



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V. Número: 1. Artículo no.15 Período: Junio - Septiembre, 2017.

TÍTULO: La práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.

AUTORES:

1. Máster. Beatriz Moreno Guzmán.
2. Máster. Tayde Icela Montes Reyes.
3. Máster. Camerino Juárez Toledo.
4. Máster. Arturo Mejía Zamora.

RESUMEN. En los últimos años la práctica docente ha tomado un nuevo significado, que va más allá de la aplicación de los programas; su objetivo primordial es el desarrollo de competencias en los alumnos. La presente investigación se planteó como objetivo analizar la práctica docente en el ciclo escolar febrero - diciembre 2016 en el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria. El método utilizado fue el Estudio de Casos. Se aplicó un cuestionario abierto a 33 docentes, encontrando que los mismos interpretan la práctica docente como una constelación de procedimientos, condiciones y recursos a través de los cuales la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVES: Práctica Docente, Formación por Competencias.

TITLE: The Teaching Practice in the Integral Reform of the Upper Secondary Education at the Mexican State Autonomous University.

AUTHORS:

1. Máster. Beatriz Moreno Guzmán.
2. Máster. Tayde Icela Montes Reyes.
3. Máster. Camerino Juárez Toledo.
4. Máster. Arturo Mejía Zamora.

ABSTRACT: In recent years, teaching practice has taken on a new meaning, which goes beyond the application of the programs; its primary objective is the development of competences in students. The present research is aimed at analyzing the teaching practice in the February-December 2016 school cycle in "Lic. Adolfo López Mateos" Upper Secondary School. The method used was the Case Study. A questionnaire was applied to 33 teachers, finding that they interpret teaching practice as a constellation of procedures, conditions and resources through which reality is apprehended, understood, organized and brought to everyday life.

KEY WORDS: teaching practice, training of competence.

INTRODUCCIÓN.

La práctica docente es una actividad dinámica y reflexiva que comprende la interacción entre maestro y alumnos, y no se circunscribe únicamente a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases; incluye la intervención pedagógica que se da antes y después de los procesos interactivos en el aula. Como intervención hace referencia a la aplicación de programas concretos, es decir, cómo se especifica el modelo educativo en la práctica escolar y qué criterios y

estrategias llevarían a recomendar su implementación de acuerdo a los diferentes contextos educativos (Imbernón, 2008).

La práctica docente es una actividad sistemática, propositiva, consciente y comprometida que tiene como finalidad última la educación y el desarrollo humano (López, 2009). De igual forma, de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la práctica docente debe estar encaminada al desarrollo de competencias no solo en los alumnos, sino también en los profesores; tal como se establece en el acuerdo 447 (SEP, 2008b), que indica cuáles serán las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido que los docentes deberán poseer para un ejercicio pedagógico adecuado, que permita elevar la calidad de la educación y el desempeño educativo de los estudiantes, de manera que estos accedan a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; por lo que resulta indispensable que los profesores trasciendan la enseñanza tradicional y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes, lo cual implica que la función de los mismos debe ir más allá de las tradicionales prácticas de enseñanza en el salón de clases.

Durante mucho tiempo, los discursos educativos han planteado la necesidad de que el proceso enseñanza-aprendizaje otorgue el lugar central al estudiante; pero en realidad, la educación se ha centrado en el maestro, quien por lo general sigue siendo el “director de la orquesta”, limitando la participación de los alumnos.

Tanto Imbernón (2008), como Marcelo y Vaillant (2009) explican que el desarrollo profesional docente atraviesa diversas etapas, como son: novicio, principiante, competente, diestro y experto; en las cuales los docentes van adaptando diferentes modelos pedagógicos; quizás al principio se consideran los referentes más cercanos como son los compañeros, para después ir considerando otros parámetros más complejos durante dicho desarrollo profesional; sin embargo, muchas de las veces las reformas educativas se implementan de manera abrupta, sin permitir que el docente

reciba un entrenamiento apropiado, lo que induce al rechazo a las nuevas políticas o reformas educativas.

La labor del profesor en la actualidad debe dirigirse al diseño de tareas que provoquen la intervención de los estudiantes; la práctica docente debe encaminarse a desarrollar en los alumnos las competencias referidas en el Marco Curricular. Para que el docente pueda propiciar el desarrollo de competencias en los alumnos, debe contar con dos tipos de conocimientos: el disciplinar y el pedagógico; de esta manera, el profesor no solo considera los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno debe desempeñar sino que también tiene en cuenta las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han de aplicar (Marcelo y Vaillant, 2009).

Grossman (1990, citado en Marcelo y Vaillant 2009) precisa que el conocimiento de los profesores está dividido en el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico general, que integrados constituyen el conocimiento didáctico del contenido. En cuanto al conocimiento del contenido, este autor señala que el profesor ha de poseer los conocimientos de la materia que enseña, afirmando que este aspecto es ineludible en el oficio del docente.

Por su parte, Buchman (1984, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) advierte que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente bien organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general” (p.86), por lo que se deduce que la carencia del saber disciplinar impide la organización adecuada de los contenidos para pensar en qué forma se pueden transmitir o presentar al estudiante.

El profesor es un diseñador de tareas complejas de aprendizaje, es un mediador que proporciona una ayuda pedagógica ajustada al estudiante, y propicia la participación activa del mismo en su proceso de aprendizaje, por lo que necesita adquirir capacidades docentes, y además, ser capaz de definir y valorar sus propias competencias en la tarea de formación de sus estudiantes y en otras prácticas sociales y personales que realice, sobre todo las de orden emocional. El maestro requiere,

por lo tanto, plantear situaciones de la vida real, con la finalidad de construir competencias personales y profesionales con carácter prospectivo (Pérez, 2009).

Un gran número de profesores siguen manteniendo los mismos métodos tradicionales y parecen oponerse al cambio de estrategias y métodos de enseñanza novedosos. Como bien explica Imbernón (2008), en las etapas iniciales del desarrollo profesional, el docente empieza a adoptar modelos de enseñanza de sus pares (aprendizaje vicario o aprendizaje de la observación), de esta forma pasa del conocimiento proposicional al conocimiento teórico intuitivo, y después, a una comprensión estratégica espontánea que se irá automatizando o sedimentando como conocimiento situado, pero sin una reflexión previa de las diferentes acciones. Finalmente puede apearse a un modelo que le genere confort y no ve la necesidad de evolucionar y conocer, o experimentar con otros modelos que se adapten a las necesidades del contexto actual.

Entre los problemas más comunes que se presentan en la práctica docente se encuentran: la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales, y la organización del trabajo en clase, entre otras.

En la práctica docente persisten las clases tradicionales, donde el alumno permanece pasivo y receptivo a las indicaciones del maestro, fomentándose en muchos casos la memorización sin ningún sentido, dejando de lado la responsabilidad que el estudiante tiene ante su propio aprendizaje y privándolo de la oportunidad de aprender significativamente. Todo lo anterior expresa la importancia de las competencias docentes en la práctica educativa.

Los modelos tradicionalistas no cubren, o cubren parcialmente, las necesidades educativas de los jóvenes que cursan el nivel medio superior; hoy es necesario abordar la práctica docente como una acción que permita el desarrollo de competencias, pero no solo a nivel de conocimiento: la práctica docente debe permitir al profesor enfrentar de manera pertinente diversas situaciones en el

aula que muchas veces tienen que ver con valores y actitudes, ante las cuales no se puede mostrar indiferencia.

Un principio fundamental para las universidades públicas es la investigación, es así que la Universidad Autónoma del Estado de México, dentro del plan rector de desarrollo institucional promueve la investigación innovadora, pertinente y emprendedora, ya que el desarrollo del conocimiento se integra por procesos de indagación científica, los cuales buscan generar resultados que impacten de manera favorablemente en la formación integral de sus alumnos y propicien la innovación y el desarrollo tecnológico acorde con las tendencias actuales de las diversas áreas del saber (UAEM, 2013).

En este contexto, el plantel estudiado cuenta con una planta docente capacitada para trabajar líneas de investigación que ayuden a mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos, a incrementar la eficiencia terminal, y a disminuir índices de deserción y reprobación; por ello, la administración está comprometida con el desarrollo de los cuerpos académicos para que logren alcanzar dichos propósitos a mediano plazo (UAEM, 2014).

La presente investigación se planteó como objetivo: analizar la práctica docente de los profesores en el ciclo escolar febrero - diciembre 2016 en el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El estudio del pensamiento del profesor reviste especial importancia, ya que sus opiniones, afirmaciones, teorías implícitas y representaciones se encuentran estrechamente relacionadas con su práctica docente. Los resultados de la investigación en cuestión permitirán realizar propuestas destinadas a mejorar la práctica docente en el Nivel Medio Superior.

DESARROLLO.

Marco Teórico Referencial.

La noción de práctica docente es compleja; el concepto es muy amplio y se refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase, acción que está influida por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente, hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos.

Puede decirse entonces, que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional y su desarrollo y evolución son cotidianos, ya que se renueva y se transforma constantemente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

García, Loredo y Peña (2008) definen la práctica docente como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos, e incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Por otro lado, López (2009) afirma que la docencia es, a todas luces, una labor práctica, articulada en todo momento con la teoría y generadora de nuevas teorías, que se da entre seres humanos inacabados y que persigue la humanización progresiva de quienes en ella intervienen (maestros y alumnos).

La docencia requiere, además de conocimientos y métodos, de una actitud permanente de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento para lograr el desarrollo de todas las potencialidades humanas, no solo del alumno sino también del docente.

Romo (2010) señala que la acción educativa e integral no se entiende sin la participación activa y comprometida del profesor, y desde luego, con la misma fuerza y compromiso del estudiante,

considerado como un “centro activo”. La actividad del estudiante no puede entenderse sin la del profesor, entre ambos hay una influencia recíproca.

Moncada y Gómez (2012), por su parte, indican que la acción que realiza el docente, a partir de un enfoque basado en competencias, debe tener como propósito desarrollar en el alumno la capacidad de aprender, investigar, construir e innovar, de acuerdo con los dinámicos cambios sociales.

La práctica docente requiere incorporar el enfoque basado en competencias para favorecer que el alumno se vincule de modo más directo a su contexto real, a fin de ofrecer su bagaje formativo y reflexivo como un recurso real de utilidad para resolver situaciones de carácter profesional y social.

Actualmente, la práctica docente responde a una diversidad de circunstancias y condiciones en la educación, que se sintetizan en tres fuentes:

- La ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar.
- El incremento y complejidad de las tareas que se le exigen.
- La intensificación de la labor docente al pedirse una fuerte implicación intelectual y compromiso de la profesión (Escudero, citado en Romo, 2010).

La práctica docente es una actividad sistemática propositiva, consciente y comprometida, que tiene como última finalidad la educación y el desarrollo humano, que debe basarse actualmente en el enfoque por competencias, lo cual, como menciona Perrenoud (2011), se convierte en un desafío para el docente por el imperativo de enseñar y de hacer aprender a pesar de todo.

El Currículo de Bachillerato Universitario (CBU) 2009 y 2015 de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM, 2010; UAEM, 2015) indica que la práctica docente debe recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo, orientar los esfuerzos para elevar el nivel de la calidad de la educación, generar una permanente capacidad de aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía en los aspectos cognitivo, afectivo y ético, fortalecer los

procedimientos de evaluación y medición de la calidad de la educación, desarrollar competencias genéricas que le faciliten al alumno una eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante, y fomentar el aprendizaje de las ciencias y la tecnología.

De este modo, la concepción de la práctica educativa en el CBU 2009 y CBU 2015 se fundamenta en los siguientes criterios (UAEM, 2010; UAEM, 2015):

- La educación que se imparte en el bachillerato debe promover la actividad mental constructiva del alumno, su pensamiento crítico y reflexivo.
- La práctica docente se encuentra en permanente construcción, tendiente a promover la formación de sujetos sociales reflexivos y competentes en la resolución creativa de los problemas que el medio le plantea.
- Diseña y aplica estrategias que le permiten al alumno elaborar una representación personal sobre el objeto de la realidad o contenido por aprender.
- Aplica estratégicamente en el aula los principios teóricos que le permitirán el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

En el enfoque basado en competencias el quehacer docente juega un papel preponderante como responsable de orientar el proceso constructivo del estudiante y de generar estrategias que hagan significativo y funcional el conocimiento, bajo el principio de educar en y para la vida. Bellocchio (2009) afirma, que el constructivismo facilita el fundamento para la transferencia del conocimiento, para trasladar un saber general a una situación concreta y convertir ese saber en una acción competente que no se limita a los conocimientos, sino por el contrario, se manifiesta en la capacidad de emplearlos de manera acertada, oportuna y eficaz.

El enfoque de la formación basada en competencias.

La noción de competencia tiene diversos significados; Perrenoud (2011) define la competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar diversos recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Se trata de un concepto polisémico y complejo, que presenta múltiples matices e interpretaciones dependiendo del contexto desde el que se aborde. Como lo concibe Román (2005, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010): “El concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de alto riesgo en educación” (p. 60); no obstante, y aún tratándose de una noción polisémica, por lo general alude a la importancia que en su adquisición tiene la experiencia, la habilidad y la práctica, además de los conocimientos, y que varía dependiendo de si se aborda desde el ámbito educativo o desde el ámbito profesional. Se han identificado con el término competencia, otros como: capacitación, atribución, suficiencia, cualificación, saber, aptitud, idoneidad, habilidad, dominio, capacidad, entre otros.

La competencia es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se manifiestan a través de un desempeño eficiente en la solución de problemas, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados (Forgas, 2005).

Una competencia es más que conocimientos y habilidades; implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (OCDE, 2005).

Competencia es la capacidad de utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieran la intervención de

conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

De acuerdo al Currículo del Bachillerato Universitario 2009 y 2015, una competencia puede conceptualizarse como una cualidad intrínseca de la persona en términos de capacidad o aptitud para hacer algo, determinada por la presencia de un conjunto integrado y articulado –un sistema- de atributos diversos, a los que varios autores refieren como recurso (UAEM, 2010; UAEM, 2015).

La exigencia de acción (de hacer algo) a la que responde la competencia puede ser muy diversa, pero en general, es una actividad que requiere un procesamiento complejo o de orden superior de los recursos, para ejecutar tareas o actividades también complejas, tales como detectar, identificar y resolver problemas, tomar decisiones o lograr objetivos.

La competencia tiene la cualidad de ser transferible, es decir, de demostrarse en diversas situaciones (comunicativas, científicas, sociales, cotidianas), escenarios (personal, interpersonal) y contextos (la escuela, la familia, el empleo, la vida), y no exclusivamente en aquel donde se desarrolló; por lo tanto, estos ámbitos de aplicación pueden caracterizarse como análogos, distintos, nuevos, auténticos, didácticos y hasta retadores.

La competencia, en tanto una capacidad, es invisible; esto es, sólo se evidencia o demuestra a través de su expresión externa, el desempeño. Si la competencia es la capacidad interna de entrar en acción, el desempeño es el resultado observable de la acción realizada. Perrenoud (1999, citado en UAEM, 2010) hace esta distinción entre competencia y desempeño, al ubicar a la primera en el orden de las disposiciones más estables dentro del sujeto, que están en la base de la acción y permiten su realización; mientras que el desempeño está en el orden de la actividad, del trabajo, de la acción situada.

En general, para afirmar que la competencia existe, se espera que este desempeño sea eficaz; es decir, que la movilización de recursos conduzca a la resolución pertinente, satisfactoria, pertinente, rápida, flexible, creativa, con sentido, constructiva y transformadora de la tarea, situación o problema.

En resumen, podemos definir una competencia como la capacidad de usar, movilizar o poner en acción de manera integrada un conjunto de recursos, con la intención de dar respuesta a un problema o enfrentar eficazmente una situación de contexto.

Metodología.

El objetivo general del trabajo de investigación fue: Analizar la práctica docente de los profesores en el ciclo escolar febrero - diciembre 2016 en el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria.

Los **Objetivos Específicos** fueron los siguientes:

- ∞ Fundamentar acciones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la práctica docente.
- ∞ Rescatar los aspectos favorables de la práctica docente, para seguir fortaleciéndolos y compartirlos con otros docentes.
- ∞ Proponer pautas para la formación y la capacitación de los profesores que permitan dar respuesta a las necesidades que surjan en la práctica docente.
- ∞ Contribuir al estudio de la implementación de la práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Pregunta de Investigación.

¿Cómo se desarrolla la práctica docente en el plantel Lic. Adolfo López Mateos de la Escuela preparatoria de la UAEMéx en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?

Enfoque de la investigación.

El trabajo se desarrolló desde el enfoque de la investigación cualitativa, la cual trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2004); en este caso, se orientó a conocer cómo los docentes del plantel “Lic. Adolfo López Mateos” ponen en práctica su acción docente.

La investigación cualitativa permitió darnos cuenta si el docente desempeña las competencias que supone la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en su práctica docente.

El método empleado fue el Estudio de Casos, que según Coolican (2005) es una herramienta de investigación ampliamente utilizada en el campo social, como una forma de ayudar a entender los fenómenos humanos, de modo que ofrece una comprensión más profunda de éstos.

Se utilizó un estudio de caso único, global, descriptivo, según la tipología de Rodríguez, Gil y García (1996); se seleccionó al Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, que se encuentra ubicado en una zona céntrica de la ciudad de Toluca, el cual cuenta con una planta docente de 252 profesores, y de 2692 alumnos aproximadamente.

La técnica de investigación utilizada fue el cuestionario abierto, el cual se aplicó a 33 docentes que imparten clases en el turno matutino y vespertino, de los cuales 3 cuentan con el grado de doctor, 12 con maestría y 18 con licenciatura.

Premisas.

- La práctica docente es una acción humanística compleja e híbrida, que promueve el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, por parte de algunos docentes en el marco del Currículo del Bachillerato Universitario 2009 y Currículo del Bachillerato Universitario 2015 de la Universidad Autónoma del Estado de México.

- Algunos docentes de la UAEMéx aplican de manera híbrida la práctica docente en el aula, combinando elementos tradicionales con otros elementos propios del enfoque por competencias, con el fin de lograr los propósitos del CBU-2009 y CBU 2015.

Definición conceptual de la categoría.

Práctica docente.

La práctica docente es concebida como la acción que ejerce y desarrolla el profesor en el aula, especialmente refiriéndose al proceso de transferir conocimientos, habilidades y actitudes a través de diversas estrategias de aprendizaje.

Subcategorías.

Categoría	Subcategorías
Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación. • Evaluación. • Relación maestro-alumno. • Estrategias de enseñanza aprendizaje. • Teorías implícitas. • Relaciones con otros actores de los procesos enseñanza- aprendizaje. • Apoyo Institucional. • Formación profesional. • Perfil profesional.

Análisis de los resultados.

Los resultados encontrados a través de la investigación documental y las respuestas de los profesores permitieron conocer las ideas, funciones y sugerencias en cuanto a la práctica docente en el Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La mayoría de los entrevistados cuentan con licenciatura (19), maestría (12) y en menor grado con doctorado (3).

Respecto a la práctica docente de los profesores encuestados, gran parte de ellos cuenta con más de 11 años ejerciendo esta labor, y en su mayoría han egresado del Diplomado en Competencias Docentes y en un menor número cuentan con CERTIDEMS¹.

La información obtenida a través de la investigación, permitió analizar que la práctica docente no se expresa solo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que conlleva características personales implícitas como el compromiso, responsabilidad, profesionalismo y respeto.

Ejemplo de ello son los siguientes discursos de los docentes al preguntárseles el significado de la práctica docente:

Es un desafío, una dinámica satisfactoria (docente 2).

**Es la trasmisión de conocimientos a través de la profesionalización
(docente 13).**

**Es una actividad que implica un gran compromiso con los alumnos
(docente 30).**

López (2009) reafirma lo anterior al mencionar que la práctica docente es una actividad sistemática, propositiva, consciente y comprometida que tiene como finalidad última la educación y el desarrollo humano. Por otro lado afirma que la docencia es, a todas luces, una labor práctica, pero regida por la teoría y generadora de nueva teoría, que se da entre seres humanos inacabados y que persigue la humanización progresiva de quienes en ella intervienen (maestros y alumnos).

En la investigación se ratificó que la docencia requiere además de conocimientos y métodos, de una actitud permanente de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento para lograr el desarrollo de todas las potencialidades humanas, no solo del alumno sino también del docente.

¹ Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, ofrecido por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES).

Lo anterior se reafirma con las respuestas aportadas por los docentes, cuando estos mencionan que la práctica docente consiste en llevar a cabo la función pedagógica, mediante la planificación, evaluación, interacción con los estudiantes y otros actores involucrados en el proceso áulico; la responsabilidad, búsqueda de estrategias, para que los alumnos adquieran habilidades y aprendizajes, así como emplear estrategias didácticas para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje y la transferencia de conocimientos, que permitan lograr un cambio cognitivo y actitudinal en el alumno.

En cuanto a las características personales que debe tener el docente del nivel medio superior, se encontraron como primordiales el compromiso, la responsabilidad, la empatía, la tolerancia y el respeto. Por otro lado, cuando se habla de las características profesionales que el docente debe poseer, los Currículos del Bachillerato Universitario 2009 y 2015 manifiestan que el docente necesita estar preparado en los conocimientos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, promover la reflexión, la adquisición y la profundización de los fundamentos teóricos que son básicos en la resolución de problemas y toma de decisiones, intervenir de diversas formas para promover el trabajo con equipos, suscitar el compromiso de los estudiantes en el proceso del aprendizaje significativo, y asumir una actitud de compromiso con los alumnos.

En la indagación con los profesores se encontró que estos limitan las características profesionales a la actualización constante, sin mencionar en qué áreas; también expresan que son necesarios los conocimientos pero solo en su materia, dejando de lado otros aspectos necesarios para lograr el desarrollo integral de los alumnos. Finalmente, se menciona como característica profesional el conocimiento en estrategias de aprendizaje pero sin mencionar ninguna de ellas, lo que se puede interpretar como desconocimiento de las mismas.

Esto lo constatan las siguientes respuestas dadas por los docentes al preguntarse los requisitos de su práctica:

- ✚ **Conocimiento de estrategias de enseñanza, conocimientos específicos en la materia que se imparte (docente 21).**
- ✚ **Formación académica acorde a la materia que imparte (docente 15).**
- ✚ **Estrategias psicopedagógicas, y dominio de su asignatura (docente 29).**

De acuerdo con los rubros sometidos a la investigación, se observó que todos los profesores del plantel han recibido preparación o capacitación para ejercer la práctica docente, siendo los cursos de actualización intersemestrales impartidos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) los más demandados; dichos cursos se enfocan a métodos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación y estrategias didácticas; además, se señaló que parte de la formación como docente la adquirieron en el Diplomado en Competencias Docentes impartido en la UAEM y validado por la Secretaría de Educación Pública. En otro orden de ideas, se encontró que los profesores cuentan con maestría o doctorado enfocados a la educación, lo que complementa su formación disciplinar de pregrado.

Respecto a los motivos que los profesores tienen para ejercer la docencia, se obtuvieron diversas respuestas, que se centraron principalmente en tres rubros; en el primero de ellos comentaron que disfrutaban la práctica docente y eso les causa satisfacción; este aspecto es más afectivo y se apega a la convicción y no obligación que la planta docente tiene para ejercer su labor; el segundo rubro se refiere a la transmisión de conocimientos por parte de ellos, así como al compromiso social con la máxima casa de estudios y por el desarrollo de la juventud; el tercer elemento se refiere al aspecto económico, ya que los docentes refieren que realizan su actividad profesional por recibir un ingreso o remuneración económica.

Un punto muy importante dentro de la práctica docente es que esta se realice bajo los parámetros teóricos, que nos dan pauta para mejorar el desarrollo de este proceso. La mayoría de los docentes mencionó basar su labor en la teoría del constructivismo, mientras otros mencionaron desempeñar su quehacer fundamentándose en un enfoque por competencias; sin embargo, existen quienes no fundamentan su práctica docente en ninguna teoría, sino que su quehacer profesional tiene un carácter eminentemente empírico y experiencial.

Al respecto, Gavotto (2013) afirma que el empirismo docente está estigmatizado como un desempeño limitado a tener actuaciones docentes con un nivel bajo de dominio teórico en el campo educativo, es un creer sin fundamento, que aunque se realice con las mejores intenciones, si no tiene fundamento teórico ni referencia científica, se convierte en una práctica intuitiva, que no responde a la formación profesional.

Respecto a la planeación de su labor docente, los profesores manifestaron utilizar como referente principal los planes y programas de estudio, utilizando en su acción la secuencia didáctica (apertura, desarrollo y cierre). Se aprecia que los profesores se apegan al plan de estudios y a la planeación, que aunque están basados en competencias, al momento de ponerlas en práctica, no se percibe el desarrollo de las mismas en los alumnos, recurriendo al modelo tradicional donde el docente es el que dirige la clase; observándose una mezcla del modelo educativo tradicional y el basado en competencias.

Por su parte, las estrategias empleadas por la planta docente tienen muchas variantes y dependen de la asignatura y el perfil de cada profesor; sin embargo, predominaron las estrategias centradas en el docente, muestra de que aún permanece el estilo tradicional, pues las más utilizadas por los profesores son la clase magistral, la elaboración de mapas, resúmenes, cuadros y la lluvia de ideas; asimismo, en una minoría se expresa el uso de las TIC, plataformas electrónicas y la tecnología en general, estrategias que como podemos ver destacan el trabajo individual y no por competencias,

en donde las estrategias primordiales tendrían que ser el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y sobre todo el aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la evaluación, los profesores mencionan que utilizan la rúbrica, lista de cotejo y el portafolio de evidencias como instrumentos de evaluación, observando que estos son empleados porque no requieren mucho trabajo o demora, debido a la gran cantidad de alumnos que se atienden.

Si se emplearan las guías de observación, escalas de estimación, registros anecdóticos, pruebas tipo ensayo, bitácora, escalas de valores, pruebas de desempeño, prácticas sociales, prácticas científicas y empresariales, como lo indican los programas basados en competencias, sin duda alguna se lograría un mayor desarrollo de las mismas; sin embargo, los docentes se encuentran con la limitante del gran número de alumnos por salón (40 en promedio), lo que los lleva a usar instrumentos de evaluación rápidos y sencillos.

Por otro lado, las principales competencias que los docentes desarrollan en sus alumnos son las relacionadas con el trabajo colaborativo, el conocimiento de sí mismo, la comunicación y la práctica de estilos de vida saludable, como se manifiesta en las siguientes respuestas textuales dadas por los docentes al preguntarles ¿Qué competencias considera que desarrolla en los alumnos a través de su práctica docente?

- ✚ **Conocimiento de sí mismo, práctica de estilos saludables, trabajo colaborativo (Docente 33).**
- ✚ **Cuidado de su salud, comunicativas (docente 5).**
- ✚ **Trabajo en equipo, valorarse a sí mismo (docente 19).**
- ✚ **Autoconocimiento, colaboración y cooperación. Las competencias comunicativas (se expresa y comunica), el trabajo en equipo y el uso de las Tics. (docente 28).**

Si nos remitimos a las competencias genéricas, podemos observar que la mayoría de los docentes se concretan solo en las competencias 1, 3, 4 y 8, marcadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Competencias Genéricas.

CATEGORÍAS.	COMPETENCIAS.
Se autodetermina y cuida de sí mismo.	1. Se conoce y valora a sí mismo, y aborda problemas y retos teniendo en cuenta el objetivo que persigue.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
	3. Elige y practica estilos de vida saludable.
Se expresa y se comunica.	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Piensa crítica y reflexivamente.	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general.
Aprende de forma autónoma.	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa.	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad.	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Fuente: SEP (2008c).

Si bien el Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008a) clasifica las competencias en genéricas y disciplinares, con los resultados obtenidos podemos darnos cuenta que los profesores en su práctica docente afirman desarrollar solo algunas de las competencias genéricas y muy pocos se refieren a las competencias disciplinares, lo que pone de manifiesto la necesidad de revisar nuevamente el Marco Curricular Común, pues si bien los cuestionarios fueron aplicados a

profesores que no cuentan con el diplomado, en su mayoría se respondieron por docentes con diplomado y certificación².

En cuanto a los resultados más relevantes de su práctica docente, los profesores reconocieron los siguientes: la puesta en práctica de los conocimientos en los concursos o en la vida diaria, los bajos índices de reprobación en las asignaturas que imparten, así como su contribución a la formación de alumnos críticos y reflexivos³.

Los docentes manifestaron que se sienten muy satisfechos con los resultados obtenidos en su práctica docente, sobre todo porque los alumnos reconocen la gran labor que ellos desempeñan, porque no solo transmiten conocimientos, sino también son forjadores de valores, al mismo tiempo hay quien afirma que su satisfacción como docente obedece a la vocación de servicio, que es fundamental en su labor.

Respecto a la relación de los profesores con otros actores educativos en su práctica docente, estos comentaron que se da con: orientadores, tutores, coordinadores, asesores y autoridades, lo que nos lleva a un trabajo colegiado, cuya importancia, como reconoce la SEP (2008b) radica en que este impulsa entre sus miembros la capacidad de compartir conocimientos, experiencias y problemas relacionados con metas de interés; es decir, fomenta el trabajo colaborativo, favoreciendo el desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinares de los docentes, y por ende, las de los alumnos.

Por otro lado, los currículos del bachillerato 2009 y 2015 afirman que mediante un trabajo colegiado y a través de asignaturas y unidades de aprendizaje enfocadas en la formación de

² De los docentes entrevistados, 28 cuentan con el Diplomado en Competencias Docentes, 24 son certificados en competencias docentes y 5 no cuentan con Diplomado.

³ El Índice de deserción en el plantel "Lic. Adolfo López Mateos de la escuela preparatoria de la UAEM es de un 5.3% en el último año. En cuanto a la participación de los alumnos en los concursos académicos destacan los siguientes: Medalla de oro en la XXVII Olimpiada Mexicana de Matemáticas, Medalla de plata en la XXIV Olimpiada Estatal de Química, con participación en la Olimpiada Internacional de Química, Medalla de oro, dos de Plata y dos de Bronce en la Olimpiada Estatal de Química.

competencias, se deben establecer relaciones de enseñanza y aprendizaje que activen el trabajo del alumno.

En lo que se refiere a las dificultades que los docentes presentan en su práctica, estas se pueden agrupar en los siguientes rubros:

Tabla 2. Dificultades en la práctica docente.

RUBROS			
<i>Alumnos.</i>	<i>Instrumentos de apoyo para docentes.</i>	<i>Institucionales.</i>	<i>Pedagógicas.</i>
Falta de interés por parte de ellos.	Instrumentos para evaluar competencias	La gran cantidad de alumnos por grupo.	Los constantes cambios y reformas en la educación sin capacitar adecuadamente a los profesores.
Falta de compromiso.	Material de apoyo para la impartición de sus clases.		Las planeaciones hechas al vapor y la rigidez en su aplicación.
	Falta de recursos didácticos actuales, lúdicos y novedosos.		El gran contenido de temas en los programas.

Como podemos observar, las mayores dificultades se centran en la falta de recursos y materiales para la correcta implementación de la práctica docente, y en segundo lugar, lo referente a las planeaciones y programas que integran el currículo del bachillerato; lo que corrobora lo dicho por Díaz Barriga (2009) al señalar que la institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene, en primer lugar, de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que los planes y programas sean aprobados por organismos centrales, y que por lo tanto, se les considere legalmente obligatorios.

CONCLUSIONES.

La investigación permitió conocer que el ejercicio de la práctica docente de los profesores en el Plantel Lic. Adolfo López Mateos de la UAEMéx, es híbrida o mixta, es decir, incorpora elementos de la formación tradicional y de la formación basada en competencias; por una parte, existen programas en los que se plantean claramente las competencias tanto genéricas como disciplinares, y al mismo tiempo, planeaciones didácticas derivadas de dichos programas, donde se plasman contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pertenecientes a un programa basado en competencias, pero en su aplicación la realidad es otra, el docente sigue utilizando como estrategia didáctica primordialmente la clase magistral, dejando en segundo plano estrategias de la formación basada en competencias como lo son el aprendizaje colaborativo, el método basado en proyectos, los ensayos, simulación de procesos etc., es decir, estrategias que permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos y trabajar de manera cooperativa.

Por otra parte, la evaluación basada en competencias afirma que los docentes deberán utilizar medios que manifiesten lo adquirido por el alumno en los tres planos (conceptual, procedimental y actitudinal), entre los cuales se encuentran la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; sin embargo, la cantidad de alumnos atendidos por los docentes dificulta utilizar otras formas de evaluación, centrándose básicamente en la heteroevaluación, que es la más utilizada en la formación tradicional, en la que el docente evalúa al alumno, observando que esta forma de valorar sigue muy arraigada; por otra parte, se aprecia una tendencia al facilismo, ya que los docentes utilizan instrumentos sencillos que les permitan evaluar de manera rápida, como lo son la lista de cotejo, la rúbrica y el portafolio de evidencias, que si bien forman parte de una formación por competencias, siguen siendo utilizados solo en la heteroevaluación y no siempre exigen elevadas demandas cognitivas de los estudiantes.

Los profesores afirman basar su práctica docente en el constructivismo, este necesariamente implica trasladar los conocimientos a situaciones concretas que nos permiten plasmar lo dicho por Bellocchio (2009): el saber qué, el saber cómo y el saber por qué; sin embargo, los docentes permanecen en la mayoría de los casos en el saber, ya que utilizan estrategias de aprendizaje que promueven más los conocimientos, y el trabajo individual.

Por otro lado, Marchesi (2007, citado en SEP, 2011) afirma que la profesión docente debe tener un compromiso activo y positivo, mantener el optimismo y la esperanza en el futuro de las nuevas generaciones y de la humanidad, que los profesores deben vivir y transmitir la felicidad en su práctica docente, pero solo pueden hacerlo cuando les atrae positivamente y se sienten satisfechos en su trabajo.

Esto corrobora los resultados obtenidos en el presente estudio, donde todos los docentes que participaron en la investigación manifestaron estar satisfechos con los frutos de su práctica docente.

Los planes y programas al ser aprobados por organismos centrales, se les considera legalmente obligatorios; sin embargo, los docentes manifiestan como sugerencia que estos sean más flexibles de acuerdo a las necesidades del grupo; al mismo tiempo, se presenta como una dificultad en la práctica docente la rigidez que existe en la aplicación de las planeaciones.

Por lo tanto, se concibe a la práctica docente como praxis pedagógica, una praxis en la que como señala Sánchez Vázquez (citado en Mejía, Osorio y Navarro, 2008) el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un conjunto complejo de actividades en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo.

Es importante mencionar, que si bien se ha avanzado en la educación para que el docente deje de ser el “director de la orquesta”, aún falta involucrar más al alumno para lograr su autoaprendizaje, trabajar más en el aprendizaje cooperativo, y en estrategias que permitan a los estudiantes el desarrollo de las competencias marcadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, por lo que cada docente desde su asignatura tiene el compromiso de aplicar primeramente las competencias docentes en él, para posteriormente generarlas en los alumnos. El profesor en su práctica docente debe convertirse en un mediador que trabaje de manera interdisciplinaria, emplear formas de evaluar que generen evidencias de aprendizaje, a través del desarrollo de competencias en situaciones reales, y enfocar su atención al actor central, es decir, el alumno, para que este sea el propio constructor de su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bellocchio, M. (2009). Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. México: ANUIES.
2. Coolican, H. (2005). Métodos de Investigación y estadística en Psicología. México: Manual Moderno.
3. Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias. México: Pearson.
4. Díaz Barriga, A. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Bonilla Artigas Editores.
5. Forgas, J. A. (2005). Una metodología para el diseño curricular basado en competencias profesionales. Santiago de Cuba: Universidad Pedagógica Frank País García.

6. García, B., Loredó, J. y Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 10, Número especial 2008. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
7. Gavotto, O. I. (2013). *Transformando la educación desde la práctica docente: reflexionando en y sobre la acción*. Madrid: Narcea.
8. Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
9. López, J.M. (2009). *Desarrollo Humano y Práctica Docente*. México: Trillas.
10. Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional del docente. Cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
11. Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
12. Mejía, L.H., Osorio, M. del C. y Navarro, J.A. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352-369.
13. Moncada, C. y Gómez, B. (2012). *Tutoría en Competencias para el Aprendizaje Autónomo*. México: Trillas.
14. OCDE (2005). *Panorama de la Educación 2005. Breve Nota sobre México*. OCDE, Centro de México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/35354433.pdf>
15. Pérez, A. (2009). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
16. Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Magisterio Editorial.
17. Romo, A. M. (2010) *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. México: ANUIES.

18. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
19. SEP (2008a). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. México: SEP.
20. SEP (2008b). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, Martes 21 de octubre de 2008. Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
21. SEP (2008 c). Competencias que expresan el Perfil del Docente de la Educación Media Superior. México: SEP.
22. SEP (2011). Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. México: SEP. Recuperado de:
http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/guia_curso_basico_2011.pdf
23. UAEM (2010). Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Gaceta Universitaria Núm. Extraordinario Noviembre de 2010, Época XIII, Año XXVI. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://denms.uaemex.mx/sition/pdfs/CBU2009.pdf>
24. UAEM (2013). PRDI (2013 – 2017) Plan Rector de Desarrollo Institucional. UAEMéx.
25. UAEM (2014). PDPLALM (2014 – 2018) Plan de Desarrollo del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria.
26. UAEM (2015). Currículo del Bachillerato Universitario. Gaceta Universitaria, Núm. Extraordinario Octubre 2015, Época XIV, Año XXXI. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://denms.uaemex.mx/sition/pdfs/CBU2015.pdf>

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Beatriz Moreno Guzmán.** Maestra en Ciencias de la Educación Familiar, y Licenciada en Psicología. Profesora de Tiempo Completo en el Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: morenoguzmanb@yahoo.com.mx
- 2. Tayde Icela Montes Reyes.** Máster en Estudios para la Paz y el Desarrollo, y Licenciada en Psicología. Profesora de Tiempo Completo del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: taydeicela@yahoo.com.mx
- 3. Camerino Juárez Toledo.** Maestría en Derecho y Licenciado en Derecho. Profesor de Tiempo Completo en el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Correo electrónico: camerinojuarez@hotmail.com
- 4. Arturo Mejía Zamora.** Máster en Derecho y Licenciado en Derecho. Profesor de Tiempo Completo del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: grillo269@hotmail.com

RECIBIDO: 2 de agosto del 2017.

APROBADO: 19 de agosto del 2017.