



**EL PERFIL COMPETENCIAL DE LOS MAESTROS DE
BACHILLERATO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES.
PONENCIA**

López Rodríguez, Erika Vanessa
elopez003@hotmail.com

Resumen

Los perfiles competenciales de los maestros de bachillerato ahora vigentes para México son bastante extensos y en algunos casos demandan un dominio exhaustivo de las disciplinas a enseñar. Dado el caso de ser asignaturas que se verán en forma genérica durante un solo semestre durante pocas horas semanales en algunos casos, convendría reconsiderar si tales descriptores corresponden con las inquietudes e intereses de los alumnos para reorientar los esfuerzos de la academia. Para ello, se procedió a conocer cuál es el perfil del maestro en dicho nivel en una escuela preparatoria estatal de la ciudad de Mérida. Por eso se emplearon técnicas mixtas de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, desde un enfoque prioritariamente cuantitativo a fin de hacer una descripción general proveniente de la voz del alumnado.

Palabras clave (máximo 5)

Bachillerato, Competencias, Perfil docente, Competencias docentes.

Planteamiento del problema

Con la entrada en vigor del modelo educativo basado en competencias en el Acuerdo 447 (DOF, 2008) para el bachillerato se supo que los profesores debían poseer ciertas competencias básicas para la enseñanza, denominadas como competencias docentes. La literatura contemporánea informa respecto al tema dos cosas de vital importancia: las competencias son polisémicas y existe una amplia definición de los perfiles competenciales.

De manera simplista se podría decir que las competencias son una triangulación de habilidades, conocimientos y actitudes, cuyo antecedente se remonta a David McClelland (Cisneros-Cohernour y Patrón, 2012) cuando hizo saber que a las empresas no les interesa contar con personal culto y conocedor de su área de formación, sino con profesionales que tengan cualidades gerenciales para la toma de decisiones creativas en momentos determinados. Pero también se encuentra su origen con las tareas que Jacques Delors (1994) asignó a la escuela: saber ser, saber convivir, saber vivir junto y saber hacer.

En el caso de México, la definición de los perfiles docentes para el ingreso al nivel medio superior enfatiza justamente lo que McClelland (Cisneros-Cohernour y Patrón, 2012) denunció como no necesario en la década de los setentas: dominar





los saberes de las asignaturas a impartir. Esto, aplicado a la situación real que viven miles de maestros de dicho nivel, crea un problema. Si se contextualizan las particularidades sentidas por los docentes de preparatoria que son contratados bajo un tabulador administrativo por hora-semana-mes, muchas veces sin derecho a prestaciones sociales, para enseñar una o varias asignaturas afines a su carrera durante unas cuantas horas de clase, se comprenderá que los perfiles descritos por la autoridad no corresponden con lo que ocurre en el aula. Pedirle a un maestro que ejerza un dominio exhaustivo de sus disciplinas de enseñanza, casi equivale a regresarlo a la universidad para estudiar de nueva cuenta una o más licenciaturas.

A lo anterior caben añadir las particularidades sociales que actualmente se tienen en el aula donde la creciente ola de embarazos adolescentes, la necesidad de los jóvenes de apoyar en el gasto familiar, la violencia juvenil retratada como bullying en los medios de comunicación y la cohabitación de muchos adolescentes con parejas sentimentales de su misma edad o mayores, obliga a los jóvenes a desertar. Para esta juventud, dada su inexperiencia e inmadurez para hacerle frente a sus problemas personales, que en casi nada se parecen a las que vivieron las generaciones anteriores, el aprendizaje científico queda relegado a un tercer plano de importancia, por lo que revisar los perfiles de los docentes que están circunscritos en la racionalidad técnica es tarea vital si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza.

Justificación

Para contar con escuelas de calidad hay que preguntarse por el quién del proceso de enseñanza-aprendizaje; una escuela buena suele tener maestros buenos, dicen. De acuerdo con la literatura contemporánea, el maestro es pieza central en todo lo anterior, pues es él quien se encarga de hacer el acercamiento de los jóvenes a la ciencia, pero también de ayudarlos a mejorar como personas. El maestro es un líder, un gestor de ambientes, un guía, tiene muchas facetas y cada una descrita en los diferentes niveles del perfil competencial al que corresponda según el nivel educativo y las características de la escuela donde enseñe.

Como ocurre con todas las competencias, ninguna se adquiere de una sola vez y para siempre. Un docente puede no ser competente en sus habilidades relacionales, pero ser competente para el dominio de su tema. La cuestión de la adquisición de las competencias docentes está en función de la madurez y experiencia del profesor, así como de su capacidad de respuesta ante diferentes estímulos contextuales.

Sin embargo, al ser los perfiles competenciales el requisito primordial para conocer a quién poner al frente del aula, así como también para saber qué competencias desarrollar en el currículo de los futuros maestros, suele ocurrir que dichos perfiles sirven como criterio para evaluar el ingreso y permanencia de los maestros, cuestión que le ata a la evaluación docente.

Dada la reticencia del magisterio a ser evaluado por el temor al despido injustificado, a lo que cabe recalcar que las competencias se adquieren paulatinamente y que las evaluaciones para que sean tales deben transparentar en todo momento sus proceso medición de calidad; el hecho de revisar que hayan perfiles acordes con las necesidades reales del bachillerato, desde esta juventud sui



generis, permitirá a las autoridades e implicados en la docencia conocer qué valoración hacen los muchachos de aquellos maestros que tienen o con los que les gustaría contar en el aula.

Fundamentación teórica

La enseñanza actual es bien distinta a la de hace una treintena de años (Fernández y Sánchez, 2014), esto se debe a la globalización, que para muchos es la génesis del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). La perentoriedad y la caducidad de los conocimientos (Domínguez et al, 2014), obliga a la sociedad a buscar otras alternativas laborales donde ya no es suficiente contar con un título universitario para acceder a un puesto de trabajo (Cisneros-Cohernour y Patrón, 2012), pues se requiere de un despliegue de habilidades, actitudes y conocimientos que respondan de forma asertiva en momentos precisos que resultan impredecibles para los empleadores.

En las sociedades globalizadas, como Estados Unidos y Canadá, señala Mario Rueda Beltrán (2009), cada vez está más presente el tema de las competencias en el sector educativo. Las competencias son vistas como un “dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento” (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008 consultado en Rueda, 2009, p.2), así como un medio para formar en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008 en ibidem).

En México y otros países latinoamericanos que anhelan cambiar muchas cuestiones de estructura social con la implantación del MEBC en todos los niveles educativos, realidad que solamente se da en un sistema educativo como el mexicano que proviene de “una arraigada tradición de autoridad jerárquica y centralizada, y un menosprecio por la complejidad de procesos de cambio educativo” (Tatto, 1999, p. 16, consultado en López y Tinajero, 2009). Al declarar la SEP en el 2008 el modelo por competencias en el Acuerdo 444 para el bachillerato, muchos docentes sintieron frustración, rechazo y menosprecio. Hubo motivos para posicionarse en contra del nuevo modelo educativo porque tenía dos ejes discursivos (ibidem), por un lado estaban las prácticas educativas basadas en competencias y por el otro, el enfoque pedagógico constructivista. En ambos casos, al docente se le estaba requiriendo tener mayor dominio del contenido disciplinar para lograr que se convierta en verdadero mediador del aprendizaje de los estudiantes (ibíd).

Aunado a lo anterior se presenta un nuevo paradigma educativo (Mas, 2012), en el que la educación ya no puede seguirse entendiendo en términos de enseñanza-profesor sino de aprendizaje-alumno. Esto supone nuevos procesos de cambio en el panorama educativo y social, sin duda se trata de una “auténtica revolución educativa” (Esteve, 2003 en Fernández y Sánchez, 2014).

De manera paralela con la situación escolar, este nuevo paradigma centrado en el aprendizaje del alumno coexiste con otro paradigma proveniente del mundo laboral: el paradigma productivo (Medina et al, 2008). En éste, las industrias contratan a profesionales con capacidades de adaptación, anticipación, innovación, competitividad. Lo que se pretende es que los profesionales, y aquí caben los docentes, sepan dar respuesta a la incertidumbre que acontezca con los problemas que salen al paso. A la vez se les demandan cualidades para la gestión de programas y proyectos, así como la ejecución de trabajos más complejos, integración a diversas



funciones, participación en procesos de calidad, liderazgo ante su grupo y con la academia, lo que deriva en tener un profesor multitask.

Esto genera una intensificación de carga laboral que es sentida por los maestros y la ironía de exigirles que preparen a sus alumnos para un mundo laboral inestable en el que nadie tiene el puesto ganado, ni siquiera el mismo profesor, y este desequilibrio “puede desembocar en la pérdida de competencia profesional (López y Tinajero, 2009).

Según la actual política de calidad educativa que se manifiesta bajo la forma del MEBC, ésta se orienta al “mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, tratando de reducir las tasas de deserción o de reprobación” (López et al, 2009, 1197; Acuerdo Secretarial 447), a través de la reforma curricular y con cambios en los modelos pedagógicos. Pero “desde el surgimiento del enfoque por competencias las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias de diferentes países” (Rueda, 2009, p. 3).

Para David McClelland (1973, citado en Fernández y Sánchez, 2014; Cisneros-Cohernour, 2012), en los contextos empresariales a los mejores empleados les distingue un “conjunto de características no relacionadas con la inteligencia, sino con los rasgos de personalidad, las motivaciones estables o los valores personales reflejados en pensamientos, emociones y comportamientos” (Fernández et al, 2014, p. 1, citando a Mc Clelland, 1973).

En el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996 citado en Fernández et al, 2014 y Cisneros-Cohernour, 2012), se demanda a la escuela que desarrolle competencias en sus alumnos con base en los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Posteriormente la UNESCO solicitó a Édgar Morín en 1998 que “expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro” (Medina y López, 2008, p.96), en el contexto del “pensamiento complejo” (ibídem). Pero fue en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba, en España, en Octubre de 2002, cuando nació el Proyecto Tuning América Latina, lo que expandió el MEBC (Rueda, 2009),.

En el informe Alfa Tuning América Latina 2004-2008 se estipularon las 27 competencias específicas que van desde el dominio de las habilidades didácticas hasta la posesión de conocimiento enciclopédico y actitudes reflexivas de metacognición (Medina et al, 2008). En México, de acuerdo a lo estipulado en el Programa Nacional de Evaluación 2000-2006, en el 2003 se llevó a cabo la reforma del bachillerato general en algunas escuelas piloto. Al año siguiente se impuso la reforma en los bachilleratos tecnológicos del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (López y Tinajero, 2009).

Por lo anterior, en el 2007 la SEP tomó acciones para la EMS a través del Programa Nacional de Educación. De todas las reformas realizadas por la Secretaría, el cambio más drástico fue para los subsistemas con mayor demanda: bachillerato general y tecnológico. Con la entrada de la RIEMS en el 2008 se empezó a ver al docente como un facilitador del aprendizaje (Ziegler, 2003 consultado en López et al, 2009).



Esto supuso varios desafíos al gremio magisterial pues se les exigió cumplir con determinado perfil, uno que esté basado en el alumnado y que se centre en “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, entre otros más señalados en el perfil docente en la EMS para el ingreso en la funciones docentes del bachillerato (SEP, 2014).

Posteriormente a la implantación de la RIEMS, aún en estas fechas sigue siendo tema de encono la evaluación docente por la estrecha relación que tiene con el MEBC para asegurar la calidad educativa. Es tema preocupante la adquisición de una competencia docente en términos de competencia pedagógica del profesorado, innovación docente, gestión de planes de acción tutorial, etc. (Mas Torelló, 2012), máxime cuando es criterio para la promoción de personal.

Pensar en el ser y quehacer docente es una tarea de continua reflexión para la conformación de políticas públicas sustentables, a lo que cabe señalar el amplio rango de indefinición de las competencias docentes que hay en los círculos académicos especializados. Como recuerda Felipe Martínez Rizo (2012), en la Nueva España para ser maestro había que demostrar pureza de sangre y ser cristiano viejo con conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética. En el marco del MEBC, ser docente es tarea compleja porque con las modificaciones del contexto, en particular con las nuevas condiciones que impone el mundo globalizado, no puede más que esperarse que hayan “alteraciones en las funciones, roles y tareas” de los maestros (Más, 2012).

Actualmente hacer una completa delimitación del perfil competencial docente permite “establecer referentes adecuados en los protocolos de acreditación, selección, promoción y formación del profesorado universitario” (ibídem). Sin embargo, suele suceder que muchos profesores no tienen muy buen entrenamiento en cuestiones de didáctica, aunque sí tengan dominio de saberes. Por ello González Soto (2005, consultado en Mas, 2012) destaca la necesidad de la formación del personal docente e investigador en los tres escenarios de actuación profesional: el contexto general que comprende el entorno sociolaboral, profesional, cultural; el contexto institucional o donde labora, sea el departamento, la facultad o la universidad y el microcontexto, referido al aula-seminario-laboratorio (Mas, 2012).

Por otro lado, dado el referente y la necesidad de evaluar la adquisición de las competencias, suele suceder que en muchas instituciones de educación superior y escuelas privadas la opinión del alumno es tomada en cuenta al ser él quien se encarga de evaluar el trabajo de sus formadores (Domínguez y cols., 2014). Pese a que los discentes suelen ser muy duros a la hora de juzgar a sus profesores, no es menos importante tomar en cuenta su opinión pues permite conocer sus preferencias, lo que establece un canal comunicativo asertivo entre lo que los muchachos requieren y el modo que tiene el profesor de acercarse a ellos, rompiendo en algunos casos la brecha generacional.

Objetivos

Describir el perfil competencial del maestro de bachillerato del área de Humanidades y Ciencias Sociales desde el punto de vista del alumno.



Cotejar la pertinencia de los perfiles parametrales de las autoridades y la academia desde la perspectiva del alumno.

Metodología

Para conocer la opinión de los alumnos se emplearon diferentes técnicas de recogida de información que combinaron los paradigmas cualitativo y cuantitativo. En un primer acercamiento al entorno se hizo una inmersión etnográfica de la que se obtuvieron registros de lo acontecido en el diario convivir de los discentes con sus formadores a través de la observación participante. En una segunda fase del estudio, se hizo la promoción con los alumnos para solicitar seis voluntarios que participaran en un grupo de enfoque donde se externaron las opiniones de los alumnos sobre sus maestros así como la idealidad del profesor del área de Humanidades y Ciencias Sociales. En una tercera fase, con un cuestionario diseñado ad hoc, que todavía no es validado por jueces y al que se le hará el análisis de confiabilidad interna por Alfa de Crombach, se prevé obtener la descripción final del perfil docente a través de una encuesta a realizar con una muestra obtenida aleatoriamente por estratificación proporcional al treinta por ciento de una población neta de 190 de alumnos de quinto semestre de bachillerato, divididos en cuatro grupos de especialidad.

Resultados

De la primera fase del estudio se supo que muchos maestros no están capacitados para dar clase, pese a los años de servicio que llevan laborando en el sistema. Incluso una de las informantes comentó que el proceso de selección de sus docentes no obedecía a sus perfiles profesionales, sino a cuestiones vinculadas con la conveniencia administrativa o las relaciones sociales que se establecen fuera de la escuela.

De la observación participante se supo que hay profesores que no están en las aulas porque tienen permiso de instancias administrativas superiores al colegio, ocasionando con ello ausentismo magisterial. Esto deja al alumno fuera de un proceso formal y sistemático de enseñanza-aprendizaje que acaba finalmente evidenciándose en su rendimiento académico.

De igual modo, en la fase de entrevista a profundidad durante el grupo focal, los informantes comentaron que respetan a los maestros que hacen planeaciones de clase y no entran a improvisar. Según la literatura revisada, la planeación es una de las competencias pilares que debe poseer un docente. Otra cuestión que valoran los jóvenes es que tengan a verdaderos líderes en el aula, que sepan administrar tanto la clase como demostrar que saben y se mantienen a la vanguardia del conocimiento. En la literatura, el liderazgo, las habilidades docentes, el dominio de tema y la actualización de saberes son competencias también del profesor.

De la tercera fase solamente se tiene el instrumento de recolección de datos que recoge las competencias docentes: liderazgo en el aula, organización, valores, preparación académica, alfabetización digital, habilidades docentes, evaluación, comunicación asertiva, integración social, identidad institucional, participación comunitaria, ecología educativa. A cada competencia le acompañan cuatro indicadores convertidos en ítems de respuesta en escala Lickert para hacer el



descriptor general de las competencias profesionales docentes desde la perspectiva de una muestra representativa aleatoria obtenida por estratificación proporcional. El instrumento fue piloteado antes con alumnos de un subsistema de bachillerato que está en condiciones similares a las descritas por los alumnos de la población muestra. La encuesta se aplicará a los alumnos que cursan el quinto semestre de bachillerato por la madurez que han adquirido en este nivel educativo y el grado de conocimiento que tienen del despliegue de habilidades de sus maestros.

Conclusiones

A pesar de que no se tiene un registro global de las competencias valoradas por los alumnos en sus maestros dado que esta investigación aún no está concluida, se puede indicar que los perfiles competenciales que indican las autoridades mexicanas están en disonancia con la academia y también con las preferencias de los estudiantes. Según los registros cualitativos, los alumnos prefieren a los maestros que tienen control de grupo, que les educan en cuestiones de crecimiento humano aunque no haya relación con la asignatura que se le enseña. Los estudiantes manifestaron que respetan a los profesores que a su vez muestran respeto por ellos, esto lo observan cuando notan que los maestros entran al aula con un diseño de clase que les ayuda en su aprendizaje. Si se cotejan los comentarios que dicen los muchachos con las categorías competenciales que están en el cuestionario se observarán bastantes similitudes, sobre todo en cuanto a las categorías de liderazgo, comunicación asertiva, organización, valores, preparación académica y habilidades docentes.

Referencias bibliográficas

- Cisneros, Edith; Patrón, Roger (2012). Evaluación y política educativas: retos y dilemas. UADY: Unas letras.
- Delors, J. (1994) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones Unesco. Consultado el 24 de abril de 2015, en el sitio: http://www.unesco.org/education/pdf/delors_s.pdf
- Diario Oficial (2008). Acuerdo Secretarial 447. Consultado el 10 de septiembre, 2014 http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/ACUERDOS/ACUERDOS_RIEM/ACUERDO447.pdf
- Domínguez Garrido, Concepción; Leví Orta, Genoveva; Medina Rivilla, Antonio; Ramos Méndez, Eduardo. (2014) Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. España: UNED. Revista de Docencia Universitaria (REDU). Vol. 12 (1), Abril 2014, p. 239-267.
- Fernández Berrueco, Reina; Sánchez Taragoza, Lucía. (2014) Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. España: Relieve. Vol. 20 (1) art. 1 DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Martínez Rizo, F., (2013). El futuro de la evaluación educativa: Sinéctica, p. 1-11.
- Mas Torelló, Óscar (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. España: Revista de Docencia Universitaria. 10(2), 299-318.



Medina, Manuel; López, Sandra; Molina, Víctor (2008). Las veinte competencias profesionales para la práctica docente. *Revista Internacional Administración y Finanzas*. Vol. 1, No.

López, Guadalupe; Tinajero, Guadalupe (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, no. 43, p. 1191-1218.

Rueda-Beltrán, Mario (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, No. 2, 2009.

SEP (2014) Parámetros E Indicadores Del Perfil Profesional Docente De Educación Media Superior. Recuperado de http://cosdac.sems.gob.mx/perfiles_disciplina/Perfil_Docente_261113.pdf