de Zabalza: Comunicarse y relacionarse con los estudiantes Los maestros deben ser capaces de captar la atención de sus estudiantes.
Cooperación	El docente consigue que su grupo se organice de forma autogestiva para la consecución de metas académicas.	Competencia de Perrenoud: Trabajar en equipo Los maestros deben fomentar la cooperación en vez de la competencia en sus alumnos.
Actitud de servicio	El docente está solícito ante las necesidades de su grupo y se anticipa a ellas para solucionarlas.	Competencia de Zabalza: Comunicarse y relacionarse con los estudiantes. Los maestros deben tener actitud de servicio como disponibilidad de escucha y la atención a las necesidades del aula.
Motivación	El docente motiva a su grupo para que no abandonen los estudios, sino que al contrario, tengan ganas de seguir aprendiendo.	Competencia de Zabalza: Comunicarse y relacionarse con los estudiantes. Los maestros deben hacernos sentir que somos capaces de alcanzar metas elevadas sin tener que ofendernos.
Diseño de tareas	El docente crea sus propias actividades de aprendizaje haciendo las adecuaciones curriculares que sean pertinentes.	Competencia de Zabalza: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que permitan que sus alumnos se apropien de los conocimientos de su asignatura.
Progresión didáctica	El docente consigue ir de forma gradual en la exposición de sus temas para que los alumnos vayan descubriendo por sí mismos la progresión lógica entre ellos.	Competencia de Perrenoud: Gestionar la progresión de los aprendizajes. Los maestros deben partir de conocimientos simples e ir avanzando hacia temas más complejos.
Integración de saberes	El docente es capaz de crear la transversalización de conocimientos	Competencia de Perrenoud: Gestionar la progresión de los aprendizajes.

	para que los estudiantes no vean sus temas de enseñanza como bloques.	Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que recojan todos los contenidos vistos en clase.
Participación en el aula	El docente crea actividades que permitan la participación de todos.	Competencia de Perrenoud: Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Los maestros deben promover que todos sus alumnos participen en clase.
Ética profesional	.El docente es responsable de su deber y afronta los problemas que deriven de su error de juicio, acto u omisión.	Competencia de Perrenoud: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión Los maestros deben mostrar en todo momento un comportamiento ético.
Ejemplarismo	El docente mantiene una conducta ejemplar que sirva de modelo a los alumnos.	Competencia de Perrenoud: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión Los maestros deben ser ejemplo moral para sus estudiantes.
Buenas acciones	El docente persigue que sus alumnos realicen buenas acciones dentro y fuera de su aula para crear ciudadanos éticos.	Competencia de Perrenoud: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión Los maestros deben reprender las malas acciones dentro y fuera de su aula.
Axiología	El docente opera en el aula en función de valores perennes que son considerados agradables para la vida armónica.	Competencia de Perrenoud: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Es importante que los maestros sean promotores de los valores universales, como el respeto y la honestidad.
Dominio de temas	El docente conoce el tema que enseña.	Competencia de Zabalza: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Es importante que los maestros dominen los temas que enseñan.
Formación afín	El docente posee una licenciatura o carrera similar a su materia de enseñanza.	Perfiles y parámetros del INEE. Los maestros deben tener una formación afín con los temas que enseñan.
Actualización	El docente toma cursos de actualización de forma periódica en beneficio de su actuación profesional en temas vinculados con su enseñanza.	Competencia de Perrenoud: Gestionar la propia formación continua. Los maestros deben procurar estar actualizados en los contenidos de las asignaturas que imparten.
Disposición de estudiar	El docente se muestra dispuesto a seguir aprendiendo.	Competencia de Perrenoud: Gestionar la propia formación continua. Los maestros deben seguir estudiando cuestiones vinculadas con su propia formación.
Uso de TICs	El docente emplea las TIC dentro y fuera del aula para que emplee con los alumnos.	Competencia de Perrenoud: Utilizar las nuevas tecnologías. Los maestros deben tener la habilidad de manejar recursos informáticos para explicar sus temas.
Comunicación virtual	El docente abre más canales comunicativos para tener contacto cercano con los alumnos.	Competencia de Perrenoud: Utilizar las nuevas tecnologías. Los maestros deben comunicarse con los estudiantes a través del correo electrónico para atender necesidades relacionadas con la

Uso de REAs	El docente emplea tecnologías de las sociedades de conocimiento para interesar al alumno.	asignatura. Competencia de Perrenoud: Utilizar las nuevas tecnologías. Los maestros deben considerar el uso de repositorios de video, problemasrios, lecturas y otras actividades que de forma virtual complementen la información que se enseña en el aula.
Aulas virtuales	.El docente emplea otros elementos virtuales donde se fomenta la integración del alumno a las sociedades de conocimiento.	Competencia de Perrenoud: Utilizar las nuevas tecnologías Es importante que los profesores consideren para el desarrollo de sus asignaturas el uso de clases virtuales, teleconferencias o grabaciones de simposios.
Crear materiales	El docente es capaz de crear sus propios materiales de enseñanza.	Competencia de Zabalza: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Los profesores deben de crear sus materiales didácticos.
Orientación escolar	El docente es capaz de orientar adecuadamente a su alumnado para la toma consciente de decisiones.	Competencia de Perrenoud: Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo. Los profesores deben de ser cercanos a los estudiantes para brindarles orientación respecto a sus deberes académicos.
Logro de metas	El docente trabaja en función de metas impuestas por sí o la institución en beneficio de sus estudiantes.	Competencia de Scriben: Eficacia en la instrucción. Las estrategias de los maestros debe tener metas que ayuden a alcanzar las competencias establecidas en el programa de estudio.
Creatividad en aula	El docente fomenta la creatividad en el aula.	Competencia de Villalobos y cols. : Creatividad didáctica. Las actividades dejadas por los maestros deben desarrollar la creatividad de sus estudiantes.
Transparencia	El docente transparenta su proceso de asignación de calificaciones.	Competencia de Zabalza: Evaluar. Los maestros deben establecer de manera clara y transparente las puntuaciones de las actividades de aprendizaje o proyectos integradores así como los criterios para alcanzarlas.
Uso de rúbricas	El docente transparenta la asignación de calificaciones al emplear rúbricas.	Competencia de Zabalza: Evaluar. La asignación de calificaciones a los trabajos debe hacerse a través de rúbricas presentadas a los estudiantes con antelación.
Evaluación polimodal	El docente emplea varios tipos de evaluación en diferentes momentos de la enseñanza.	Competencia de Zabalza: Evaluar. Los maestros deben usar diferentes formas de evaluación.
Evaluación integral	El docente evalúa a sus alumnos en el marco de las competencias: saberes, habilidades y actitudes.	Competencia de Zabalza: Evaluar. Los maestros deben realizar una evaluación integral, considerando no solamente los conocimientos sino las actitudes de sus estudiantes.
Claridad expositiva	El docente tiene claridad en la exposición oral y escrita de sus temas, indicaciones, reportes y	Competencia de Zabalza: Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas

	cualquier otro medio por el cual se entienda con el grupo y pares académicos.	Los maestros deben explicar con claridad sus temas.
Manejo de dudas	El docente incorpora las dudas de sus alumnos durante su explicación para que los jóvenes comprendan adecuadamente lo que esté explicando, de forma que no quede lugar a la mala interpretación.	Competencia de Zabalza: Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Los maestros deben incorporar las dudas del grupo a sus explicaciones.
Comunicación verbal y no verbal	El docente mantiene la congruencia en su comunicación verbal y no verbal evitando las malas interpretaciones que permitan suponer dolo de su parte o voluntad de expresarse a través de sarcasmo.	Competencia de Zabalza: Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Los maestros deben tener congruencia en su comunicación verbal y no verbal.
Comunicación con paterfamilias	El docente establece relaciones favorables con los padres de familia de forma que puede entablar con ellos un puente que una a la escuela con el hogar para reforzar la formación del alumno.	Competencia de Perrenoud: Informar e implicar a los padres. Los maestros deben platicar con mi padres tutores para que tenga apoyo moral en casa.
Proyectos escolares	El docente involucra a sus alumnos en los proyectos escolares que lleva a cabo la escuela.	Competencia de Zabalza: Identificarse con la institución. Los maestros deben tratar de involucrar a sus alumnos en los proyectos de la escuela.
Actividades escolares	El docente participa en las actividades extracurriculares y a contraturno que convoque la escuela para la formación integral del alumno.	Competencia de Zabalza: Identificarse con la institución Los maestros deben mostrar interés y ponerse la camiseta participando en las actividades que realiza la escuela.
Interdisciplinariad ad	El docente es capaz de trabajar en grupos colegiados con su pares con los que puede llevar a cabo proyectos multidisciplinarios.	Competencia de Perrenoud: Trabajar en equipo. Los maestros deben trabajar cooperativamente para hacer proyectos interdisciplinarios.
Trabajo en equipos	El docente promueve que sus alumnos trabajen en equipo dentro y fuera del aula, en proyectos suyos o de pares.	Competencia de Perrenoud: Trabajar en equipo. Los maestros deben promover el trabajo en equipos.
Satisfacción laboral	El docente se siente satisfecho por pertenecer a la escuela donde labora y lo hace del conocimiento del alumno a través de sus actitudes.	Competencia de Zabalza: Identificarse con la institución. Los maestros deben sentirse contentos por trabajar en esta escuela.
Imagen institucional	El docente representa la filosofía educativa de la institución donde labora, de forma tal que comparte los mismos valores.	Competencia de Zabalza: Identificarse con la institución. Los maestros deben ser el reflejo de la institución donde laboran.
Reconocimiento social	El docente es recompensado y reconocido en la institución donde labora por sus esfuerzos en	Competencia de Spencer: De logro y acción. Los maestros deben ser un elemento importante para el buen funcionamiento del colegio.

Mejora escolar	beneficio de su alumnado. El docente se involucra en cuestiones de gestión y política interna de la escuela para promover la mejora inmediata y el cambio en beneficio de la comunidad educativa.	Competencia de Perrenoud: Participar en la gestión de la escuela. Los maestros deben trabajar para mejorar las condiciones de la escuela.
Cooperación comunitaria	Los docentes promueven que las escuelas sean centros comunitarios donde el saber no quede confinado en el aula y tenga aplicaciones extramuros.	Competencia de Villalobos y cols.: Participación en eventos internacionales y nacionales. Los maestros deben participar con sus alumnos en actividades promovidas por el gobierno.
Agente de cambio	El docente se visualiza a sí mismo como agente de cambio y opera como tal en la búsqueda de una sociedad más civilizada y participativa que contribuya al desarrollo de la democracia.	Competencia de Zabalza: Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Los maestros deben promover que sus alumnos sean agentes de cambio social.
Solidaridad	El docente logra que los valores sean experiencias de vida al fomentar en sus alumnos el deseo por cambiar el mundo de forma favorable a través de la solidaridad y cooperación.	Competencia de Perrenoud: Trabajar en equipo. Los maestros deben fomentar la solidaridad con el prójimo dentro y fuera de la escuela.
Crítica social	El docente usa su aula y los espacios que tiene disponibles durante el tiempo de su instrucción para fomentar la crítica social, a fin de conseguir que el joven se interese por los procesos de cambio actuales.	Competencia de Zabalza: Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Los maestros deben hacerme reflexionar críticamente acerca de la situación que vivimos en México.
Ambiente de aprendizaje	El docente es capaz de mejorar el clima laboral de su aula para fomentar que haya un aprendizaje auténtico.	Competencia de Villalobos y cols: Construcción de ambientes de aprendizaje. Los maestros deben crear un ambiente agradable en el aula que permita aprender.
Manejo de distractores	El docente sabe manejar las distracciones que aturden a los jóvenes durante la instrucción, para permitir que todos pongan atención en lo que deben hacer.	Competencia de Villalobos y cols: Construcción de ambientes de aprendizaje. Los maestros deben eliminar las distracciones durante la clase.
Clima de enseñanza	El docente busca que su aula sea un espacio de sana convivencia, sin que haya bullying, ofensas, donde reine la bonhomía y cooperación afectiva.	Competencia de Villalobos y cols: Construcción de ambientes de aprendizaje. Los maestros deben fomentar un sano clima de enseñanza en el aula antes de dar su clase.
Entorno laboral	El docente es capaz de entablar relaciones cordiales con sus pares y superiores.	Competencia de Villalobos y cols: Construcción de ambientes de aprendizaje. Los maestros deben cuidar que su entorno con sus colegas sea agradable para que los alumnos se sientan motivados a interactuar con todos los docentes.

Fuente: elaboración propia.

Apéndice K

Estadísticos descriptivos

Ítems	N	Media
Los maestros deben ser capaces de captar la atención de sus estudiantes	109	3.64
Los maestros deben fomentar la cooperación en vez de la competencia entre alumnos	108	3.31
Los maestros deben tener actitud de servicio como disponibilidad de escucha y la atención a las necesidades del aula.	109	3.45
Los maestros deben hacernos sentir que somos capaces de alcanzar metas elevadas sin tener ofendernos.	107	3.57
Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que permitan que sus alumnos se apropien de los conocimientos de la asignatura	107	3.59
Los profesores deben partir de conocimientos simples e ir avanzando hacia temas más complejos.	109	3.42
Los maestros deben ser capaces de diseñar actividades de aprendizaje que recojan todos los contenidos vistos en clase	108	3.31
Los profesores deben promover que todos sus alumnos participen en las clases.	108	3.20
Los maestros deben mostrar en todo momento un comportamiento ético	108	3.48
Los maestros deben ser ejemplo moral para sus estudiantes	109	3.42
Los maestros deben reprender las malas acciones dentro y fuera de su aula.	106	3.10
Es importante que los maestros sean promotores de los valores universales, como el respeto y la honestidad.	109	3.55
Es importante que los maestros dominen los temas que enseñan.	109	3.76
Los profesores deben de tener una formación afín con los temas que enseñan.	109	3.53
Los profesores deben procurar estar actualizados en los contenidos de las asignaturas que imparten.	109	3.56
Los maestros deben seguir estudiando cuestiones vinculadas con su propia formación	108	3.36
Los maestros deben de tener la habilidad de manejar recursos informáticos (videos, teleconferencias, películas) para explicar sus temas	109	3.17
Los maestros deben comunicarse con los estudiantes a través del correo electrónico para atender necesidades relacionadas con las asignaturas	108	2.42
Los profesores deben considerar el uso de repositorios de videos, problemarios, lecturas y otras actividades que de forma virtual complementen la información que se enseña en el aula.	108	3.04
Es importante que los profesores consideren para el desarrollo de sus asignaturas el uso de clases virtuales, teleconferencias o grabaciones de simposios.	109	2.80
Los profesores deben de crear sus materiales didácticos.	109	3.10
Los profesores deben de ser cercanos a los estudiantes para brindarles orientación respecto a sus deberes académicos.	109	3.18

Las estrategias de los maestros deben tener metas que ayuden a alcanzar las competencias establecidas en el programa de estudio	109	3.35
Las actividades dejadas por los maestros deben buscar desarrollar la creatividad de sus estudiantes.	109	3.46
Los profesores deben de establecer de manera clara y transparente, las puntuaciones de las actividades de aprendizaje (tareas) o proyectos integradores, así como los criterios para alcanzarlas	109	3.60
La asignación de calificaciones a los trabajos debe hacerse a través de rúbricas presentadas a los estudiantes con antelación.	109	3.55
Los maestros deben de usar diferentes formas de evaluación.	108	3.25
Los profesores deben de realizar una evaluación integral, considerando no solamente los conocimientos sino también las actitudes de sus estudiantes hacia los temas o su aplicación	106	3.40
Los maestros deben de explicar con claridad los temas	109	3.79
Los maestros deben de incorporen las dudas del grupo a sus explicaciones	108	3.71
Los maestros deben de ser congruentes en su comunicación verbal y no verbal.	109	3.61
Los maestros deben platicar con mis padres o tutores para que tenga apoyo moral en casa.	109	2.91
Los maestros deben de tratar de involucrar a sus alumnos en los proyectos de la escuela.	108	3.14
Los maestros deben de mostrar interés y ponerse la camiseta participando en las actividades que realiza la escuela.	108	3.19
Los maestros deben de trabajar cooperativamente para hacer proyectos interdisciplinarios.	108	3.18
Los profesores deben de promover el trabajo en equipos.	107	3.27
Los maestros deben de sentirse contentos por trabajar en esta escuela.	108	3.28
Los maestros deben de ser reflejo de la institución donde laboran.	108	3.29
Los maestros deben ser un elemento importante para el buen funcionamiento del colegio.	108	3.42
Los maestros deben de trabajar para mejorar las condiciones de la escuela.	107	3.24
Los maestros deben participar con sus alumnos en actividades promovidas por el gobierno.	108	2.90
Los maestros deben promover que sus alumnos sean agentes de cambio social.	108	3.13
Los maestros deben fomentar la solidaridad con el prójimo dentro y fuera de la escuela, por ejemplo: organizar campañas de donación de víveres para comunidades en pobreza extrema.	108	3.20
Los maestros deben hacerme reflexionar críticamente acerca de la situación que vivimos en México.	107	3.22
Los maestros deben de crear un ambiente agradable en el aula que me permita aprender.	108	3.54
Los maestros deben de eliminar las distracciones durante su clase, sean éstos personas o situaciones que impidan la comprensión de sus temas.	107	3.44
Los maestros deben fomentar un sano clima de enseñanza en el aula antes de dar su clase.	108	3.33
Los maestros deben cuidar que su entorno con sus colegas sea agradable para que los alumnos se sientan motivados a interactuar con todos los docentes, sin temor a represalias.	108	3.50
<hr/> N válido (según lista)	<hr/> 94	

Fuente: elaboración propia.