

Representaciones y pensamiento didáctico de los profesores

Eilen Oviedo González

Universidad Autónoma de Baja California

eilen.oviedogonzalez@uabc.edu.mx

José Francisco Oviedo Villavicencio

Universidad Autónoma de Baja California

foviedo@uabc.edu.mx

Resumen

En el presente artículo se trata de reflexionar sobre la manera en que la política educativa mexicana destinada a transformar la educación media superior ha impactado en las representaciones de los profesores y en los resultados de su práctica docente. Para ello, en una primera parte, se abordará el concepto de representación como un constructo que el docente elabora a partir de sus experiencias en la vida escolar, de su historia de vida y de los modelos didácticos que adopta, así como de la concepción que tiene del vínculo docente-alumno que se desarrolla en los contextos del aula y de la escuela, así como de los requerimientos exigidos por las reformas educativas, es decir, las nuevas tareas y formas de relación necesarias para transformar la educación. En segundo término, se presentarán los resultados que se están obteniendo en la práctica educativa en el nivel medio superior, tomando como ejemplo el caso de un bachillerato general.

Palabras clave: Práctica docente, representaciones de los profesores, perfil docente, competencias docentes, reformas educativas.

Introducción

De acuerdo con Dreier (2001), los seres humanos siempre actúan en una forma situada y encarnada, a partir de ubicaciones espacio-temporales definidas; es decir, los individuos siempre están implicados en contextos particulares, entendiendo por ello al conjunto de circunstancias en las que se inscribe la actividad humana en un momento determinado. El autor sostiene que la estructuración compleja de la práctica social en una variedad de contextos sociales convierte en un desafío vital la configuración de la conducción cotidiana y el despliegue de una trayectoria de vida personales en y a través de dichos contextos. Se establece así una conexión fuerte entre la teorización psicológica sobre la persona y las estructuras socio-culturales de práctica en que viven los sujetos.

En este sentido, cuando intentamos explicar las acciones, los pensamientos y las actitudes de los docentes que se producen a partir de la interpretación que construyen en y a través de su práctica, nos situamos en los contextos particulares en los que los actores del proceso educativo se interrelacionan y funcionan, en donde se ubican posturas, estructuran su identidad personal y expresan su subjetividad: la escuela, el aula, las experiencias de aprendizaje de los alumnos en un momento determinado.

En el presente artículo se trata de reflexionar sobre la manera en que la política educativa mexicana destinada a transformar la educación media superior ha impactado en las representaciones de los profesores y en los resultados de su práctica docente. Para ello se abordará el concepto de representación como un constructo que el docente elabora a partir de sus experiencias en la vida escolar, de su historia de vida, de los modelos didácticos que adopta, así como de la concepción que tiene del vínculo docente-alumno que se desarrolla en los contextos del aula y de la escuela. Todo ello sin dejar de lado los requerimientos exigidos en las reformas educativas con respecto a nuevas tareas y relaciones necesarias para transformar la educación.

Representaciones docentes

El pensamiento pedagógico de los profesores –nos comentan Monroy y Díaz Barreiro- constituye un marco que “...integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (citados por Díaz, 2004; p. 136).

El análisis de las teorías y creencias docentes, continúan los autores, es una alternativa para interpretar las miradas que sobre el mundo pedagógico construyen los profesores. En este tipo de estudios, “indagar el pensamiento docente antes de iniciar las actividades docentes” brinda información “acerca de la manera como el profesor se representa la práctica educativa que ejercerá con sus alumnos”. Indagar durante la acción educativa, arroja información sobre “cómo y con base en qué elabora juicios y toma decisiones durante su intervención”. Reflexionar cuando el profesor culmina su trabajo, permite “observar cómo percibe la experiencia de su actividad”.

“Es una metodología que se dirige en forma específica a cómo mejorar la planeación docente, la interacción en el aula y la actividad en futuras realizaciones. Además, es una metodología de evaluación docente que toma en cuenta los motivos y significaciones de los profesores ya que no se reduce a llenar puntuaciones ni completar listas de comprobación, aunque sí domina, la mayoría de las veces, el punto de vista unilateral de un evaluador institucional.” (Díaz A, 2004; p. 137).

Desde esta perspectiva, “las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales, obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Por otro lado, la principal preocupación de los profesores “se centra en los intereses y las actitudes de los alumnos y en el contenido que se va a enseñar” (Taylor, 1970). También se concluye que “los docentes basan su planeación en el diagnóstico que realizan sobre el conocimiento previo de los alumnos” (Tillema, 1984).

Cooney en 1984 “centró sus investigaciones en *las creencias* que los profesores tienen respecto a los alumnos, al aprendizaje, al currículo, a la evaluación sobre la enseñanza...” Peterson, Marx

y Clark en 1978 descubrieron que los diferentes aspectos (temas, asignaturas) de la práctica docente que privilegian los profesores están “de acuerdo con *las concepciones* que poseen.” Borko, Shavelson y Stern en 1981 descubrieron que los profesores “con *creencias tradicionales* fuertes, pasan más tiempo corrigiendo aspectos de orden y disciplina que enseñando”. Good en 1983 “analizó tipos de *expectativas* de los docentes y *las maneras* como se forman y comunican en el salón de clases.” Coll y Miras en 1993, “comprobaron que los profesores con mayores expectativas de rendimiento de sus alumnos pueden llegar a afectar significativamente el rendimiento efectivo de los mismos.” Figueroa en el 2000 trabajó sobre el conocimiento práctico del profesor y demostró que “es una alternativa para conocer *la enseñanza desde su perspectiva*”.

Desde otro enfoque, Díaz (2004), analizan la práctica educativa “como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente:

Es un estudio de formación docente que se centra en pensar críticamente la práctica y en la solución de problemas situados, y se sustenta en cuatro ejes: La conceptualización del enseñante como un profesional reflexivo que ejerce una función de mediación en el aula; el análisis del pensamiento didáctico del profesor; el estudio de los procesos de enseñanza y la construcción conjunta del conocimiento tal como ocurre en el aula, y el empleo del análisis de la práctica educativa como elemento de revisión crítica y transformación de ésta, en el marco de un proceso de asesoramiento pedagógico. (Díaz, 2004; P. 148).

Como se puede observar y derivado de los anteriores estudios de Monroy, Díaz-Barreiro y Barriga (2004), así como en Díaz y Rigo (2004), son diversas las temáticas y la problematización que los autores abordan construyendo imágenes que son producto de una internalización de las prácticas docentes y de las experiencias personales de los profesores. Este conjunto de percepciones representan una realidad concreta en donde los maestros crean y recrean su ejercicio profesional partiendo de una interpretación superficial de los complejos aspectos de su práctica, que representan en primera instancia como vivencias de una práctica profesional que aún no alcanzan a reflexionar en profundidad.

Su formación inicial ha quedado atrás, tan solo quizás como un preámbulo formal que les permite estar ahí, en el aula; que les sirve para socializar la información de los planes y programas de estudio, pero que no alcanzan para elaborar una comprensión cabal sobre los intereses de sus alumnos, sobre el por qué de las creencias que sobre ellos se han formado en

los consensos y en las formas de relación y asociación que construyen como cultura propia del gremio que los acoge y protege.

El contexto escolar

Sistematizar el análisis del vínculo maestro-alumno, que implica conductas de enseñanza y de aprendizaje, relaciones institucionales, actitudes académicas, de organización, no es tarea fácil para quien tiene que tomar decisiones que favorecen u obstaculizan el aprovechamiento escolar y la formación integral de los sujetos.

Aquí cabría hacer un alto en el camino y reflexionar sobre las *culturas de los profesores*: “*La forma de la cultura de los profesores, consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas.*” (Heargraves, 1996; p. 191)

Estas formas de relación y asociación, estas culturas de los profesores, no siempre se realizan de una manera consciente y bajo esquemas referenciales; su eficacia y efectividad con relación a los fines de la escuela, muchas veces no va más allá de una superficialidad que deriva en enseñar a leer y escribir, y a calcular operaciones.

Y ello sucede porque, de acuerdo a Sacristán (2000), las prácticas docentes están profundamente enraizadas en el sentido común, ya que... “La educación impartida en las instituciones escolares forma parte de esas realidades sociales *cuasi* naturales que constituyen nuestras vidas y se difuminan en nuestra conciencia...” nos hace ver que la escuela debido a la cotidianidad, “...*ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo (...), de los significados que tiene en la vida de las personas, de las sociedades y en las culturas; el para qué de la enseñanza obligatoria, dice el autor, “...se desdibuja y se oculta, al tiempo que, al volverse más compleja, los problemas y dificultades que plantea nos pueden hacer perder de vista los valores fundamentales que representa.*” (Sacristán, 2000; pp. 9 - 12).

Lo anterior nos lleva a considerar la pregunta: ¿Cuál es la visión que tienen los docentes de la escuela, de su función social, de la formación de los alumnos? Las respuestas que nos dan los propios autores sobre esta interrogante, está mediada por la trayectoria personal del docente en contextos particulares de acción como lo son las escuelas, las aulas, los sistemas educativos,

(*campos*) y por los *hábitus* (Bourdieu, 1997) que construye a partir de la intersubjetividad en la que se ve envuelto y de los conflictos de la propia estructura social en, para y con ellos.

Y si en esos contextos escolares los encontramos inmersos en el sentido común de una práctica docente irreflexiva, -cargada de representaciones empíricas que les conduce al rechazo de esquemas conceptuales y les niega la posibilidad de profundizar en la interpretación de sus acciones-, aunado ello al desarrollo de fuerzas contradictorias que la Institución Escolar en su empeño por cumplir con la función social que la propia estructura de la sociedad le impone en momentos determinados y situaciones históricas concretas, tenemos un primer esquema interpretativo que nos refiere a una cultura de profesores que entendemos como modos y formas de relación y asociación en las que los sujetos se ven envueltos -consciente o inconscientemente-, y que se representan no sólo a partir de una internalización subjetiva de sus prácticas, sino que también como producto de situaciones sociales determinadas por conflictos e intereses institucionales, económicos, políticos e ideológicas.

Esta idea del contexto social interviniendo como factor de una interpretación más completa y acabada de los modos y formas de actuación de los profesores, la encontramos implícita en la perspectiva de Carbonell (1996), cuando menciona los atributos profesionales del maestro a partir de las competencias que posee y construye a lo largo de su práctica, del reconocimiento de su campo exclusivo de trabajo, del control y la autorregulación del puesto de trabajo, del poder que manifiesta la fuerza colectiva de la profesión docente, del nivel de autonomía relativa que el espacio del aula le otorga, de la experiencia y de la vocación. (Carbonell, 1996; pp.195-197)

La Escuela y la Sociedad, son estructuras que demandan esquemas de participación distintos a los que habitualmente había estado acostumbrado el profesor, como el aislamiento del aula, que según Hargreaves (1996) es un producto de las culturas de enseñanza de los profesores a partir de su participación personal en el contexto de la escuela y en la visión condensada por lo cotidiano que se han conformado con relación a su práctica docente. El aislamiento del aula junto con el individualismo y el secretismo se constituyen como alternativas de evasión o rechazo ante el mandato social del nuevo milenio.

En otro estudio sobre concepciones de práctica pedagógica, Moreno, citado por Romero (2004) y varios autores del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN en Colombia, analizaron las reflexiones de 60 sujetos en formación tomados al azar, y concluyeron que las decisiones que toman y las acciones que realizan los educadores en formación, dependen “del modelo de

maestro” que toman de referencia, mayoritariamente el “docente tradicional” poseedor de la verdad y que “detenta el poder frente a sus alumnos”.

El perfil del docente ante las reformas educativas

Tenemos hasta aquí en estos estudios, por un lado, modelos de docencia contruidos sobre el sentido común y la cotidianeidad de las prácticas docentes, y por otro, una insistencia de los futuros profesores por imitar estos esquemas, que nos anticipan un círculo vicioso de la reproducción de un modo y una forma de actuación de los profesores, en el sentido de que “la estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropian y de las operaciones mentales que dominan” está relacionada con “una corriente pedagógica tradicional” donde la práctica es concebida como “un espacio y un momento para enfrentarse a los alumnos..”. Los autores llegan a decir que...

Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, la concepción que subyace con más fuerza es la instrumental ya sea en la pedagogía tradicional o en la activa, que son las de mayor frecuencia, en las que no se realiza una estructuración ideológica, intelectual ni pedagógica. En consecuencia predomina la demostración de métodos según modelos de las corrientes que estén de moda: el conductismo, el cognitvismo, el constructivismo, etcétera. (Romero, et al. 2004; p. 234)

Así, el modo de actuación de los profesores ante las necesidades que las reformas educativas han ido planteando a lo largo de la historia cultural de la escolarización, ha requerido de distintas capacidades que no siempre los docentes desarrollan, llevándolos ante una situación de crisis y frustración en el ejercicio y la práctica de su profesión.

Estas exigencias sociales implican cambios profundos de los roles asignados a la escuela y al maestro, merced a las transformaciones aceleradas de la estructura social y de los impactos de estos cambios en el trabajo, la imagen social y la valoración de la propia sociedad sobre el maestro. Esteve (1995) subraya estos impactos:

Diversos indicadores nos hablan de un descenso en la calidad de la enseñanza. El continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza imponen una dinámica de renovación permanente, en la que los profesores tendrán que aceptar profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión... (Esteve, et al. 1995; p. 145)

De esta manera, la crisis de la profesión docente y la búsqueda de un modelo de profesor, son los extremos de un *continuum* entre los que se determinan las culturas de los profesores y se manifiesta la necesidad de una profesionalización del docente; *continuum* conformado a partir del contexto de la escuela, de la formación profesional, y de las múltiples relaciones que se desarrollan y que tienen que ver con el poder y el saber, con la hegemonía y la formación social, con la cultura que destaca tradiciones y rituales, con esquemas de comunicación, con contenidos ideológicos y también tienen que ver con el sentido pernicioso del individualismo y del aislamiento, del que Hargreaves (1996) nos habla.

Imbernón (2002) al hablar de los aspectos de la formación del profesorado, señala que la mayoría de los estudios en este campo, coinciden en señalar tres componentes que inciden directamente en la preparación de los docentes: 1) El componente científico, referido a los conocimientos disciplinares en los que se ubica su labor; 2) El psicopedagógico que lo habilita para atender los problemas relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de la subjetividad de sus alumnos; y 3) EL cultural, que proporciona al profesor una cultura general y específica del contexto donde ejerce su práctica. Asimismo, el mismo Imbernón, propone un cuarto componente de formación docente, que el mismo denomina el componente de la práctica docente, donde el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión (Imbernón, 2002; pág.53)

De acuerdo a lo anterior, coincidimos con el autor, en que constituye un criterio de verdad, en cuanto a que representan la relación teoría-práctica puesta en movimiento al servicio de una actividad eminentemente práctica que es la Educación. Representa la posibilidad de comprobar la interpretación que el docente ha realizado sobre el modo y la forma de recrear el curriculum, y sobre su efectividad en el aprovechamiento escolar: "si el profesor realiza una intervención educativa falta de rigurosidad, y sin los adecuados instrumentos para analizar la realidad, su profesionalidad, a corto o largo plazo mostrará graves deficiencias, con una pérdida de tiempo y calidad considerables." Con sus respectivas consecuencias en el aprendizaje de sus alumnos, agregaríamos.

Una reflexión crítica y consciente del profesor sobre su modo de actuación, implica analizar sus estrategias didácticas, intercambiar con sus compañeros maestros sus experiencias profesionales al tiempo que valorarlas críticamente en función del fin último que le proporciona su sentido y significado: el aprendizaje de sus alumnos; implica también, valorar la

interpretación y recreación del curriculum y retroalimentar sus propias actitudes y actuaciones.
Íbidem.

Bajo esta perspectiva, de los cuatro componentes que se proponen anteriormente, el autor se destaca a la práctica docente como el punto de partida y el de llegada de una reflexión crítica y consciente de los procesos de enseñanza subordinados a los del aprendizaje.

De esta manera la educación ha llegado a conformarse como una estructura de las relaciones complejas –formas de construcción del conocimiento que se expresan en las prácticas docentes-, poseedora de un sistema de roles y funciones que la sociedad actual y los gobiernos han considerado necesarios –legitimación y reproducción de orden social-, para que pueda cumplir sus fines, situación que nos obliga a repensarla desde perspectivas y miradas diferentes con significados diversos construidos a partir de la intersubjetividad de sus actores.

La reforma integral de la educación media superior

Si bien es cierto los planes y programas de estudio a través de los años se ha manejado dentro del discurso la responsabilidad de los docentes o al menos la participación de los mismos en función del fracaso de los planes y programas de estudio, es hasta fechas recientes donde se han incorporado políticas públicas en función del mejoramiento de la práctica docente como factor para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

En el caso de la Educación Media Superior en México, las Reformas a los programas han sido cuatro: la llevada a cabo por CONALEP, la de los Bachilleratos Tecnológicos, la de Bachillerato General y la del Bachillerato de la UNAM, sin embargo, éstas reformas habían tenido una constante, solo aplicaban a el subsistema al que pertenecían y en nuestro país existían más de siete distintos programas de Bachillerato, así como coincidencias en los siguientes puntos: Énfasis en que el alumno desarrollara habilidades y conocimientos para el trabajo (o programas específicos de capacitación para el trabajo).

Definición de los elementos de formación básica comunes a los programas del subsistema.

Flexibilidad y enriquecimiento del currículo (se eliminan las materias seriadas y se permite la transversalidad).

Los programas y las actividades docentes se enfocan en el aprendizaje y no en la enseñanza. Traducidos en clases más dinámicas y un claro esfuerzo por instituir programas de tutorías.

Pero aún con estos intentos, éstas Reformas no habían sido acompañadas de dos aspectos sumamente importantes: por un lado un programa de Formación Docente, como política de Estado, que incluya a los profesionistas que han elegido a la docencia como segunda carrera (Formación de Docentes), así como actualización de los Docentes Normalistas. Así como la presentación de un Perfil Docente deseable planteado en términos de Competencias Docentes que el Profesor de Educación Media Superior debería tener para estar frente a grupo.

En el caso de nuestro país, la Educación media superior ha sido tradicionalmente un nivel en el cual, la política pública no había invertido recursos ni esfuerzos de la manera que se ha hecho dentro del actual sexenio. El hecho de ser un sector donde hay más incidencia en el que profesionistas con experiencia en sus disciplinas pero sin una formación pedagógica y poca actualización en este sentido, y los índices de deserción y reprobación sean tan altos en la actualidad lo hacen un nivel donde se puede realmente hacer una diferencia si hay transformación de las prácticas actuales docentes.

Concordamos con Fullan cuando en su frase “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993, citado por Agredondo, 2003), hace alusión a la naturaleza de la participación del docente en el proceso educativo, la práctica docente está sumamente ligada a la formación, aun cuando la naturaleza de su relación no sea del todo manifiesta.

Por otro lado, el hecho de que en secundaria se atiende al 86 % de la población pero solo lleguen a Bachillerato el 78.1 % y más grave aún termine solamente el 46.5 % de la población en edad de cursar el bachillerato nos habla del 46 % de deserción en el nivel. (Fuente: PronostiSEP y CONAPO 2007)

Durante el Censo del 2010 se realizó una encuesta para tratar de determinar las causas de deserción en el Nivel y si bien es cierto estas son complejas y diversas, más del 37 % entre las edades de 15 a 19 años no quiso o no le gustó estudiar, contra un 33 % que tuvo que dejar sus estudios por razones económicas.

Una de las estrategias propuestas para tratar de abatir los resultados antes mencionados se constituye en la elevación de la calidad educativa, entendiéndola desde el punto de vista de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

Las acciones derivadas en Políticas públicas, en los últimos años llevaron a la Creación del Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior, que tubo como objetivo orientar las acciones de formación y actualización docente en este nivel educativo, mismo que cuenta con una gama amplia de productos para apoyar las politicas educativas del Gobierno Mediano en el Nivel Medio Superior: como son el Apoyo a la Titulación de Maestros en Servicio, el Programa de Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, el Programa de Formación de Directores de la Educación media Superior, así como proceso de Certificación de Docentes en Competencias para la Docencia, mecanismo que de alguna manera legitima el proceso en si, y marcado claramente en las estrategias como un camino nato.

En este sentido los propósitos formativos del Diplomado en Competencias Docentes de la Educación Media Superior se encuentran encaminados al desarrollo de las competencias que como docentes del nivel, se requieren para dar cumplimiento a las actividades de instrumentación, diseño o rediseño de actividades y/o secuencias didácticas, evaluación, y alineación de los mismos en las labores dentro del aula del profesor.

En este sentido el Diplomado Competencias Docentes en el Nivel medio Superior se encuentra dividido en tres módulos, mismos que engloban 200 horas efectivas de trabajo y que, sirven para dar a conocer temas como la Reforma de la Educación Media Superior (2004), así como el planteamiento del perfil de egreso del bachiller, el Perfil de competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Planeación, Diseño de actividades de Enseñanza y Aprendizaje, Diseño de materiales didácticos acordes al desarrollo del aprendizaje por parte del alumno y bajo la prerrogativa de la educación basada en competencias, diseño de instrumentos de evaluación bajo la misma perspectiva que se enseñó y su respectiva alineación constructiva, englobados en un nivel de taxonomía que implique necesariamente congruencia, pertinencia y relevancia en el mismo.

El convencer a los maestros del nivel de la importancia de trabajar en su propia formación, de abatir el rechazo a priori y las actitudes negativas hacia la Reforma Integral de la Educación Media Superior, demostrando su visión obtusa de la importancia misma de su labor dentro del nivel, han hecho que no le vean las características positivas más allá de la reforma, es decir, del total de 200 horas solo 40 se habla sobre la reforma y sus mecanismos, las restantes 160 se trabajan los aspectos mínimos más relevantes de Diseño Curricular a nivel de instrumentación de Planes y Programas de Estudio.

Competencias para la docencia en la educación media superior

En el caso Mexicano, es en el acuerdo 447 donde la Secretaria de Educación Pública, reconoce la necesidad de transformar la práctica docente así como la reflexión en torno al papel del docente para formar jóvenes mejores preparados para el mundo cambiante.

“En el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten, Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” ... “que en consecuencia, es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje de diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para el establecimiento del Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”; (SEP, 2008) .

En el mismo documento se plantean de manera puntal ocho competencias docentes que el profesor de bachillerato debe dominar para llevar a cabo su práctica docente en el contexto de los nuevos retos de la Educación Media Superior Plantea. En la Figura No.1 se observan dichas competencias, así como los atributos de cada una, mismos, que deben ser considerados, como guías de actuación o indicador que nos permiten identificar desempeños dentro de la competencia.

Tabla No.1. Competencias que expresan el Perfil Docente planteado por la RIEMS.

Competencias	Atributos
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	<ul style="list-style-type: none"> Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<ul style="list-style-type: none"> Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Fuente: Construcción propia de conformidad a lo presentado en el Acuerdo 447, del Diario Oficial de la Federación.

Para llevar a cabo el presente artículo se aplicó un instrumento a 34 docentes del Plantel de Colegio de Bachilleres de Baja California, Primer Ayuntamiento, ubicado en el Municipio de Playas de Rosarito, donde la intención del mismo era ubicar que nivel de concreción habían logrado los docentes frente a su experiencia dentro del Programa de Formación, relacionándolo con estas ocho competencias y sus respectivos atributos, posteriormente se realizó la misma entrevista en términos que los alumnos pudieran entender, pero conteniendo las mismas preguntas hechas a los maestros.

RESULTADOS

Dentro de los resultados obtenidos al revisar la primer competencia y hacer la confrontación entre la opinión de los alumnos y los docentes se observa que el docente relaciona los cambios que han notado en su práctica de la docencia a partir de haber recibido la formación del programa, y que se ubican en las siguientes categorías: a nivel de comprensión del programa y sus fundamentos principales como son: la educación basada en competencias, el Marco Curricular Común, el Perfil Docente y el Perfil de egreso de bachillerato. Como puede observarse en la Tabla No 1.

Tabla 1: "Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. "Competencia 1: Organiza su formación docente a lo largo de su trayectoria profesional"

<ul style="list-style-type: none">• Percepciones de los Docentes Organiza su Formación Docente a lo largo de su trayectoria profesional. <p>..."aquí en COBACH, los maestros asistimos a cursos todos los semestres, nos encontramos muy actualizados".</p>	<ul style="list-style-type: none">• Percepciones de los alumnos Organiza su Formación Docente a lo largo de su trayectoria preofesional. <p>..."los maestros que me han tocado, no entienden que lo que ellos estudiaron es distinto a lo que nosotros necesitamos ver, cuando no entiendo algo, voy al café internet para ver si hay información, o le pregunto a otro compañero que si tenga internet en su casa".</p>
--	---

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

Más del 50% de los docentes se encuentran aun en un Nivel Informativo o Teórico, es decir aun no pasan del saber, al hacer.

Sin embargo, los estudiantes aún no logran observar que los docentes tengan un claro dominio con relación a la manera en que ellos (los estudiantes) aprenden.

Con relación a la segunda competencia, con relación al dominio de los saberes en su área disciplinar, para promover experiencias de aprendizaje significativo en sus estudiantes, los resultados percibidos por el docente, los resultados de ambos encuestados, estudiantes y docentes concuerdan en que aun no se ha logrado dar el salto del entender la pertinencia y la relevancia de los temas, así como su inferencia a problemáticas del contexto, haciendo una experiencia de aprendizaje más significativa en los estudiantes. Como puede observarse en la Tabla No. 2.

Tabla 2: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencia 2: Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”

<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los Docentes Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. <p>...”con frecuencia les pregunto a mis alumnos que saben del tema y trato de ligarlo al tema que estoy viendo, trato de darles ejemplos reales”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los alumnos Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. <p>...”cuando le pregunto a mis maestros, para que me va a servir lo que me estan enseñando algunos (pocos) me explican con ejemplos, pero otros se hacen bolas y me dicen que lo tengo que aprender”.</p>
--	---

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

Mas del 55% de los docentes se encuentran aun en un nivel Informativo o Teórico, es decir aun no pasan del saber que tienen que hacerlo, al hacerlo o entender como hacerlo.

Los resultados que arroja en la competencia de Planifica los procesos de enseñanza bajo un enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares amplios, este sentido el instrumento aplicado nos dan cuenta de que en general el Docente comprende la Reforma, los fundamentos que dan vida a la misma, los principios de la Educación Basada en Competencias, el Perfil Docente y el Perfil de egreso del Bachiller, sin embargo sólo el 45% de los encuestados ha logrado traducirlo en un proceso de planeación más pertinente a lo planteado en la RIEMS. Como puede observarse en la Tabla No 3.

Tabla 3: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencia 3: Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios

<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los Docentes Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares curriculares y sociales amplios. <p>...”trato de planear mis clases tomando en cuenta los problemas que sé que traen, pero no me detengo mucho en ver los aspectos que les estan fallando, les pido que repasen eso en su tiempo libre, o dejo tareas”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los alumnos Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares curriculares y sociales amplios. <p>...”en algunas clases casi siempre usamos el cuadernillo de COBACH, pero hay algunos ejercicios que no entiendo, el maestro dice que los tenemos que hacer y (éstos mismos maestros) pocas veces nos da otros ejemplos para poder entenderle, y en el sumario es igual”.</p>
---	---

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

Mas del 55% de los docentes se encuentran aun en un nivel Teórico-Práctico en este rubro, Es decir, lo correspondiente a la Planificación, es realmente el fuerte en el subsistema, Sin embargo, la contextualización de los saberes es fundamental en esta propuesta para ver Pertinencia y congruencia.

Mas del 55% de los encuestados aun se encuentran en un nivel de Conocimiento. En un nivel de relación entre los elementos del programa de estudio, competencias y estrategias de enseñanza y evaluación, contenidos, relacionarlos con la práctica cotidiana (contextualización de los

aprendizajes), relacionar los mismos cambios en la práctica docente y la de buscar y seleccionar los materiales adecuados para lograr el desarrollo de competencias.

Para la Cuarta Competencia: Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, indican que en general los docentes son capaces de estructurar y relacionar los contenidos con situaciones cotidianas, que se es capaz de relacionar los conocimientos, habilidades y actitudes en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el reflexionar sobre los cambios en la propia práctica para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, sin embargo coinciden en que les es difícil relacionar los elementos del programa de estudio: competencias, estrategias y evaluación, permitiendo una alineación congruente de los procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo y evaluación de las competencias y el alumno concuerda en que han habido cambios en la manera de enseñar de los docentes, sin embargo, sigue habiendo asuntos pendientes como son la incorporación de las TIC's en el aula. Los resultados pueden observando en la Tabla No. 4.

Tabla 4: "Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. "Competencia 4: Lleva a la Práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional".

<ul style="list-style-type: none">• Percepciones de los Docentes Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. <p>...."he tratado estos últimos semestre de cambiar algunos ejemplos, de hacer presentaciones de power point o de dejarles ejercicios más dinámicos donde usen otras cosas además del papel y el lápiz".</p>	<ul style="list-style-type: none">• Percepciones de los alumnos Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. <p>..."desde el semestre pasado, nos han cambiado un poco la forma en que nos ponen a trabajar, ahora los maestros quieren que hagamos mas cosas nosotros y nos ponen a usar colores, a recortar cosas o hacer líneas de tiempo, creo que es divertido pero creo que no vienen preparados a clase".</p>
---	--

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

En esta competencia, los resultados fueron muy fuertes en el sentido de que ha habido transformaciones en la aplicación de estrategias de aprendizaje novedosas, ha mejorado la forma en que sus maestros explican las cosas, en ambos casos mas del 60%, sin embargo, en cuanto al uso de las TIC's, es el aspecto más descuidado de esta competencia.

Con relación a la competencia: Evalua los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, los resultados tras aplicar la encuesta, se encuentra que el 70% de los docentes han intentando el aplicar los principios que plantea la RIEMS, y solo un 30% aun se encuentra en una etapa de conocimiento, mientras que los alumnos reconocen este esfuerzo por parte de sus docentes. Tal y como puede apreciarse en la tabla No. 5.

Tabla 5: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencias 5: Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo”

<p>• Percepciones de los Docentes Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p> <p>...“ahora evaluamos de acuerdo a lo que nos ponemos de acuerdo en las academias, por lo general hacemos un examen en comun”.</p>	<p>• Percepciones de los alumnos Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque</p> <p>...“la forma en que nos evalúan si ha sido diferente, por ejemplo, ahora nos dejan más trabajos, a mí me gusta cuando mis maestros se ponen de acuerdo y nos dejan hacer un solo trabajo y lo califican entre varios, gastamos menos y creo que lo entiendo mejor, hay otros maestros que nos siguen haciendo exámenes iguales a todos los grupos”.</p>
--	---

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

En esta competencia, los resultados que un 30% de los encuestados aún siguen entre el saber y el hacer, y el restante 70% se encuentra intentando aplicar lo que se plantea en la RIEMS.

Con relación a la competencia Construye ambientes de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo, los resultados concuerdan entre docentes y alumnos en que se está realizando una transformación de las prácticas docentes. Se presentan los resultados en la Tabla No. 6.

Tabla 6: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencias 6: Construye ambientes de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo”

<p>• Percepciones de los Docentes Construye ambientes de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p> <p>...“Intento motivar a los estudiantes a través de actividades diferentes para que ellos entiendan de mejor manera lo que les quiero explicar”.</p>	<p>• Percepciones de los alumnos Construye ambientes de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo</p> <p>...“La verdad es que hay maestros que le están echando muchas ganas en las actividades que nos dejan”.</p>
--	--

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

En esta competencia, los resultados que un 60% de los encuestados aún siguen ya se encuentran en un nivel práctico o mayor.

La competencia, contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, los resultados que se observan es que solo el 22% de los docentes lo promueven mientras que el resto se encuentran en un nivel de conocimiento de lo que se debe realizar, sin embargo no hay desempeños ligados a esta competencia, situación que es percibida por los estudiantes encuestados, tal y como se muestra en la Tabla No. 7.

Tabla 7: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencias 7: Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”

• **Percepciones de los Docentes**

Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

...” la Reforma nos pide que tratemos mejor a los jóvenes, que los observemos, que conozcamos sus problemas, trato de hacerlo, pero tengo muchos grupos y esta no es la única escuela en la que trabajo, pero aun así trato de ayudarlos”.

• **Percepciones de los alumnos**

Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

...”hay algunos maestros que si se interesan en lo que nos pasa, hay otros que llegan dan su clase y se van”.

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

En esta competencia, los resultados que un 22% de los docentes lo hacen, el resto, que son el 78% encuestados saben que es necesario hacerlo, que es parte de su labor como docentes, sin embargo no lo hacen.

Por ultimo, la competencia: Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional, los docentes y los alumnos consideran que de las competencias planteadas por el perfil docente de la RIEMS, es de las menos trabajadas ya que menos del 20% de los encuestados, se involucra en las actividades de la escuela, por situaciones variadas, sin embargo, esto también es percibido por los alumnos, como apatía, falta de interés por parte de los docentes hacia su institución, como puede observarse en la Tabla No. 8.

Tabla 8: “Comparativo de Competencias Docentes en la percepción de docentes y alumnos. “Competencias 8: Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”

• **Percepciones de los Docentes**

Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

...”con relación mi participación en cosas de la escuela, casi no tengo tiempo, tengo horas en otro plantel y por lo general entro y salgo corriendo”.

• **Percepciones de los alumnos**

Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

...”hay algunos maestros que si se interesan en lo que se hace en el plantel y los ves trabajando aunque no les toque venir, otros no vienen ni cuando les toca”.

Resultado arrojado al revisar los instrumentos aplicados:

En esta competencia se observaron los resultados más bajos de toda la encuesta, así como en las entrevistas con docentes y estudiantes, todos coinciden en que es un aspecto que se debe favorecer.

Conclusiones

En general, las percepciones concuerdan en que la Reforma Integral de la Educación Media Superior y en particular el fortalecimiento del Perfil en Competencias Docentes ha ayudado a mejorar el aprovechamiento de los alumnos una vez trasladado al aula, aunque se reconoce que aún hay cosas por hacer y sobre todo que los docentes algunos lo han llevado a la práctica más que otros, sin embargo, el trabajo desde la academia así como el hecho de que la dirección del plantel también se involucre, las respuestas de los principales actores concuerdan en mayor o menor grado dependiendo de la pregunta.

Concuerdan en que los docentes han trabajado para instrumentar mejor los planes y programas de estudio, en que se llevan a cabo actividades para fortalecer la formación de los alumnos en valores, así como se promueven actividades que apoyen a que el dialogo se fortalezca aunque se reconoce una falta de instrucción adecuada para canalizar situaciones de riesgo. Concuerdan además en que el diseño de las actividades debe ir de acuerdo a contexto, aunque se reconoce que es un aspecto que aún se está trabajando por los docentes, así como que a los docentes, les hace falta trabajar con actividades de retroalimentación para con los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P. (1997) Razones y prácticas sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama, Barcelona.

CARBONELL, J. (1996) La Escuela: entre la utopía y la realidad. Ed. Octaedro. Barcelona

DIAZ BARRIGA, F. (1995) La Tarea Docente. Ed. UNAM, México.

DIAZ BARRIGA, F. (2004) La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Ed. UNAM, México.

DIAZ BARRIGA, F. Et al (2001) Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Ed. McGraw Hill, Bogotá.

DREIER, O. (1999) Trayectorias Personales de Participación a través de contextos de práctica social. Revista de Psicología. México.

EZPELETA, J. (2004) Reflexiones sobre contextos en su implementación, Revista Innovaciones Educativas, No.21. México.

ESTEVE, J. Et al (1995) Los Profesores ante el cambio social. Ed. Anthropos, México.

HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, Cultura y Postmodernidad, Ediciones Morata, Madrid.

HARGREAVES, A. Y FULLAN, M. (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP-Amorortu Editores, México.

IMBERNON, F. (2002) La formación del profesorado. Editorial Paidós. Buenos Aires.

OVIEDO, E. (2012) Formación Docente y Prácticas de profesores. Tesis de Maestría. UPN. México.

ROCKWELL, E. (1995) La escuela Cotidiana, Ed. FCE, México.

ROMERO, A. Et al (2004) Composiciones pedagógicas. UPN, Bogotá.

SACRISTAN, G. (2000) La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social. Ed. Morata Editores, Madrid.

SEP (2008) Acuerdo por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten la Educación Media Superior. DOF, fecha 24 de octubre del 2008.