



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

COORDINACIÓN GENERAL ACADÉMICA

Coordinación de Bibliotecas

Biblioteca Digital

La presente tesis es publicada a texto completo en virtud de que el autor ha dado su autorización por escrito para la incorporación del documento a la Biblioteca Digital y al Repositorio Institucional de la Universidad de Guadalajara, esto sin sufrir menoscabo sobre sus derechos como autor de la obra y los usos que posteriormente quiera darle a la misma.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL



***“LA FORMACIÓN EMERGENTE COMO UNA ALTERNATIVA
PARA CONSTRUIR UN PERFIL IDÓNEO EN EL DOCENTE DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”***

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

KARINA SALOMIT CERRILLOS HERNÁNDEZ

DIRECTORA

DRA. GLORIA ORTIZ ORTIZ

Diciembre de 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Justificación del problema	13
1.2 Contexto del problema.....	14
1.3 Problematización	19
1.4 Actores involucrados	20
1.5 Objetivo de la investigación	21
1.6 Supuestos de la investigación	22
1.7 Preguntas de investigación.....	22
CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	23
2.1 La evolución del perfil tradicional del docente a un perfil basado en competencias	24
2.2 El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara	26
2.3 Los programas de formación docente y rutas disciplinares del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara	27
2.4 La Escuela Preparatoria Regional de Tequila.....	30
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	32
3.1 El término “idoneidad” y “pertinencia”.....	33
3.2 “Competencia” como término	35
3.3 Acercamiento al concepto de perfil profesional del docente	38
3.4 La competencia en el trabajo docente.....	41
3.5 La profesionalización de la docencia.....	46
3.6 El currículum y los aspectos institucionales en la práctica de la docencia.....	47
3.7 Requerimientos de la RIEMS en las prácticas docentes.....	50
3.8 Competencias que expresan el Perfil del Docente de la EMS	51
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	56
4.1 El tipo de estudio	57
4.2 Inmersión inicial en el ambiente y recolección de datos	58
4.3 Participantes.....	59
4.4 La técnica e instrumentos de investigación	63
4.5 Ejecución y trabajo de campo.....	66
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y ANÁLISIS	68
5.1 Resultados	69
5.2 Resultados de fichas de trayectoria del docente	70
5.2.1 <i>Análisis de las fichas de trayectoria</i>	75
5.3 Resultados de la técnica de observación.....	75
5.3.1 <i>Análisis de la observación</i>	79
5.4 Resultados del cuestionario para alumnos	83
5.4.1 <i>Análisis de resultados del cuestionario para alumnos</i>	86
5.5 Resultados del cuestionario aplicado al docente.....	87

5.5.1 <i>Análisis del cuestionario aplicado a docentes</i>	90
5.6 Hallazgos	91
5.7 Análisis global de resultados	93
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	97
6.1 Análisis del perfil profesional del docente con el perfil idóneo del curso que imparte...	98
6.2 El término “formación emergente” y su relación con el curriculum	98
6.3 Elementos para indagar sobre el perfil de idoneidad	99
6.4 Conclusiones generales	101
REFERENCIAS	104
ANEXOS	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Personal Académico por Categoría. Fuente: Informe de actividades 2017-2018.....	15
Tabla 2. Grado académico promedio. Fuente: Expedientes docentes Recursos Humanos.....	17
Tabla 3. Competencias Docentes del Acuerdo 447 (SEP,2008).....	51
Tabla 4. Cuadro descriptivo de la muestra de docentes.....	60
Tabla 5. Cuadro descriptivo de la muestra de alumnos.....	61
Tabla 6. Antigüedad y formación profesional.....	70
Tabla 7. Formación en el ámbito didáctico – pedagógico.....	71
Tabla 8. Formación en el ámbito orientación educativa y tutoría.....	72
Tabla 9. Formación en la disciplina.....	73
Tabla 10. Idioma y uso de tecnología.....	74
Tabla 11. Semaforización en nivel de logro de competencia.....	76
Tabla 12. Resultado observación docente de ARL.....	77
Tabla 13. Resultado observación docente de OET.....	77
Tabla 14. Resultado observación docente de JZA.....	78
Tabla 15. Resultado observación docente de MRR.....	78
Tabla 16. Resultado observación docente de GCJ.....	79
Tabla 17. Descripción de elementos detectados en la técnica de observación.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1. Categoría del personal académico.....	16
Grafico 2. Indicadores PROFORDEMS y CERTIDEMS.....	16
Grafico 3. Grado académico de los profesores.....	17
Gráfico 4. Evaluación al profesor ARL.....	83
Gráfico 5. Evaluación al profesor OET.....	84
Gráfico 6. Evaluación al profesor JZA.....	84
Gráfico 7. Evaluación al profesor MRR.....	85
Gráfico 8. Evaluación al profesor GCJ.....	85
Gráfico 9. Autoevaluación profesor ARL.....	88
Gráfico 10. Autoevaluación del profesor OET.....	88
Gráfico 11. Autoevaluación del profesor JZA.....	89
Gráfico 12. Autoevaluación del profesor MRR.....	89
Gráfico 13. Autoevaluación del profesor GCJ.....	90
Grafico 14. Resultados PLANEA 2016 en el área de comunicación.....	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ruta formativa: Comunicación, español como lengua materna.....	29
--	----

ANEXOS

Anexo 1. Carta permiso a las autoridades del plantel.....	110
Anexo 2. Carta de autorización.....	111
Anexo 3. Etapas de recolección de datos.....	112
Anexo 4. Cronograma.....	115
Anexo 5. Fichas de trayectoria.....	116
Anexo 6. Carta de consentimiento.....	125
Anexo 7. Instrumento de observación docente.....	127
Anexo 8. Encuesta a estudiantes.....	132
Anexo 9. Encuesta a docentes.....	136
Anexo 10. Tabla de relación y concordancia entre el perfil profesional y el perfil idóneo por Unidad de Aprendizaje	138
Anexo 11. Fotografías del trabajo de campo.....	140

Dedicatoria:

A mi hijo Gerardo, por ser siempre mi motor y mi inspiración para ser mejor, los esfuerzos del ahora siempre son la recompensa del mañana, a mí la vida me recompensa desde que tu caminas conmigo, mi compromiso siempre... ser un buen ejemplo para ti.

A mi padre, que aunque hoy físicamente no te tengo para compartir este peldaño profesional, estás más vivo que nunca en mí y en mi corazón. Con la infinita gratitud por todo lo que recibí de ti padre, por tus ejemplos de constancia, perseverancia y esfuerzo... hoy te dedico este trabajo.

A mi madre, aún la vida me da la oportunidad de retribuirte de esta forma todo el bien que has hecho en mí, espero llenarte de satisfacciones el resto de nuestros días.

Agradecimientos:

A Dios, porque más allá de la fe en uno mismo, mi fe está puesta en ti, hoy termino este trabajo porque tú lo has permitido.

A mi Universidad, y en particular al Sistema de Universidad Virtual. A cada uno de los asesores y coordinadores que en el trayecto de este posgrado guiaron mi proceso de aprendizaje, hoy puedo decir que aprecio la labor docente desde otra óptica.

A Gregorio, gracias primeramente por tu paciencia y comprensión, gracias por confiar en mí y por impulsarme a ser mejor y a lograr cada propósito planteado.

A Denisse, gracias por ser mi amiga, gracias por orientarme siempre y compartir conmigo todos tus conocimientos y experiencias; eres fundamental en este trabajo.

Introducción

El presente trabajo integra un estudio exploratorio de la práctica docente, que tiene como antecedente un interés por llevar a cabo una investigación en torno al considerado “perfil de idoneidad” del docente de educación media superior, y tiene una estrecha relación con la experiencia adquirida como docente de la Escuela Preparatoria Regional de Tequila al participar en los procesos de certificación e incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El hacer referencia al “perfil de idoneidad” es posicionarse ante un término muy subjetivo y por tanto, es objeto de distintas y diversas interpretaciones, además puede acotarse a distintos contextos. Sin embargo, en el ámbito de la docencia la expresión alude a un docente que reúne las condiciones necesarias para ser el “adecuado” para impartir una materia frente a grupo; ante la complejidad del término se pretende definir cuáles son aquellos aspectos que nos llevan a identificar este supuesto.

Lo anterior, requiere la integración de un proyecto de investigación que permita retomar aquellos aspectos de la práctica docente y la formación académica recibida, que en conjunto permiten interpretar si un docente se considera idóneo o no para el curso que imparte.

La acepción del término “idoneidad” para fines específicos del presente trabajo, se relaciona con aquel docente que cuenta con la preparación, las habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para desempeñar la docencia en el campo disciplinar que le corresponde, así como aquel que es apto, capaz, competente y que resulta adecuado para ejercer la docencia.

La tesis expone dos aspectos que problematizan el objeto de estudio, por una parte se encuentra la falta de una formación profesionalizante en este nivel educativo, es decir, quien se desempeña como profesor de educación media superior no presenta necesariamente una formación en el área de pedagogía o en docencia; y por otra parte, se identifica la falta de un perfil idóneo del profesor para cada unidad de aprendizaje curricular que se imparte, y este hecho se origina en las actividades administrativas internas que forman parte del proceso de integración de la plantilla académica y de asignación de cursos, actividad que no depende del docente titular de la Unidad de aprendizaje.

La investigación se enfoca a un grupo de cinco profesores de la escuela Preparatoria Regional de Tequila de la Universidad de Guadalajara, quienes presentan estudios de licenciatura distintos y no acordes al que se considera ser la formación profesional idónea para la unidad de aprendizaje que imparten.

Se parte de recuperar todos aquellos aspectos relacionados con su formación profesional que se relacionan directamente con los estudios de nivel superior, y por otra parte, toda una formación emergente que se integra por posgrados, cursos disciplinares y de formación en la docencia; aunado a la propia experiencia y desempeño en el interior de las aulas. Los cuales al ser evaluados a través de los instrumentos que se incorporan al proyecto, permiten determinar o no, aquellos elementos que caracterizan la constitución de un perfil idóneo por parte del docente.

Es necesario precisar que la muestra de docentes sujetos a investigación, se delimitó al campo disciplinar de *comunicación* con la intención de concretar el trabajo de campo; además esto permite considerar como supuestos de variable y medición aquellos resultados que en esta área disciplinar presentan los alumnos sujetos a la aplicación de pruebas estandarizadas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), lo que refleja (en términos de medición) el impacto de la enseñanza de un docente que, de origen, no reúne el perfil idóneo en su curso.

Este trabajo expone en sus primeros apartados el problema del objeto de estudio, la contextualización del mismo, su relevancia y justificación, de tal forma que se acota el estudio a la exploración del perfil docente para incorporarlo después al estado de la cuestión y el marco teórico centrado en los documentos oficiales que se construyeron en el marco de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) cuyo propósito es dotar los estudios de bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad. (SEP, 2008).

La RIEMS plantea como estrategia “definir un perfil deseable” del docente de educación media superior y estipula los lineamientos para la certificación de competencias docentes que contribuyan a formar una plantilla académica de calidad. (SEP, 2008).

Posteriormente, se define la metodología frente al objeto de estudio, con un paradigma cualitativo, utilizando la etnografía como concreción del objeto de estudio. Así, se integran los elementos utilizados en el trabajo de campo con una descripción de las observaciones y resultados que arrojaron los instrumentos aplicados a los actores, que nos llevan a exponer el contraste entre los datos teóricos y empíricos, para detallar los hallazgos encontrados en la investigación.

Finalmente, el trabajo es un esfuerzo por articular las situaciones y realidades de las prácticas docentes, tomando en cuenta principalmente aquellos cursos donde el docente no tiene un perfil profesional “de origen” relacionado con el contenido propio de la disciplina. Con ello, se pretende exponer si dicha situación realmente determina que el docente no reúne la idoneidad del perfil para éste curso, o bien, es preciso considerar el cúmulo de formación, experiencia, actualización disciplinar que a lo largo de su trayectoria le ha permitido adquirir los conocimientos propios de determinada disciplina, aunado a la incorporación en su desempeño de estrategias y prácticas de la docencia para evaluar su idoneidad.

Y de esta forma, retomando todos aquellos aspectos que permitan evaluar su idoneidad y poder considerar que su formación denominada “emergente” en la propuesta de la presente investigación, se constituye como una alternativa para que un docente de educación media superior integre un perfil idóneo en la disciplina que imparte.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Justificación del problema

En toda práctica y desempeño docente prevalece un proceso de formación, ya sea “formal” (formación de origen) o “emergente” a través de posgrados, cursos disciplinares y de formación, experiencia en docencia, etcétera, que pueden modelar con el tiempo un perfil idóneo y pertinente en este nivel educativo.

La justificación de la elección del objeto de estudio, tiene su referente en la evaluación y visita de observación por parte del organismo evaluador del *Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS)* a la que fue sujeta la Preparatoria Regional de Tequila a finales del año 2015, en la búsqueda del ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Como parte de las estrategias de revisión se considera la observación de la práctica docente en el aula, de aquellos profesores que no integran el perfil considerado idóneo para el curso, puesto que cuentan con una formación profesional incompatible al curso que imparten. Es decir, la selección incluye entre otros ejemplos, a un licenciado en informática impartiendo una materia de apreciación del arte.

Al interior de las aulas de los diferentes sistemas y subsistemas de bachillerato, se encuentran presentes una diversidad de formaciones profesionales en el profesorado, y que esta plantilla académica es sujeta a la asignación de la totalidad de materias que conforman cada plan de estudios, por ello es primordial identificar qué elementos de esta formación deben considerarse suficientes para una adecuada correspondencia entre la formación del docente y el contenido disciplinar del curso que imparte.

Lo expuesto anteriormente permite reflexionar, que el perfil de idoneidad de un profesor de este nivel educativo no se puede reducir al hecho de tomar en cuenta únicamente los estudios profesionales que acreditan la culminación de estudios superiores, y es aquí donde toma relevancia la denominada “formación emergente” de todo docente. Que para efectos de la

investigación se entiende como el cúmulo de formación recibida a lo largo de la trayectoria profesional y académica.

Se torna necesario tomar en cuenta esta trayectoria a la que todo docente se suma, y que incorpora en su formación y experiencia en la docencia, a su actualización en prácticas pedagógicas y a su formación disciplinar; partiendo de lo anterior considerar si ello resulta suficiente para acreditar la idoneidad en el curso que imparte.

El estudio resulta pertinente para la educación media superior porque permite acercarse al estudio de la formación disciplinar y pedagógica que se adquiere a lo largo de la trayectoria docente, describir aquellos aspectos que puedan determinar que se reúne un perfil adecuado y pertinente para impartir una disciplina curricular. Esto da sentido a la propuesta de rutas formativas que se proyectan en el nivel educativo para el profesorado constituyéndose incluso como una propuesta de evaluación del perfil y nivel de desarrollo de competencias docentes.

La finalidad de esta investigación se centra en exponer una forma de avalar la experiencia y actualización profesional del docente en el área o campo de la disciplina que enseña; es un estudio centrado en su práctica, que toma en cuenta su propia autoevaluación, así como la evaluación de los sujetos con los que interactúa, sus estudiantes. Elementos que en conjunto evidencian la idoneidad y pertinencia de un perfil docente construido a través de su “formación emergente”.

1.2 Contexto del problema

El estudio del contexto es fundamental puesto que a partir de él, se da cuenta no sólo de las condiciones de espacio y tiempo en el que se desarrolla el trabajo de tesis; refiriéndonos a la geografía, condiciones de infraestructura o número de alumnos y profesores; sino que se aborda a personas, interacciones y dinámicas internas que generan una cultura escolar particular, dando sentido a las actividades que motivan el estudio.

Desde un sentido amplio, el contexto se sitúa tomando en cuenta el Sistema Educativo Mexicano y las políticas, que en materia de *educación*, se aplican en nuestro país; por otra parte existe un contexto institucional definido por la perspectiva de la Universidad de Guadalajara con respecto a la propuesta del currículum, la integración de los planes y programas de estudio, y finalmente, los criterios de contratación y asignación de cursos que se llevan a cabo.

En un sentido más concreto, el contexto de este proyecto de investigación queda circunscrito al campo de estudio, ubicado en la Preparatoria Regional de Tequila del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Institución a la cual asisten actualmente cerca de 1898 estudiantes que cursan el Bachillerato General por Competencias, así como los Bachilleratos Tecnológicos en Administración y Turismo, en los turnos matutino y vespertino de las sedes que la integran: Tequila, Módulo Hostotipaquillo, Módulo Magdalena, y las Extensiones de La Venta de Mochitiltic y San Andrés.

Tiene una plantilla académica actual de 81 docentes que imparten las diferentes Unidades de Aprendizaje que conforman los programas de estudio de las carreras mencionadas, de los cuales, 16 son Profesores de Tiempo Completo, 12 de Medio Tiempo, 15 Técnicos Académicos y, 38 profesores de Asignatura B.

PERSONAL ACADÉMICO POR CATEGORÍA POR PLANTEL						
CATEGORÍA	TEQUILA	MAGDALENA	HOSTOTIPAQUILLO	SAN ANDRES	LA VENTA DE MOCHITILTIC	GLOBAL
TIEMPO COMPLETO	10	3	1	1	1	16
MEDIO TIEMPO	5	4	2	1		12
TECNICO TC	5	1	1			7
TECNICO MT	4	3	1			8
ASIGNATURA B	22	6	7	1	2	38
TOTAL	46	17	12	3	3	81
Personal que labora en cada plantel	47	18	14	10	6	
* 12 Profesores dan clases en 2 planteles, "se contabilizan en el de mayor carga horaria"						
* 2 Profesores de Medio Tiempo también cuentan con plaza de Técnico Académico						
* 2 Técnicos Académicos además imparten clases como Asignatura A						

Tabla 1. Personal Académico por Categoría. Fuente: Informe de actividades 2017-2018

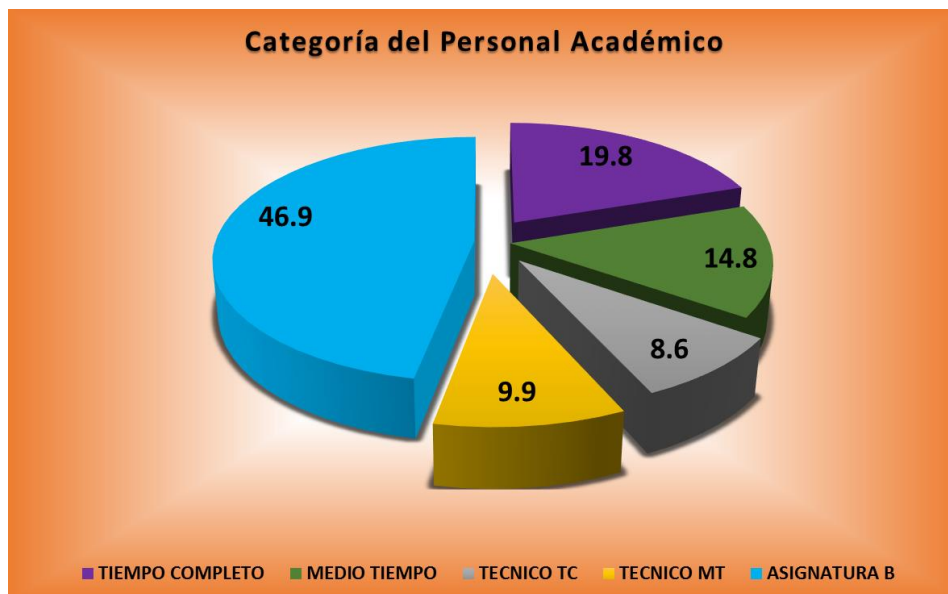


Gráfico 1. Categoría del personal académico

De acuerdo con el Informe de actividades (2016) expuesto por el titular de la dependencia, a la fecha, el personal docente cuenta con una edad promedio de 45 años de edad; 82% cursó y acreditó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS); de este total, el 71% cuenta ya con la Certificación Docente de Educación Media Superior (CERTIDEMS). Únicamente un 18% de la plantilla académica no cuentan con el diploma de este programa federal.



Gráfico 2. Indicadores PROFORDEMS y CERTIDEMS

El Grado Académico Promedio es de dos técnicos, tres pasantes de licenciatura, 38 con licenciatura, 10 pasantes de maestría, 26 más con especialidad o maestría y 4 doctorados.

GRADO ACADÉMICO PROMEDIO	
CATEGORÍA	2017 A
TÉCNICOS	1
PASANTES DE LICENCIATURA	4
LICENCIATURA	35
ESTUDIANTE DE MAESTRÍA	4
PASANTE DE MAESTRÍA	12
MAESTRÍA O ESPECIALIDAD	18
ESTUDIANTE DE DOCTORADO	3
PASANTE DE DOCTORADO	1
DOCTORADO	2

Tabla 2. Grado académico promedio. Fuente: Expedientes docentes Recursos Humanos



Gráfico 3. Grado académico de los profesores

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) propuesta por la Secretaría de Educación Pública en 2008, se integra por un conjunto de acuerdos secretariales los cuales homogenizan la constitución de un Marco Curricular Común (MCC), y la propuesta de que las instituciones de educación media superior del país operen bajo un enfoque basado en competencias genéricas y disciplinares que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su trayectoria escolar, y que al adquirirlas construyen un perfil de egreso adecuado.

Por otra parte, los mencionados acuerdos integran las denominadas *competencias docentes*, a través de las cuales se establecen los conocimientos y habilidades requeridos dentro del actuar docente en el marco de la RIEMS. Lo anterior induce directamente a la institución desde su entorno regional a la necesidad de operar bajo condiciones de calidad educativa en todos los sentidos, dígase procesos académicos internos, infraestructura, equipo y mantenimiento; así como la correcta implementación y aplicación de los programas educativos.

Las acciones emprendidas en este sentido, permitieron el logro institucional de obtener el ingreso en el Nivel III al SNB, tras las actividades de evaluación a la que fue sujeta la preparatoria en noviembre del 2015. Cabe mencionar que dentro de las observaciones que integraron el dictamen de evaluación de dicho organismo, se incluye el tema que motiva la presente tesis, y que refiere: “(...) 2.3 *Idoneidad. Se revisó una muestra de la planta docente y en algunos casos no se encontró afinidad entre su formación académica y/o profesional y las unidades de aprendizaje curricular que imparten...*”. (COPEEMS, 2015).

De igual manera, dicho documento expone la siguiente recomendación a la Institución: “(...) *Para la siguiente evaluación asignar al docente idóneo de acuerdo con su formación académica y/o profesional o acreditar que cuenta con el perfil para impartir las UAC asignadas (pp. 138-140).*” (COPEEMS, 2015).

En este sentido, la institución pretende atender las recomendaciones que el organismo presenta y cumplir con dicha disposición; la presente tesis proyecta integrar una propuesta de estudio que identifique aquellos elementos del perfil docente que se pueden considerar para evaluar su

pertinencia e idoneidad para impartir la o las unidades de aprendizaje (UAC) asignadas, y que además de la formación de origen se recupera a la formación emergente del docente.

1.3 Problematización

De acuerdo con lo anterior, podemos caracterizar como aspectos de problematización dos puntos primordiales:

- La falta de una formación profesionalizante en el campo de la educación media superior en el país.

En este sentido se comprende la falta de una formación profesional de la docencia para el nivel medio superior en nuestro país, además de la falta de especificación en la normatividad de la Universidad de Guadalajara, puesto que no se considera un requisito indispensable la contratación de profesionales de la docencia con conocimientos en pedagogía para impartir un curso.

Lo anterior, pone en evidencia que muchas de las unidades de aprendizaje que integran los planes de estudio de bachillerato de las instituciones de educación media superior, son impartidas por profesionistas en una rama disciplinar concreta, pero que su formación no está relacionada con pedagogía ni docencia.

Si se toma en cuenta, que las buenas prácticas docentes son necesarias también para el aprendizaje significativo, y que se torna necesario para la educación del país que se impartan bajo estándares de calidad, esto tiene una implicación directa con la postura de las gestiones administrativas de cada dependencia que requiere e incentiva la formación didáctica y pedagógica en su cuerpo docente.

Como un segundo eje de problematización se incluye el siguiente:

- Falta de idoneidad en el perfil docente para cada unidad de aprendizaje curricular que se imparte.

En el mismo orden de ideas, la complejidad del proceso de asignación de cargas horarias, que implica para las autoridades directivas de una dependencia respetar derechos del personal académico como: antigüedad, histórico de carga horaria, categoría, etcétera. Por ende, el hecho de asignar un curso a la plantilla académica no siempre depende de su idoneidad y congruencia con el perfil del profesor.

La situación expuesta pone de manifiesto, que en el interior de las aulas se encuentran docentes profesionistas en una rama, que imparten una unidad de aprendizaje de otra disciplina que no resulta afín a su profesión; surge entonces la interrogante de si ese profesor tiene conocimientos en la disciplina que imparte, si tiene formación en esa otra materia, o si se aventura a impartir un curso que no domina.

Los puntos que problematizan el objeto de estudio, exponen dos situaciones reales y concretas que acontecen en las instituciones de bachillerato, ello refleja la necesidad de que se vuelva necesaria la formación continua de los docentes en los ámbitos didáctico-pedagógico, como en la o las disciplinas que imparte; así mismo motiva estudios como este que pretenden adentrarse y analizar el impacto que su formación constante tiene en el aula.

1.4 Actores involucrados

Como actor principal del proyecto se incluye al docente puesto que el estudio está centrado en su formación, práctica y desempeño; por otra parte, se incluye la opinión y valoración del alumno para lograr el engranaje de los aspectos que se pretenden dilucidar en el trabajo de campo. Ambos sujetos se vuelven trascendentales para la investigación, por ser quienes intervienen directamente en el proceso educativo y de interacción dentro del aula, uno como mediador y otro como receptor.

Asimismo, el resultado del desempeño docente y los aprendizajes desarrollados por los alumnos, repercuten en procesos y aspectos generales del plantel, como son: resultados de evaluaciones, promedios, indicadores, ambiente, índices diversos, etcétera. Mismos, que abonan a las funciones inherentes a los directivos de una institución, quienes intervienen indirectamente en el proyecto al autorizar y otorgar las facilidades para la integración del estudio.

1.5 Objetivo de la investigación

- Identificar si la formación emergente contribuye a construir el “perfil idóneo” para impartir determinadas unidades de aprendizaje, a través de un análisis del desempeño docente en el interior de las aulas y de los procedimientos de evaluación aplicables al respecto.

Dicho objetivo se pretende lograr partiendo de los siguientes puntos:

- 1.- Identificar qué aspectos de la práctica docente nos permiten indagar sobre el perfil de idoneidad.
- 2.- Profundizar en la formación profesional y emergente del docente considerado “no idóneo” para el curso que imparte. A través de un estudio exploratorio delimitado a un área disciplinar específica, en este caso, COMUNICACIÓN.
- 3.- Analizar el desempeño docente en el interior de las aulas y de los propios procedimientos de evaluación aplicables con la técnica, que demuestren si la formación emergente puede considerarse como una alternativa para construir un “perfil idóneo” para impartir dichas unidades de aprendizaje.

1.6 Supuestos de la investigación

1. Los profesores logran profesionalizarse en su trayectoria como docentes, gracias a cursos de formación disciplinar y experiencia en la práctica didáctica.
2. La profesionalización y participación en cursos disciplinares por parte del docente, le permite adquirir un perfil idóneo en el curso que imparte.

1.7 Preguntas de investigación

Considerando lo expuesto hasta aquí, las preguntas de investigación planteadas son:

¿Qué aspectos de la práctica docente pueden proporcionar elementos para indagar sobre el perfil de idoneidad?

¿Es posible construir un perfil pertinente a través de la formación, experiencia, profesionalización y actualización de la práctica docente?

¿Cómo se evidencia que la formación emergente del docente acredita la idoneidad del perfil?

Capítulo II. Contexto de la Educación Media Superior

2.1 La evolución del perfil tradicional del docente a un perfil basado en competencias

La docencia presenta un campo de análisis que se relaciona de manera recíproca con el currículum, puesto que el nivel de concreción de toda práctica docente se inscribe desde una propuesta curricular. Los estudios de docencia vienen de la mano desde los antecedentes propios del conocimiento y sus formas de expresión como actividad humana, en este sentido se parte de tomar en cuenta las posibilidades que tiene el docente como sujeto social, hacia el análisis crítico de un currículum y al desarrollo de la práctica docente desde una perspectiva comprometida, creativa y transformadora.

La docencia, considerada como una de las prácticas educativas mayormente ejercida por los profesionales de la educación, ha sido abordada constantemente desde perspectivas distintas, puesto que son muchos los procesos y elementos en los que interviene. En la presente tesis se retoman aquellos trabajos de investigación que se consideran importantes y que a lo largo de la historia se han enfocado a la formación profesional del docente.

De acuerdo con Pérez Arenas (2006), “la práctica docente es un proceso que requiere articular una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades para su conducción”. Y desde esta perspectiva se define un término tan usual en el ámbito de la educación: la formación docente.

Dicho concepto toma primordial relevancia con el auge de la “educación moderna” y las nuevas teorías constructivistas que sustentan la educación actual, donde han procurado la formación de los considerados “formadores de jóvenes”. Desde las teorías constructivistas, la educación da un giro a la práctica docente, posicionando el perfil del profesor como un guía en el acompañamiento del estudiante y no únicamente como un ser transmisor de conocimientos, como se llevó a cabo a través de las prácticas tradicionalistas. El actual contexto social, político, económico, cultural, científico y tecnológico toma especial relevancia para propiciar esta transformación en las formas de enseñanza.

En un sentido particular se retoma la transformación de la educación media superior, concretamente el caso de nuestro país. Para ello es necesario partir de las modificaciones que se han hecho a los programas implementados en este nivel educativo a lo largo de los últimos años.

Un punto de partida para atender los aspectos relacionados con el campo empresarial y laboral de quienes serían los futuros profesionistas y empleadores de México fue la transformación del Bachillerato Unitario con adiestramiento en áreas disciplinarias. Así, en el año 1994 durante el Gobierno de Miguel de la Madrid surge una nueva reforma educativa que incorpora la enseñanza del Bachillerato General con las transformación de los planes de estudio a un tronco común a nivel nacional, el cual era determinado para las dependencias públicas y autónomas desde las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el año 2008 toman relevancia las disposiciones de la denominada Reforma Educativa para la Educación Media Superior (RIEMS) motivada por los cambios políticos y sociales actuales de México, la cual a través de los acuerdos secretariales 442, 444, 447 incorpora en las instituciones de este nivel educativo el Bachillerato General por Competencias (BGC).

Los ejes de la Reforma y sus niveles de concreción son los siguientes: en el primer eje se menciona un Marco Curricular Común (MCC) integrado por una serie de competencias genéricas que permitirá articular los programas de las instituciones de EMS en el país, y que en conjunto constituyen el denominado *perfil de egreso* de todo Bachiller.

Lo anterior se complementa con el segundo eje se menciona la definición y regulación de los tipos y modalidades, a efecto de otorgar el reconocimiento oficial de las autoridades educativas, de acuerdo con los requisitos establecidos para la pertenencia al SNB.

En el tercer eje se resalta por su importancia para el presente trabajo de tesis, tres aspectos: la formación, la actualización de la planta docente, la profesionalización de la gestión escolar y la evaluación para la mejora continua. Aspectos en torno a los cuales se desarrolla la reflexión.

Por último, en el eje cuatro se señalan los procesos de certificación, considera una certificación nacional para toda institución que se otorgue en el marco del SNB en la búsqueda de una mayor cohesión en este nivel educativo, este eje aborda también los niveles de concreción curricular.

Como todo cambio, los ya mencionados trajeron consigo una serie de procesos de actualización y formación del docente, y por ende, la transformación de su práctica en el interior de las aulas. Instituyendo con dicha reforma el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y una posterior Certificación del Docente de Educación Media Superior (CERTIDEMS). Programas en los cuales se incorporaron, si no la totalidad, la mayoría de los cuerpos académicos de las instituciones de educación en este nivel educativo.

2.2 El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

Al interior de la Universidad de Guadalajara el proceso de implementación de la RIEMS no se quedó aislado, la institución a través de su Dirección de Educación Media Superior se sumó a los programas expuestos en el párrafo que antecede, retomando desde todos los sentidos, aquellos criterios que la reforma establece e incorporándolos a los planes y programas de los bachilleratos que se imparten en el interior de sus dependencias, tanto el Bachillerato General por Competencias como los Bachilleratos Tecnológicos aplicables.

Lo anterior trajo consigo la constitución de un programa de formación docente que incluye cursos de actualización y de formación disciplinar conformando las denominadas rutas formativas en los campos disciplinares específicos, los cuales han sido impartidos al personal académico en la búsqueda de una formación integral y profesional del docente, en aras de la calidad educativa en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara.

Así, los acuerdos secretariales publicados entre 2008 y 2016 hacen referencia al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como el eje principal de la RIEMS. Históricamente, éste se llegó a identificar con el Padrón de Buena Calidad (PBC) de los planteles de la EMS. Con la reforma a la Ley General de Educación de 2012 y los planteamientos del Modelo Educativo (SEP, 2016), se postula la creación de un Sistema Nacional de Educación Media Superior como

un marco institucional que reúne a los titulares de todos los subsistemas de este tipo educativo y establece las pautas para la incorporación de los planteles a dicho padrón. (COPEEMS, 2016).

En este orden de ideas, se implementa un proceso de evaluación para las instituciones con la finalidad de medir los índices de calidad educativa. Dicha evaluación parte de integrar en sus criterios todos aquellos aspectos relacionados con infraestructura y equipamiento de las dependencias, así como todos aquellos procesos académicos internos que evidencian que en realidad la institución aplica el enfoque por competencias y una educación bajo estándares de calidad.

En este sentido, el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, auxilia a las preparatorias que lo integran para participar en este proceso, dotando de la preparación y capacitación a sus autoridades directivas, y a los colegios departamentales de cada dependencia para integrar los elementos necesarios, y con ello, obtener el ingreso al SNB en los niveles que el organismo denominado COPEEMS propone.

2.3 Los programas de formación docente y rutas disciplinares del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara a través de la Secretaría Académica del Sistema de Educación Media Superior, cuenta con una Dirección de Formación Docente e Investigación que de acuerdo al Estatuto General de esta casa de estudios, es la entidad que opera y coordina las políticas y programas académicos de formación y profesionalización docente, así como los referidos al desarrollo de la investigación del nivel medio superior (Universidad de Guadalajara, 2007).

En la búsqueda del fortalecimiento del nivel educativo, las estrategias que desde la Dirección de formación docente e investigación se implementan atienden a su vez a las necesidades que la RIEMS efectúa para el ingreso de los planteles al SNB. Tienden a la formación y actualización de profesores en el ámbito pedagógico didáctico, en investigación, así como en los campos disciplinares con el propósito de asegurar una plantilla docente de calidad, idónea y pertinente.

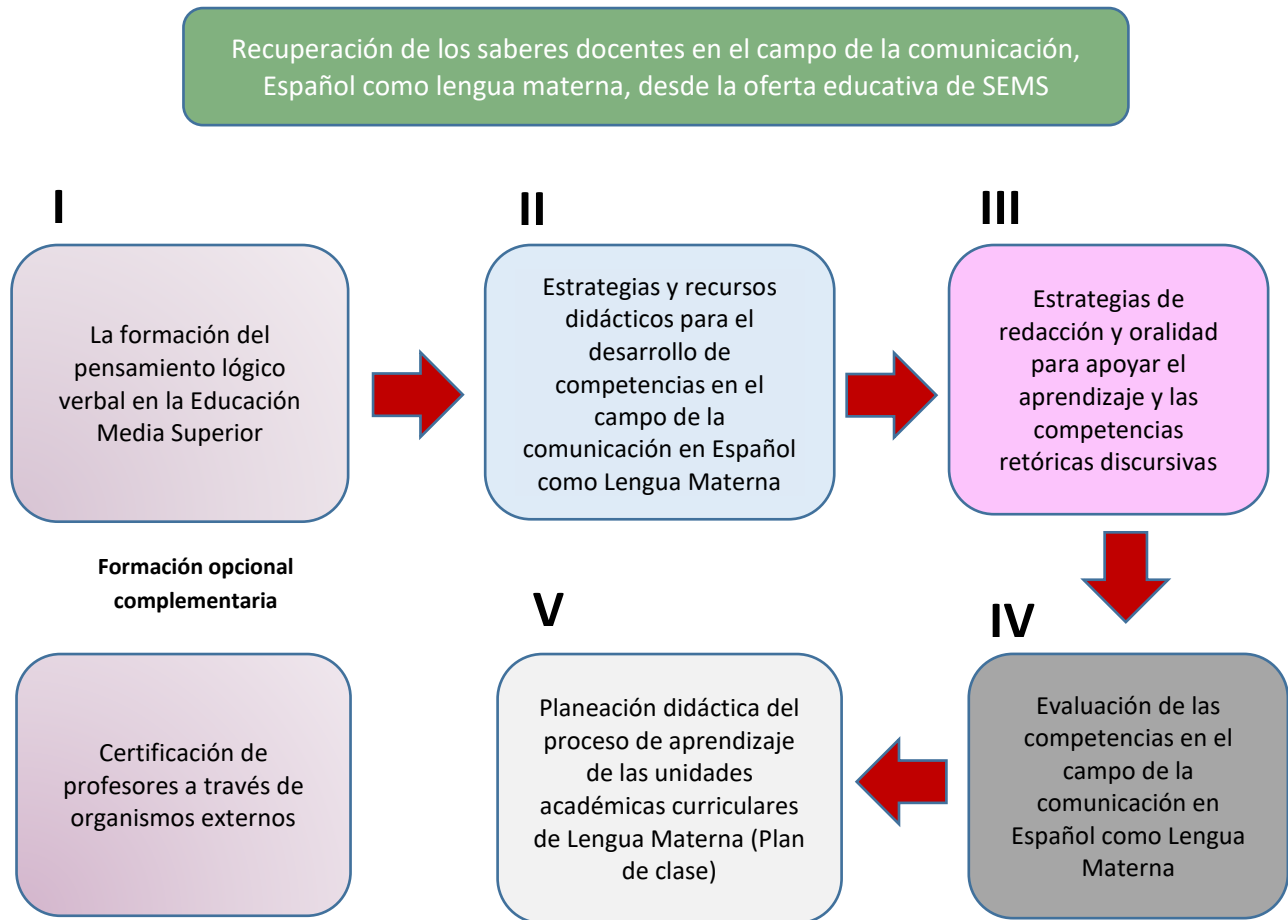
Así la propuesta de formación en el ámbito de la formación pedagógica-didáctica oferta los siguientes:

- Estrategias y recursos didácticos para el aprendizaje por competencias
- Planeación didáctica del proceso de aprendizaje por Academias
- Planeación didáctica del proceso de aprendizaje. Plan de Clase
- Evaluación de competencias de las unidades académicas curriculares
- Modelaje y diseño de reactivos por competencias
- Evaluación del desempeño docente.
- Evaluación diagnóstica de competencias docentes a nivel escuela
- Recursos para el aprendizaje por competencias mediados por las Tecnologías
- Modelo de tutorías en el Nivel Medio Superior (Inicial)
- Modelo de tutorías en el Nivel Medio Superior (Avanzado)
- Orientadores educativos auxiliares

Por otra parte, en el ámbito de formación disciplinar, se ofertan cursos que integran las rutas formativas de cada área disciplinar como son: matemáticas, comunicación español y comunicación inglés, física, biología, química, ciencias sociales y humanidades, investigación y tecnologías e innovación.

Al caso concreto del trabajo de campo, la tesis se concreta a la información que corresponde al área disciplinar de **comunicación** y la especificación de la ruta formativa propuesta por el SEMS de la Universidad de Guadalajara, la cual se integra de la siguiente manera:

Ruta formativa: Comunicación, español como lengua materna



*Dirección de Formación Docente e Investigación.2016. SEMS. Universidad de Guadalajara

Figura 1. Ruta formativa: Comunicación, español como lengua materna

El camino trazado por la Dirección de formación docente del SEMS presenta una clara propuesta de la delimitación en cursos disciplinares que en el área de comunicación, español como lengua materna llevaría a un docente de educación media superior a adquirir los conocimientos, estrategias, habilidades que lo preparen para la enseñanza de los contenidos temáticos del área disciplinar y por ende a incluir en su formación emergente esta actualización en el campo de comunicación, donde al estudio y evaluación del desempeño en el aula, como la tesis lo propone, pueden llevarnos a identificar si el docente integra un perfil idóneo para impartir cursos en esta área disciplinar.

Las escuelas preparatorias que integran el SEMS de la Universidad de Guadalajara participan en esta oportunidad de formación y actualización docente e inscriben a sus cuerpos académicos para participar en ellos, fomentando de esta manera una actualización en los ámbitos pedagógico-didáctico y disciplinar en los profesores.

2.4 La Escuela Preparatoria Regional de Tequila

La Preparatoria Regional de Tequila, sumándose a las actividades que la RIEMS y el propio Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara han implementado para el logro de una educación de calidad en el bachillerato, ha realizado lo propio en cuanto a la mejora de condiciones, tanto de infraestructura como de formación docente.

En este sentido la plantilla académica cuenta al día de hoy con un indicador aceptable en cuanto a PROFORDEMS y CERTIDEMS, mismo que queda expuesto en el apartado del contexto que integra el presente documento. Así, se han implementado las rutas de formación docente de acuerdo a las necesidades de la misma plantilla, un amplio número de profesores ha participado en diversos cursos de actualización y formación disciplinar los cuales se detallan en los siguientes apartados.

En el año 2015 la Preparatoria Regional de Tequila realizó su registro para ser sujeta a evaluación y obtener el ingreso al SNB con las implicaciones que dicha actividad conlleva, relacionadas con la sistematización de procesos académicos y administrativos, los cuales debían reflejar un impacto en el interior de las aulas. En el mes de noviembre del año mencionado, el organismo evaluador se hizo presente para efectuar la revisión *in situ* y desarrolló a lo largo de tres días las actividades de evaluación del plantel.

Las acciones implementadas estuvieron encaminadas a una revisión minuciosa de cada proceso, área y actividad; también se realizó la observación de una minoría del personal académico en cada sede, cuya finalidad estaba relacionada a recuperar aquellos aspectos de la práctica que

mostrarán la aplicación de una educación bajo el enfoque de competencias. La muestra de docentes para observación fue aleatoria, los observadores eligieron a aquellos docentes que consideraron *no reunían el perfil de idoneidad en el curso*. Sin embargo, esta aseveración se inscribe en el criterio de la formación profesional de los docentes.

Lo anterior trajo consigo un foco de atención al interior de la institución educativa ante el denominado *perfil de idoneidad del docente*, término que atañe necesariamente a la formación profesional y académica del cuerpo académico, y que “determina” si un docente reúne el perfil para impartir determinado curso o no. Siendo éste el antecedente principal que motiva el trabajo de investigación que se integra, y que invita a los lectores al análisis exhaustivo de las implicaciones del término en cuestión.

Capítulo III. Marco teórico

En el presente apartado se abordan los referentes teóricos de la investigación, centrado en el estudio, análisis y reflexión del perfil docente, como se aprecia con las conceptualizaciones de inicio acerca del perfil docente, perfil profesional e idoneidad del perfil; así como el análisis de la competencia y profesionalización de la docencia, se aborda además el currículo y los requerimientos institucionales de las practicas docentes, para integrar la propuesta de las competencias que constituyen el perfil docente propuesto en el marco de la RIEMS y que atiende al acuerdo secretarial 447 (SEP, 2008). De igual manera, se retoman algunas concepciones de la experiencia, los conocimientos pedagógico-didácticos y la actualización en el campo disciplinar de los profesores de educación media superior como parte importante para constituir el perfil idóneo del docente.

Para construirlo se parte de las aportaciones teóricas propuestas en torno a los conceptos que nos ocupan y se toman en cuenta los contenidos de los documentos oficiales que aplican al objeto de estudio.

Los conceptos principales y transversales en la construcción de este trabajo de tesis son: *docencia, competencias docentes, perfil de idoneidad, profesionalización docente, práctica docente, actualización docente* mismos que se han utilizado para indagar la teoría que sustenta el trabajo de investigación y aquellos estudios relacionados al objeto de estudio.

3.1 El término “idoneidad” y “pertinencia”

Joan Corominas define el concepto de “idóneo”, derivado del latín *idonēus*, como «adecuado, apropiado». Existe una diferencia entre el concepto de idóneo como capacidad y condición de posibilidad de ejercicio de una acción determinada, usado como adjetivo, y el término *Idóneo* con mayúscula, designando la figura de un profesional que se desempeña en una práctica educativa o terapéutica sin contar con el título correspondiente y habilitante. Y es en esta segunda parte, donde retomamos una parte central de la investigación.

El aspecto más importante al considerar la idoneidad, radica en la percepción social de que una persona es idónea si es reconocida como tal por un conjunto de la sociedad. Y este conjunto se

representa por diversos sujetos: alumnos, docentes y profesionales, instituciones, asociaciones, entre otros, que reconocen en el sujeto (en éste caso el docente), una capacidad de accionar y transformar la realidad dentro de los espacios educativos donde se desenvuelve.

Así, un docente idóneo se caracteriza por contar a su favor con una experiencia suficiente, amplia y constante en una práctica determinada. Si bien el Idóneo debe contar con una formación teórica; lo que caracteriza su reconocimiento es su práctica educativa, habilitante y constructiva para el ejercicio de un rol determinado, además no se deja de lado la formación disciplinar adquirida en cursos de actualización. Pueden aplicarse pruebas que avalen la idoneidad, pero la verdadera legitimación de su saber se encuentra en la práctica profesional diaria.

Etchegaray Natalio (2007) en el marco de la XXIV Convención notarial del Colegio de Escribanos de la Ciudad de Buenos Aires refiere: “Sabemos que la idoneidad profesional no se sostiene solamente en la constancia de un título, sino en una experiencia que necesariamente se apoya en una ética, no asimilable al de moral y buenas costumbres, que como plantea Bleger, no se enuncia, ni se declama, sino que se practica.”

Hasta este punto, se reflexiona que la idoneidad es un término subjetivo, y que necesariamente va enmarcada en una práctica, en una acción del sujeto que refleja que es una persona “apta” para determinado ejercicio. Apta en el sentido que demuestra incluir en su formación conocimiento, práctica, experiencia y habilidad para desempeñarse en ese ámbito.

Por otra parte, de acuerdo al Diccionario Actual la palabra “pertinente” proviene del latín. Deriva del participio presente *pertinens*, *pertinentis* del verbo *pertinere* cuyo significado es extenderse, alargarse y pertenecer, corresponder, adecuar a un contexto. El vocablo latino está formado por el prefijo *per-* (a través de) y el verbo *tenere* (tener, sujetar, poseer, ocupar, dirigir, dominar). Puede señalarse, entonces, que el concepto de este término es perteneciente, correspondiente, adecuado a un contexto.

Para efectos del trabajo de investigación, no precisamente se manejan los términos idoneidad y pertinencia como sinónimos sino que ambos se exponen como adjetivos que denotan el sentido

de una práctica adecuada a lo que de ella se espera, a la capacidad del docente para desempeñar la función de la docencia, díganse los aspectos relacionados a la didáctica, pedagogía, y al dominio de los conocimientos de la disciplina que se imparte, que finalmente son evidenciados en el desempeño al interior del espacio físico donde se desenvuelve, siendo la escuela o el aula.

3.2 “Competencia” como término

En primer plano, retomamos el término “competencia” propuesto por la RIEMS en el contenido del Acuerdo secretarial 442 que la define como: “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP., 2008).

El termino competencia, contextualizado al criterio de este estudio, tiene de igual manera diversas acepciones. Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia en el verbo latino “competere” (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como “responder a, corresponder” “estar en buen estado” “ser suficiente”, dando lugar a los adjetivos “competens-entis” (participio presente de competo) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; y los sustantivos “competio-onis” competición en juicio y “competitor-oris” competidor, concurrente, rival.

Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano “competir” y “competer” que proviniendo del mismo verbo latino (“competere”) se diferencian significativamente, pero a su vez entrañan semánticamente el ámbito de la competencia (Corominas, 1967).

1. “Competer”: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado).
2. “Competir”: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo.

Destacando las siguientes definiciones de competencias: Muñoz, Quintero y Munévar (2001), sostienen que la competencia: “es el conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”. (p.15)

Perrenoud (2008) citado por Chan (2010) define: “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”. (p. 15)

Navío (2004) enuncia respecto a la competencia profesional que:

(...) la competencia o las competencias profesionales pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. (p.70)

Además, Navío (2004) expone dos referentes de la competencia profesional, un referente social y uno individual que se describen enseguida: Por una parte, el referente social, que abarca desde los aspectos más genéricos del contexto productivo hasta las exigencias de la organización del trabajo que se manifiestan en forma de requerimientos. Por otra parte, el referente individual, que considera los atributos personales que se manifiestan de manera combinada e integrada y que se presentan habitualmente en forma de requerimientos. (p. 217)

Así, Navío integra elementos que se ponen en juego cuando de competencia profesional hablamos, como referente inicial agrega a las capacidades del sujeto, las cuales clasifica en cognitivas, conativas y afectivas. Estas capacidades permiten al sujeto adquirir conocimientos, procedimientos, actitudes y valores; sin embargo refiere que el simple hecho de tenerlas no manifiesta ser competente, sino que de manera consecuente incitan a una acción determinada en un contexto específico y en una situación concreta y en este punto la experiencia la considera ineludible ya que es aquello que se vincula directamente a la acción. (Navío, 2004)

Llegados a este punto, resulta interesante retomar el análisis de Prieto (1997) sobre las diferentes acepciones ubicados en el ámbito socio laboral.

En primer lugar, define la competencia como autoridad, haciendo una clara alusión a los asuntos o cometidos bajo la competencia directa de un profesional concreto o una figura profesional. En este caso, se retoma la acepción de competencia como atribución o incumbencia, estando ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que “engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada”. Desde otra acepción nos ubica la competencia que se define como capacitación, refiriéndose al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado del aprendizaje. En este caso, la competencia alude directamente a las capacidades y habilidades que se desarrollan en una persona a través de la formación. (Prieto, 1997).

También podría considerarse en este punto a la competencia como cualificación, es decir como la formación necesaria para tener la competencia profesional deseada. De manera que la competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite “ser capaz de” o “estar capacitado para”. Todo esto nos lleva a una primera síntesis en la que puede afirmarse que la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo, que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.

En esta consideración conceptual se incorpora la necesidad de desglosar las competencias profesionales en sus dimensiones específicas, a fin de establecer tanto las orientaciones como el alcance del saber, el hacer y el ser en el desempeño profesional. Es decir, no basta con declarar las competencias del ejercicio profesional, sino que es indispensable analizar cómo se operan.

Tal como lo plantea Rómulo Gallego (1999):

(...) “el trabajo con competencias implica, indispensablemente, cambios radicales en las formas de asumir la docencia”, estos cambios se refieren a sustituir el transmisionismo - repeticionista tradicional y la oralidad en

la relación profesor-alumno, por actividades prácticas-instrumentales, salidas de campo, revisión bibliográfica, entrevistas, análisis de la realidad del entorno, investigación e interacción socio comunitaria, producción escrita de docentes y estudiantes, así como la profundización del vínculo universidad-sector productivo como estrategia didáctica que facilita la fusión teoría-práctica en situaciones reales, con responsabilidades y actitudes reales, para la obtención de resultados también reales.”

3.3 Acercamiento al concepto de perfil profesional del docente

Una vez abordados de manera aislada los términos de idoneidad, pertinencia y competencia, entendiendo que se aborda de forma separada en cuanto a su particularidad como términos propios, más no en cuanto a su contenido y relación como conceptos dentro del estudio. En este sentido, podemos decir que el perfil docente se entiende como el conjunto de características, habilidades y competencias deseables que debe poseer un docente, siendo las condiciones necesarias para un desempeño eficiente y satisfactorio de la profesión.

Díaz-Barriga (1999), expresa que “(...) el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades, como actitudes” (p.87). Componentes que constituyen dimensiones del enfoque de formación por competencias, y que en correspondencia con la práctica docente son aquellas que demuestra todo profesor en su desempeño dentro del aula, al igual que un egresado del nivel educativo en su desempeño profesional.

En el perfil profesional se explicitan los conceptos, procedimientos y valores a obtener para que su desempeño laboral y personal sea en función a los requerimientos de la sociedad.

Fernández (2004), considera al perfil como “(...) imagen y modelo de logro en una profesión...” De allí, “(...) la importancia de la totalidad de conocimientos y habilidades necesarias para un profesional de cualquier carrera de quien se espera maestría en su ejercicio laboral” (p.121).

Guédez (1980), citado por Arias (2008) concibe el perfil profesional como “El conjunto de características pretendidas por el empleador, las cuales deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherentes al desempeño profesional.” (p.36)

Atendiendo lo expuesto por los autores citados en torno al término de *perfil profesional*, permite identificar las acciones concretas definidas como conocimientos y habilidades que demuestran que una persona es profesional en lo que hace, y que eso que hace es lo que se espera de su profesión, es lo que se exige de su práctica, puesto que se está evidenciando en la actividad laboral al “atender” las exigencias del contexto.

La constante en el estudio ha sido encontrar trabajos relacionados con la práctica docente, con el estudio de su perfil y aquellas acciones que evidencian la evaluación del mismo; tal es el caso del artículo publicado en la revista electrónica *Educare* de Gamboa, A. *et al* (2008) de la Universidad de Costa Rica; en el cual proponen: el perfil óptimo necesario de los y las docentes que tienen a cargo los grupos de séptimo año. Se retoma como parte contextual de la propuesta que el séptimo año es el nivel educativo que presenta el mayor índice de deserción y de reprobación escolar, dentro de la educación secundaria de Costa Rica. Los investigadores proponen la construcción de un perfil profesional de los docentes que imparten cursos en este grado escolar, tomando en cuenta las características y necesidades detectadas en dichos grupos.

Hasta aquí, destacamos que el estudio al que nos referimos en el párrafo anterior, es muestra clara de que el perfil del docente tiene necesariamente que amoldarse a determinados contextos. Uno de los resultados que destacan es la necesidad de tomar en cuenta el desempeño del estudiantado para construir el perfil docente. En el caso de Costa Rica, por ejemplo, la deserción y bajo rendimiento escolar se toma en cuenta para llevar un estudio que permita identificar cuál sería el perfil idóneo del docente para atender ese ciclo escolar en específico, y por lo tanto, intervenir en la situación detectada.

Por otra parte, destaca la investigación de Conejeros, Gómez & Donoso (2013) titulada “Perfil Docente para Alumnos/as con Altas Capacidades”. De la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, cuya aportación propone determinar un perfil de competencias docentes construido desde la percepción de estudiantes con altas capacidades pertenecientes a un programa universitario para talentos académicos. La propuesta de la Universidad Javeriana de Colombia, incorpora en su estudio a los alumnos con “altas capacidades” para construir un perfil de competencias docentes, tomando en cuenta su percepción de la formación previa recibida y que los lleva a pertenecer a este selecto grupo de estudiantes con potencial y capacidad de buenos alumnos.

Otro trabajo que vale la pena retomar, es el de Carrasco, Hernández e Iglesias (2012). “Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil docente competente desde la reflexión en el aula”. Estudio de la Universidad de Salamanca España, a través del cual se propone conocer el perfil del docente competente, mediante la identificación y descripción de las cualidades que los estudiantes de Magisterio atribuyen a los “buenos profesores”. Los estudiantes participantes en esta investigación manifestaron de forma rotunda que el profesor que consiguió dejar en ellos una huella profunda lo hizo tanto por su capacidad para motivar su aprendizaje mediante técnicas adecuadas, como por su actitud, su implicación y su dedicación a impulsar y favorecer su desarrollo académico y personal.

Así, es posible observar cómo el estudio de la construcción del perfil docente toma particular atención cuando se pretende transformar las prácticas en el aula, y en consecuencia obtener resultados que favorezcan las situaciones que dentro de ella se presentan.

Para determinar lo anterior, existen instituciones internacionales y nacionales a las que corresponde regular y determinar las propuestas educativas aplicables en su país, por la importancia de las aportaciones tomamos en cuenta las propuestas que se han retomado en México en este sentido.

Iniciando por el contexto a nivel nacional la Secretaria de Educación Pública (en adelante SEP) en México, a través de su documento *Perfiles, parámetros e indicadores para el Ingreso a las Funciones Docentes y Técnico Docentes en la Educación Media Superior* (2004) especifica: “Este perfil pretende establecer criterios generales que permitan fortalecer los

mecanismos de ingreso a la actividad docente y técnico docente en la educación media superior, con la intención de conocer aspectos centrales que determinen la calidad del personal con funciones docentes y técnico docentes, no sólo en cuanto a conocimientos, sino también con relación a su actitud y desempeño dentro del aula”.

El documento expone y delimita los aspectos considerados en el docente para su incorporación en las instituciones de educación media superior, ante la creciente necesidad de mejorar la calidad educativa. En él se fundamenta la trascendencia del establecimiento de perfiles para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes, esto permite conocer no solo las características de ingreso sino también las necesidades de formación y actualización docente, traduciéndose en la mejora de la práctica docente y la pertinencia de los conocimientos que se imparten. Además dicho perfil permite evaluar las competencias que el docente debe desarrollar para generar un ambiente idóneo de aprendizaje que promueva el desarrollo educacional de los estudiantes de este nivel educativo.

En síntesis, hasta éste punto las aportaciones demuestran que el perfil docente y perfil profesional implica necesariamente demostrar el dominio de un conjunto de competencias: conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se deben reunir para lograr un óptimo desempeño de la profesión. Y que este conjunto de características atienda a contextos específicos, tanto en su desarrollo de su práctica como en los conocimientos alcanzados por sus estudiantes.

3.4 La competencia en el trabajo docente

Gonzi (2004) nos presenta tres enfoques, marcadamente diferenciales, pero que a nuestro entender, evidencian globalmente el aspecto teórico sobre competencias:

1. Enfoque conductista: que entiende la competencia dentro de las conductas discretas asociadas con la conclusión de tareas atomizadas. Pretende realizar una especificación transparente de competencias de manera que no existan desacuerdos respecto a lo que constituye una ejecución satisfactoria. Este enfoque no se preocupa por las conexiones entre las tareas e ignora la

posibilidad de dicha ligazón que podría propiciar su transformación (la totalidad no es más que la suma de las partes). En este enfoque, además, la evidencia de la competencia (su evaluación) se realiza a partir de la observación directa de la ejecución.

No es de extrañar, pues, la crítica fuerte a este enfoque positivista, reduccionista, por ignorar tanto los procesos subyacentes y los procesos de grupo y su efecto sobre la ejecución en un mundo real, tachándosele también de conservador al ignorar el rol del juicio profesional en la ejecución inteligente. Definitivamente, aunque tuvo seria preponderancia en los años 60-70, se ha descartado por inapropiado para la conceptualización del trabajo profesional, además de ofrecer serias dudas de corte metodológico que actualmente no interesan.

2. Enfoque genérico: se concentra sobre aquellas características generales del individuo que son cruciales para una actuación efectiva. Prioriza los procesos subyacentes (conocimiento, capacidad de pensamiento crítico, etc.) y ofrece las bases hacia características más transferibles o más específicas. Por consiguiente, la característica general de pensamiento crítico, así asumido, puede ser aplicada a muchas o a todas las situaciones. En este modelo, las competencias son conceptualizadas como características generales, ignorando el aspecto contextual en el que ellas se aplican o se ponen en juego.

Las críticas más relevantes a este enfoque se centran en: a) carencia de ciertas evidencias que ratifiquen la existencia de las competencias genéricas, b) la duda sobre su transferibilidad y c) la descontextualización de la competencia y su abstracción de las situaciones concretas en las cuales se ponen en juego.

3. Enfoque integrado o relacional: intenta casar el enfoque anterior de los atributos generales con el contexto en el que estos se ponen en juego o son utilizados. Considera combinaciones complejas de atributos (conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores) y la función que en una situación particular los profesionales atribuyen. En este caso, la competencia es relacional; es decir, dependiendo de las necesidades de la situación se implicarán unos u otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea a la misma.

La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas, incorpora la idea de juicio, que es la capacidad de sensatez de la persona. A este enfoque de la competencia se le denomina “integrado” u “holístico” (Gonczi, 1994) y es la noción adoptada en Australia por las profesiones y en cierta forma por todas las áreas opcionales.

El enfoque integrado/holístico considera al maestro competente como aquel que tiene la capacidad de poner en juego una compleja interacción de atributos en diferentes contextos. Los conocimientos básicos sobre el tema tendrán que combinarse con normas éticas, la capacidad para comunicarse con estudiantes de diferentes edades y aptitudes, el interés por los problemas de éstos y los conocimientos sobre el currículo, entre otros factores. (Gonczi, 1994).

Concretamente se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas. Este enfoque relacional es considerado el apropiado para el desarrollo actual de las competencias, puesto que incorpora el contenido de la competencia a su aplicación contextual. Determina además el contexto y las situaciones que en él acontecen, define la necesidad de una determinada acción y el resultado refleja si la competencia es aplicada de manera idónea o por el contrario deja serias reflexiones de un trabajo por hacer.

De acuerdo con Perrenoud, todo docente debe modificar sus prácticas a fin de desarrollar las competencias, y considera necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto sugiere que el docente debe proponer tareas complejas, retos, que inciten a los estudiantes a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y, hasta cierto punto, a completarlos.

Así el autor de referencia expone: (...) “Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta sobre la ciudad o el pueblo. ¡El profesor debe dejar de pensar que dar cursos está en el corazón del oficio! Enseñar, hoy, debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas.” (Perrenoud, 2000).

Exponiendo las observaciones realizadas por las investigadoras Paola Gentile y Roberta Bencini (2000) a la entrevista realizada a Philippe Perrenoud (2000), en la Universidad de Ginebra cuyo texto original se expone bajo el título de entrevista "El Arte de Construir Competencias", y en la cual Perrenoud sugería a los docentes lo siguiente:

“Antes de adquirir competencias técnicas, debería ser capaz de definir y valorar sus propias competencias; en su oficio y en sus otras prácticas sociales; ello exige un trabajo sobre su relación con el conocimiento. A menudo, el profesor es alguien que ama el saber por el saber mismo, que tuvo éxito en la escuela, que posee una fuerte identidad disciplinaria a partir de la enseñanza secundaria. Si logra ponerse en el lugar de los estudiantes que no son y no quieren llegar a ser "como él", comenzará a buscar formas para interesarlos en los conocimientos, no como tales, sino como herramientas para comprender el mundo y actuar sobre la realidad. El principal recurso del profesor es su postura reflexiva, su capacidad de observar, regular, innovar, aprender de otros, de los estudiantes, de la experiencia”.

Perrenoud sugiere además en dicha entrevista, un listado de capacidades más precisas que debe mostrar todo docente y que se enlistan enseguida:

- Saber administrar la clase como una comunidad educativa
- Saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela)
- Saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos
- Saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos
- Saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular
- Saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares
- Saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas

- Saber observar a los estudiantes en el trabajo
- Saber evaluar las competencias en proceso de construcción

A la reflexión de la teoría abordada por Perrenoud y por la vigencia y aplicación actual de sus preceptos, permite entender la complejidad de la docencia y el interés de desarrollar la práctica bajo el enfoque de competencias; la competencia profesional del docente cuando domina los conocimientos y es capaz de desarrollarse profesionalmente en el contexto y en la relación con la institución, con los padres de familia, con otros compañeros docente y por supuesto con sus alumnos; también se refiere a aquellas competencias que se pretende formar en el estudiantado con actividades y estrategias que le permitan desarrollarlas.

Cano (2005) en su libro “Como mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado” aborda siete competencias que en el ámbito de la docencia cobran especial relevancia; su propuesta se centra en un estudio a las competencias en docencia, propuestas y clasificadas previamente por diversos autores como Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) y la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2004); retomando las que consideró más reiterativas entre los autores mencionados y en las cuales todos coincidían, especificando aquellas que Cano considera mejoran notoriamente el desempeño de la profesión y permiten afrontar los retos crecientes y cambiantes de la educación actual.

La propuesta global de Cano incluye las siguientes competencias:

- Capacidad de planeación y organización del propio trabajo
- Capacidad de comunicación
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Auto concepto positivo y ajustado
- Autoevaluación constante de nuestras acciones

Bajo las propuestas expuestas con anterioridad se puede comprender que la actividad de la docencia reúne una serie de requerimientos, una serie de acciones concretas traducidas en competencias, y que a lo largo del tiempo diversos autores pretenden exponer cual o cuales son aquellas consideradas más importantes o indispensables para la adecuada práctica docente. En este estudio interesa retomar el término competencia, para comprenderlo como una parte importante en la construcción de un perfil idóneo en el nivel educativo.

Por ello un elemento importante, es la relación que establecen entre el concepto de perfil y las competencias docentes, insistiendo en el hecho de que el docente debe incorporar a su práctica determinadas competencias que le permitan construir un perfil particular, y responder de esta forma a los lineamientos de una educación de calidad.

3.5 La profesionalización de la docencia

Es importante abordar la profesionalización del docente, entendida como la formación y el cambio en las maneras de ser y de estar en la profesión, se basa en el sentido-significado que se da al trabajo académico.

De acuerdo con Barboza (2004), el conocimiento práctico estructura ese proceso e involucra tres aspectos:

- a) el conocimiento sobre y para la enseñanza
- b) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente
- c) las maneras de ser y estar en la profesión, que lo convierten o no en profesional competente y comprometido

De acuerdo con Imbernón, “el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado del trabajo; por tanto, ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo

y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligaran a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control”. (Imbernón, 1994)

Se puede decir, que la profesionalización de la docencia se traduce en toda acción sistemática de mejorar la práctica docente, de acrecentar los conocimientos relacionados con la disciplina y la profesión, con el propósito de aumentar la calidad docente, educativa, investigadora y de gestión.

3.6 El currículum y los aspectos institucionales en la práctica de la docencia

En este terreno de definir el perfil profesional, la idoneidad del perfil docente y el desarrollo de competencias docentes, la experiencia se muestra como ineludible, y es de igual manera parte medular para acreditar la idoneidad y pertinencia de un perfil docente. Es preciso recordar que las buenas prácticas docentes tienen que ver directamente con el proceso de adquisición de competencias, es por eso que se les atribuye un carácter dinámico. De ello podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.

Así mismo, se toma en cuenta todo el aspecto institucional aplicable a quienes se dedican a la profesión de la docencia, principalmente porque se atiende a un currículo y a planes de estudio que se presentan en las instituciones educativas, y en concreto, a aquellas de Educación Media Superior. De acuerdo con Contreras Domingo (1990) “Considerar el currículum y su traslación a la escuela, exige considerar la práctica real de la enseñanza, esto es, entender que el currículum no es una idea inmaterial, sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tienen para la escuela”.

Taylor y Richards (1979) citados por Angulo Rasco (1994) señalan: “Los términos de currículum y contenido de la educación significan una y la misma cosa. Esta es una asunción válida si por ‘contenido de la educación’ queremos decir el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación”. Sin embargo, continúan afirmando dichos autores, currículum

también se refiere al `conocimiento disciplinar´ que ha de ser estudiado, a la `experiencia educativa´ que aporta la escuela, o más simplemente a las `materias de aprendizaje´.

El plan de estudios es un documento fundamental de toda institución educativa, en él se expresa explícitamente, y casi siempre por escrito, de manera formal, legal y legítima, que sus autoridades educativas han decidido sobre qué se elige enseñar, los argumentos y justificaciones para ello, la manera, el tiempo, la secuencia y la forma de hacerlo. Se exponen además los resultados que se esperan de la docencia, las estructuras institucionales del currículo y la selección, contratación y condiciones de trabajo de los profesores.

Se entiende que la institución escolar contratará a los profesores que cumplan con los requisitos que indica el plan, particularmente con respecto a dos grandes rubros: su dominio del contenido a enseñar y la preparación para ello. Hasta este punto, se aprecia que esta estructura incluye también las formas de organización del profesorado para su continua superación y profesionalización.

Es esencial encontrar un delicado equilibrio con respecto de la función que jugará el plan de estudios. Por un lado una institución puede convertir el plan de estudios en un ordenamiento rígido que prescribe con todo detalle lo que debe hacer cada maestro, qué tanto debe avanzar, con qué profundidad, amplitud, grado de precisión y exactitud, lo que implica que el “plan” piensa y resuelve todo por el profesor. Y en el extremo opuesto, la institución puede, parafraseando a Moreno (2006) propiciar un profesionalismo cada vez mayor entre los profesores y abrirles la posibilidad de decidir sobre el plan de estudios.

Así mismo aplican otros elementos estructurales del currículo que se relacionan con:

- Asignación del tiempo de enseñanza (duración de las sesiones de clase, las horas de los cursos, etcétera)
- Asignación de los espacios (aulas, talleres, laboratorios, etcétera)
- Asignación de recursos didácticos (equipo de cómputo, pizarrón, televisión, etcétera)
- Formas de evaluación y certificación de los avances logrados

Cada uno de estos elementos estructurales del currículo abre múltiples opciones, que pueden ser más o menos congruentes con los aprendizajes pretendidos, y entre ellos caben diferentes interacciones. Es indispensable señalar que el cambio en cualquiera de ellos afecta necesariamente a los otros. Sin embargo, a pesar de no atender las estructuras necesarias, las propuestas políticas de reforma curricular esperan resultados favorables.

Existen muchas situaciones contextuales al interior de las instituciones de educación, que en muchas ocasiones pueden resultar desfavorables para el desarrollo óptimo de la educación, como: la contratación de docentes que no tienen la preparación requerida, grupos y alumnos que pasan periodos sin maestro asignado, incumplimiento de los días de clase, falta de recursos didácticos o la introducción de las nuevas tecnologías en el aula sin atender debidamente la preparación de los profesores, o el nulo mantenimiento y reposición de tecnología en las escuelas. Estos son algunos de los grandes desafíos para la investigación educativa, y principalmente componen situaciones concretas y específicas a las que un docente se enfrenta en el desarrollo de la profesión.

Se está gestando con fuerza cada vez mayor el impacto de las evaluaciones de aprendizaje, nacionales o internacionales, sobre la evaluación curricular y el de las competencias definidas sobre el diseño de los planes de estudio nacionales.

El Plan Sectorial de Educación propuso como primer indicador del objetivo de “elevar la calidad de la educación y el logro educativo de los estudiantes mexicanos” el de elevar los puntajes obtenidos por los alumnos mexicanos en pruebas estandarizadas al menos en 43 puntos para el año 2012, respecto a los obtenidos en 2003.

Además, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 "Igualdad de Oportunidades", expone el Objetivo 13 "Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias", y en su Estrategia 13.1 señala que "...se asegurará que los profesores tengan las competencias

didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado."

Y es en este sentido, donde se traza el rumbo que las autoridades nacionales en materia de educación requieren en nuestro país. Atendiendo a aspectos de mejora en el nivel educativo de las prácticas docentes, mejora intelectual de los estudiantes, y la atención a indicadores de calidad educativa.

3.7 Requerimientos de la RIEMS en las prácticas docentes

La relevancia del trabajo de los profesores es reconocida en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la que se inscribe el PROFORDEMS, cuyo objetivo es dirigir las acciones de formación y actualización del docente y contribuir al alcance de su perfil, el cual, desde la perspectiva de la RIEMS, se conforma por una serie de competencias que el docente debe desarrollar (Acuerdo Secretarial 447 del 29 de octubre de 2008, citado en SEP, 2011).

Hoy en día 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.

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 en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB).

El trabajo de los docentes, a partir de un enfoque en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias genéricas que se expresa en el Perfil de Egreso de la EMS, con lo

cual se alcanzarán los objetivos fundamentales de la Reforma Competencias que expresan el Perfil del Docente de la EMS.

Por ello, y dando continuidad a la fundamentación teórica del presente trabajo de investigación, la apuesta de la educación media superior en México recupera una serie de competencias expresadas en el perfil profesional docente de este nivel educativo. Y en razón de que la tesis se fundamenta sin duda alguna en aquellos documentos oficiales que la SEP, en su calidad de organismo federal y regulador de la educación en éste país, establece en toda institución de educación. Por ello, se expone enseguida el contenido de las ocho competencias genéricas y atributos planteados en el acuerdo secretarial 447 (SEP, 2008). Y que contribuyen a “definir un perfil deseable” en el docente de educación media superior.

3.8 Competencias que expresan el Perfil del Docente de la EMS

Competencia	Principales 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. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
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. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los

	estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
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 disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
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 mediante el aprendizaje, 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. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
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. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para

	afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
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. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
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

	<p>diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
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.

Tabla 3. Competencias Docentes del Acuerdo 447 (SEP,2008)

A la exposición de las ocho competencias genéricas que el acuerdo secretarial 447 de la SEP dispone debe desarrollar y adquirir todo docente del nivel medio superior, y que en congruencia con los requerimientos de la RIEMS y sus propios objetivos, indica que el docente trabaja bajo criterios de calidad y de mejora en el nivel educativo.

Estas ocho competencias genéricas a su vez integran una serie de atributos que se convierten en acciones concretas y específicas que el docente a través de tareas y actividades dentro del aula refleja una dinámica de trabajo impartida bajo este enfoque.

En conjunto, el docente que reúne estas competencias, muestra que desarrolla un trabajo proactivo de formación y actualización profesional constante y continuo (competencia 1); evidencia el dominio de los conocimientos y saberes que enriquecen las experiencias de aprendizaje (competencia 2); planea los procesos de aprendizaje con actividades concretas, planes de trabajo, incorporación de materiales adecuados (competencia 3); lleva a la práctica acciones concretas enfocadas al contexto y la atención a situaciones cotidianas de la vida (competencia 4); aplica procesos de evaluación claros, formativos y continuos que dan certeza al estudiante de que se espera de él y en qué nivel de desarrollo puede evidenciar su aprendizaje

(competencia 5); construye ambientes de aprendizaje adecuados, fomentando en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo y el aprendizaje autónomo (competencia 6); sus actividades incitan al sano desarrollo personal del estudiante, invitando a la conciencia cívica, la búsqueda de estilos de vida saludable y el sano desarrollo de la personalidad (competencia 7); y finalmente se integra a la gestión administrativa y trabaja de manera institucional de forma comprometida no solo con la propia institución sino con la comunidad (competencia 8).

Establecido lo anterior, los conceptos expuestos en el presente capítulo constituyen la fundamentación teórica de la investigación, y reflejan a su vez un trabajo centrado en la actividad de la docencia. Es necesario desglosar y desagregar los términos para aplicarlos a los aspectos particulares que reflejan la razón por la que se incluyen en la investigación.

Finalmente, el reconocimiento de que toda trayectoria docente incorpora un cúmulo de “formación emergente” que integra un currículum profesional más amplio y la profesionalización de la práctica, que de acuerdo con Sandoval, L. (2011) hace referencia a la acumulación teórica y práctica de saberes, habilidades, creencias y valores que se van conformando en su tránsito por la formación inicial y las experiencias adquiridas en el ejercicio de su profesión.

Para efectos de la exposición de la presente investigación, se acuñe el término de *formación emergente* a todos aquellos procesos académicos de actualización, formación, capacitación, y en general a todo estudio que un docente va adquiriendo a lo largo de su trayectoria académica; de igual manera se agrega la experiencia y la práctica, como elementos a través de los cuales se puede considerar que la persona conforma una formación profesional más sólida y consistente. Entendiéndose, que es en este cúmulo de formación donde se adquieren conocimientos, habilidades, estrategias y valores, que pueden en conjunto reflejar una profesionalización de la docencia al interior de las aulas y en consecuencia que la práctica del docente se imparte bajo estándares de calidad educativa.

Capítulo IV. Metodología

4.1 El tipo de estudio

El enfoque metodológico que permite hacer un análisis relacional de los elementos involucrados en el objeto de estudio es el *cualitativo*, que de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2014) la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (p.358); así, en este enfoque se encuentran los recursos para recuperar la práctica de los profesores que son muestra de la investigación, adentrarnos en su ambiente al tomar en cuenta lo que sucede en el aula, para poder caracterizar en el trabajo de campo elementos relacionados con su contexto, con el estudio de su idoneidad, que permitan identificar los aspectos en conjunto que evidencian su constitución, independientemente de la formación profesional y de origen del profesor.

De acuerdo con Balcázar, González, Gurrola, et al (2013) en un plano metodológico y desde el ámbito técnico, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permiten recabar datos que informen la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta, objeto de la investigación.

Así, el método al que se arroja es la etnografía, pues parte de observar in situ las clases de los profesores que en teoría, se considera no cumplen y no cubren con el perfil de idoneidad de su unidad de aprendizaje, partiendo de su formación de origen o su carrera profesional. Hacer una interpretación de qué elementos culturales, de la propia práctica docente permite identificar aspectos relacionados con el perfil docente que plantea la RIEMS, así como determinar si integra en su práctica los conocimientos, habilidades, actitudes para desarrollar la unidad de aprendizaje bajo el criterio de calidad educativa. La Etnografía se sitúa en un ámbito concreto de la realidad y el etnógrafo pone toda su energía en descubrir qué ocurre en ese espacio (Wilcox, 1992 en Liceus, 2000).

Con ello, se refiere que el elemento central de la Etnografía es que el investigador se sitúe en medio de lo que se va a estudiar, y pueda dar testimonio de los fenómenos percibidos por los

participantes, claro es, que se apoya además de las técnicas e instrumentos considerados necesarios para el trabajo de campo.

4.2 Inmersión inicial en el ambiente y recolección de datos

La proyección del trabajo de campo que se circunscribe a la Preparatoria Regional de Tequila, inicia como todo proyecto de investigación, con la carta permiso (véase Anexo 1) a las autoridades del plantel con la finalidad de llevar a cabo el estudio bajo su aprobación expresa, además de abrir la posibilidad de acceso a la información y materiales que se requieran y permitan llevar a cabo el estudio; se cuenta además con la carta de autorización de las autoridades de la institución con la que se da certeza de los fines académicos del estudio (véase Anexo 2).

Una vez otorgado el permiso, se solicitó la plantilla académica 2017 A para la revisión de los docentes que imparten unidades de aprendizaje en el área de comunicación, de igual manera se realizó una lista de los docentes que pudieran ser objeto de la muestra, solicitando a recursos humanos los expedientes físicos y digitales de cada uno de ellos.

A fin de cumplir con el objetivo general del proyecto, y atender al punto de logro que dice:

- Identificar qué aspectos de la práctica docente nos permiten indagar sobre el perfil de idoneidad

Se establecen los siguientes objetivos a cumplir con la recolección de datos:

- Análisis del perfil profesional de los docentes en cada unidad disciplinar.
- Análisis de indicadores PROFORDEMS y CERTIDEMS
- Revisión de la formación docente que han recibido los profesores

Planteados los objetivos se especifican las etapas de preparación y ejecución del trabajo, así como el cronograma de las actividades proyectadas a realizar (Véase anexo 3 y 4).

De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010) las primeras observaciones en la inmersión inicial se vuelven múltiples, generales, dispersas y con poco “enfoque”. Conforme avanza la investigación se van concretando los aspectos de interés cada vez más vinculados con los planteamientos y objetivos del estudio.

4.3 Participantes

La inmersión inicial posibilita sumergirse en el contexto, y a la par permite la recolección de datos y la observación de sucesos para identificar hacia donde se lleva el estudio y elegir la muestra tentativa. Como menciona Creswell (2009) el muestreo cualitativo es propositivo. Las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando se selecciona el contexto, en el cual se espera encontrar los casos que interesan e identificar donde poder encontrarlos.

Hernández, Fernández & Baptista (2010) agregan (...) el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. (...) Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Conciernen casos que ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación.

La investigación se integra por una *muestra por conveniencia*, que de acuerdo con Mendieta (2015) (...) este muestreo se utiliza cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés, aquí se recurre a los sujetos que se encuentren. Así la muestra incorpora a cinco docentes de un total de ocho que imparten unidades de aprendizaje relacionadas al área disciplinar de comunicación del Bachillerato General por Competencias, y se aprecia que su formación profesional dista del considerado “perfil idóneo” para el curso que le fue asignado. Esta decisión se recupera, tomando en cuenta únicamente la carrera profesional del docente que imparte una unidad de aprendizaje del área disciplinar en cuestión.

Elegida la muestra, se enlistan cinco profesores de la institución a quienes en protección de sus datos personales se les identifica como: ARL, OET, JZA, MRR y GCJ. Dando un total de tres docentes de género femenino y dos masculinos, pertenecen a los turnos matutino y vespertino del Bachillerato General por Competencias, siendo observados los grupos de segundo, cuarto, quinto y sexto semestre.

A continuación se expone el cuadro descriptivo de la muestra de docentes:

CUADRO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA DOCENTES			
CLAVE	FORMACIÓN PROFESIONAL	MATERIA EN QUE SE OBSERVÓ	GRUPO EN QUE SE OBSERVÓ
ARL	LIC. EN PSICOLOGÍA	CRÍTICA Y PROPUESTA	5° BGC
OET	LIC. EN PSICOLOGÍA	HABILIDAD VERBAL	6° BGC
JZA	ABOGADO	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2° BGC
MRR	LIC. EN ADMINISTRACIÓN	CRITICA Y PROPUESTA	4° BGC
GCJ	ABOGADO	CRITICA Y PROPUESTA	4° BGC

Tabla 4. Cuadro descriptivo de la muestra de docentes

Respecto a la muestra de alumnos, se atiende a elegir a la totalidad de estudiantes que conforman los grupos de la unidad de aprendizaje que se observa. Respondiendo a la encuesta la totalidad de estudiantes del curso seleccionado en la muestra de los docentes. Así, la muestra se describe de la siguiente manera:

A continuación se expone el cuadro descriptivo de la muestra de alumnos:

CUADRO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA ALUMNOS				
MATERIA EN QUE SE OBSERVÓ	GRUPO EN QUE SE OBSERVÓ	No. DE ALUMNOS	HOMBRES	MUJERES
CRÍTICA Y PROPUESTA	4° BGC	32	14	18
HABILIDAD VERBAL	6° BGC	22	8	14
COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2° BGC	43	17	26
CRÍTICA Y PROPUESTA	4° BGC	39	18	21
CRÍTICA Y PROPUESTA	4° BGC	27	18	9

Tabla 5. Cuadro descriptivo de la muestra de alumnos

Concretada la muestra, se procedió a la integración de la “*ficha de trayectoria*” del docente (Véase anexo 5) con la intención de documentar la trayectoria, recuperar desde su expediente los puntos que se consideran relevantes para el estudio en cuestión; en la ficha se reflejan sus estudios profesionales o de origen, se incorpora su formación emergente, es decir su experiencia y el manejo de tecnologías, de igual manera se identifica estudios de posgrado, cursos en el ámbito didáctico-pedagógico y cursos de formación disciplinar en el área de comunicación, diplomados, talleres, carga horaria vigente, especialidades en las que ha participado a lo largo de su trayectoria, evidenciando con ello la formación profesional y docente de los sujetos de la muestra.

Como se aprecia, la integración de las fichas de trayectoria de cada uno de los docentes, hasta este punto dan un panorama general del currículum, trayectoria y de su perfil, no solo profesional si estamos ante el supuesto de un docente que cuenta con una carrera profesional y un posgrado, sino se aprecia el cumulo de formación emergente que a lo largo de su experiencia como docente ha adquirido.

La ficha de trayectoria da cuenta de los cursos, talleres y capacitaciones en los que el docente ha participado en los ámbitos didáctico-pedagógico, en el ámbito de tutoría y orientación educativa, y también aquellos que se refieren a su formación disciplinar, en el caso que nos ocupa en el área de comunicación; lo que permite apreciar su formación disciplinar en concordancia con las rutas formativas propuestas por el SEMS en la disciplina.

Por su importancia en la educación actual, las fichas integran un apartado que se refiere a manejo de redes sociales, o actualización en el uso de las TIC's o de plataformas tecnológicas, con la intención de reflejar su interés por estar actualizado en las mediaciones tecnológicas que la educación actual requiere. De igual manera se agrega un apartado referente a su involucramiento en actividades enfocadas al área de investigación, a trabajos colaborativos de investigación o grupos concretos de trabajo con fines académicos.

En el sentido de identificar a manera institucional todos los cursos de formación docente que se han impartido, se retoman los indicadores de PROFORDEMS y CERTIDEMS, para identificar *grosso modo* el nivel de actualización y formación actual del profesorado de la dependencia.

En el apartado del contexto se expuso información en tablas y gráficos de la data analizada y relacionada a las categorías del personal académico, su grado académico y los indicadores institucionales de PROFORDEMS y CERTIDEMS. En el siguiente párrafo se pretende enfocar esta información en los cinco docentes que formaron la muestra objeto de estudio.

Se incorporan en la siguiente categoría como docente: un docente de tiempo completo, dos académicos de medio tiempo, dos profesores de asignatura B. En cuanto al grado académico, los docentes de la muestra son: dos con maestría enfocadas a la educación, y tres con nivel de licenciatura, de los cuales es un licenciado en administración de empresas, un licenciado psicología, y un licenciado en derecho. Todos los docentes de la muestra cuentan con PROFORDEMS y CERTIDEMS.

Finalmente, las fichas enlistan los cursos que el docente imparte en el calendario vigente, mostrando que se enfocan al área disciplinar de comunicación y un espacio libre donde expone

alguna aclaración, observación relacionados a su ficha. Donde se aprecia que algunos docentes agregaron su experiencia profesional o en docencia, o bien en otras áreas profesionales.

4.4 La técnica e instrumentos de investigación

Como parte de las técnicas de recolección y análisis de los datos se consideran la observación apoyada por una lista de cotejo y el cuestionario, por su naturaleza y la intervención de actores en el desahogo de ambas, se recupera la carta consentimiento de participación en el trabajo (véase anexo 6). Así, se describe su propósito de la siguiente manera:

La observación; desde el punto de vista de su intencionalidad es una observación científica, refiere Huamán (2005) en su manual de técnicas de investigación: “Observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe que es lo que se desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación” (p. 15).

La observación, en el caso particular de las clases de profesores y en congruencia con el método etnográfico, con lo que se caracteriza el tipo de experiencias que contiene la práctica docente de los profesores cuya formación y carrera profesional no tiene relación estrecha con el curso de comunicación que está impartiendo. Además se observan las interacciones de la clase con relación a los alumnos, con pequeñas grabaciones de video que captaron en los tiempos planteados las experiencias en tiempo real, con ello realizar un análisis más acertado de lo observado identificando los principales diálogos y acciones.

Es una observación directa y participante, puesto que el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno y se incluye en el mismo para conseguir la información “desde adentro” (Huamán, 2005).

Es además una observación de campo y estructurada o sistemática, puesto que esta técnica es apoyada con una lista de cotejo como instrumento de observación docente, que es apoyo que pretende atender a los objetivos del estudio, cuya finalidad es que a través de este se pueda

evidenciar ese conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego al interior del aula y en el desarrollo de su clase. Esta lista de cotejo sirve al observador en el desahogo de la técnica.

La lógica de construcción de los instrumentos que se aplican, tanto como apoyo a la técnica o bien como la técnica misma tienen su base en los requerimientos que en nombre de competencias docentes describe el acuerdo secretarial 447 de la RIEMS, incluye de manera específica “acciones esperadas” en el trabajo docente, además cada uno de los instrumentos toma en cuenta un apartado enfocado al aprendizaje de la disciplina de comunicación en la cual se centra el proyecto; esto permite que en congruencia con los objetivos de la investigación se evidencien elementos que lleven a determinar la idoneidad del perfil del docente en la materia que imparte.

Así, la lista de cotejo que se aplica como apoyo de la técnica de observación (véase Anexo 7), refiere acciones o ítems específicos que reflejan la actividad en concreto que puede evidenciar la presencia en la práctica de cada una de las competencias que expone el acuerdo secretarial 447.

El instrumento determina tres niveles de ponderación (de uno a tres puntos) según el aspecto observado en el aula y su nivel de desarrollo y profundidad, de igual manera incluye el criterio NA (no aplica) y el criterio NP (no se presenta) de acuerdo al momento en que se desarrolla la observación; es importante tomar en cuenta que el contenido de la sesión observada es particular y delimitado, por lo que los criterios a observar considerados en la lista de cotejo no necesariamente están en condiciones de desarrollarse todos en una sola sesión, dándole de esta manera una flexibilidad al instrumento.

La técnica de la encuesta se incorpora al trabajo, una se aplica al estudiante y otra al docente de la muestra, su lógica de construcción se basa en una serie de preguntas de opinión con una función ponderativa, que son respondidas bajo el criterio de medición de actitudes (Huamán, 2005); su finalidad es que la evaluación de los alumnos a su profesor así como la autoevaluación del docente, proporcionen información importante desde sus perspectivas para evaluar su

idoneidad como profesor de comunicación, en congruencia a los objetivos del proyecto de investigación donde se pretende saber si la formación emergente del profesorado construye un perfil idóneo en una disciplina.

El cuestionario para estudiantes (véase Anexo 8); a través de ella los alumnos del profesor observado aplican una evaluación en *stricto sensu* al desempeño de sus docentes, el instrumento basado en el desempeño docente en el marco de la RIEMS intenta recuperar la percepción del estudiante en cuanto al perfil de su profesor, incluye criterios enfocados a dos aspectos generales, por una parte destacan aquellas preguntas enfocadas a evaluar el dominio de los contenidos de la unidad de aprendizaje así como el desarrollo de los temas del área disciplinar en cuestión y los aprendizajes alcanzados, por otra parte, incluye preguntas enfocadas a evaluar las estrategias y habilidades de aprendizaje demostradas en la práctica por su profesor.

El cuestionario para el docente (véase Anexo 9), en la cual bajo un criterio de autoevaluación el docente reflexiona sobre su propia práctica, dicho instrumento se divide en tres ámbitos de reflexión por una parte su posición y conocimiento en cuanto a la RIEMS y la formación por competencias, así mismo retoma los estrategias pedagógicas relacionados a la actividad del docente, y finalmente el dominio de los contenidos y temas en el área de comunicación.

Al análisis de las técnicas y los instrumentos aplicables en el proyecto, se puede reflexionar como ambas se complementan en lo que podemos denominar un proceso de evaluación de la práctica docente; entendemos que la evaluación de acuerdo al agente que la realiza se denomina de la siguiente manera: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Casanova (2007) refiere que: la coevaluación es una evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios pares; describe la heteroevaluación como aquella que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona y finalmente concibe la autoevaluación como aquella que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones.

Finalmente, en el trabajo de campo se aprecia una triangulación de la información recuperada en los sujetos que intervienen. Esto permite identificar diferentes perspectivas y puntos de vista

de los participantes, docente y estudiante; y así, un panorama más amplio al momento de valorar los resultados.

4.5 Ejecución y trabajo de campo

El trabajo de campo se concreta a la recolección de datos con las técnicas determinadas y a la aplicación de instrumentos. Esto permitirá confirmar o modificar supuestos, por lo que es relevante recoger cuidadosamente la información para posteriormente categorizarla y valorar los resultados.

Así la aplicación de la técnica en campo se lleva cabo de la siguiente manera:

La observación se realizó en un lapso de dos semanas específicamente en las siguientes fechas:

29 de Marzo de 2017, observación GCJ

30 de Marzo de 2017, observación OET y MRR

31 de Marzo de 2017, observación a ARL

03 de Abril de 2017, observación JZA

Los espacios se acomodaron de acuerdo a las cargas horarias de los docentes. Se llevaron a cabo en las mínimas complicaciones, los docentes mostraron disposición, se mostraron nerviosos y se buscó generar un clima de tranquilidad y confianza para que actuaran con la mayor naturalidad posible y se sintieran cómodos en su clase, en su grupo, como si no fuesen observados; durante la observación se contesta el instrumento de observación docente, que contiene especificaciones a valorar en el desarrollo de la técnica, se toman fotografías de momentos relevantes, fotografías que se agregan como anexo al presente documento.

Previo al inicio de cada observación, se expuso la dinámica a cada uno de los docentes iniciando con la carta que justifica el estudio y la firma de autorización a ser observados; en congruencia con un método etnográfico; en el desahogo el investigador se posiciona en un punto del espacio

(aula) que permita percibir a través de los sentidos las situaciones que se están desarrollando en el entorno durante los 60 minutos en que se desarrolla la observación in situ.

El docente da inicio a su clase, el investigador retoma su cuestionario de observación al docente que es el instrumento de apoyo durante el desahogo de la técnica de observación, y que funciona como guía de los aspectos en los que se debe poner atención. La cual se va respondiendo conforme acontecen los supuestos que contiene o bien se evalúa como no aplica.

Previo a concluir la clase, al minuto 45 el observador solicita espacio al docente para aplicar el Cuestionario para estudiantes a la totalidad de los presentes. Se expone al grupo el motivo del estudio, la finalidad y objetivos que se pretende atender, así como las instrucciones de llenado. Se le otorga a cada uno de los estudiantes su cuestionario impreso para que respondan de manera individual, conforme van concluyendo se lo entregan directamente al observador.

De manera simultánea, se le otorga al profesor observado el Cuestionario para el docente, otorgando tiempo y espacio necesario para que conteste y una vez concluida la entregue al investigador. En este momento se le presenta su ficha de trayectoria para que avale la información que contiene o bien agregue lo que no se hubiese incluido.

Es importante especificar que el posicionamiento con relación a la metodología invita a desarrollar un trabajo general de la situación académica y de formación de los docentes al interior de la institución educativa, información que al conjuntar con la aplicación de la técnica y los instrumentos permite relacionar el dato de su formación profesional y emergente con su desempeño al interior del aula y particularizar la información de cada uno de los docentes de la muestra.

Finalmente, al concluir el desahogo de las observaciones y contar con la totalidad de los instrumentos aplicados, nos permite incorporar el trabajo de análisis y valoración de resultados.

Capítulo V. Resultados y análisis

5.1 Resultados

La investigación permitió a través del trabajo de campo, un análisis conductual del docente como objeto central del estudio, puesto que la información recabada en torno a su formación emergente en conjunto con la observación in situ y la aplicación de técnicas e instrumentos busca un estudio exhaustivo del actuar docente; sin embargo, lo que interesa por su significado, es ir más allá de la sola conducta y de la sola actuación, es comprender lo que ese actuar “produce”, es decir, que produce en su contexto, que impacto tiene en los estudiantes, como es evaluado su desempeño por parte de ellos, tomando en cuenta tanto el dominio de los contenidos del curso, así como la implementación de estrategias y técnicas en clase que les permita considerarlo como un docente con el perfil idóneo o no en esa unidad de aprendizaje, y por otra parte qué elementos institucionales y del contexto dan cuenta de ello.

Para atender el objetivo de investigación que de acuerdo al punto planteado para su logro que dice:

- Profundizar en la formación profesional y emergente del considerado no idóneo para el curso que imparte. A través de un estudio exploratorio delimitado a un área disciplinar específica, en este caso, COMUNICACIÓN.

Se obtienen resultados relacionados a la formación docente y participación en cursos de formación disciplinar de cada uno de los docentes de la muestra, se describen enseguida para cada uno de ellos

5.2 Resultados de fichas de trayectoria del docente

ANTIGÜEDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL					
	ARL	OET	JZA	MRR	G CJ
Antigüedad laboral	10 años	19 años	9 años	18 años	17 años
Licenciatura	Lic. en Psicología	Lic. en Psicología	Abogado	Lic. en Administración de empresas	Abogado
Posgrado		Maestría en tecnologías para el Aprendizaje Estudiante de Doctorado en Educación	Maestría en Educación Tecnológica Estudiante de doctorado en Gestión Educativa		Maestría en Administración de Empresas
Especialidades, certificaciones y/o diplomados	CERTIDEMS PROFORDEMS	CERTIDEMS PROFORDEMS	CERTIDEMS PROFORDEMS	CERTIDEMS PROFORDEMS	CERTIDEMS PROFORDEMS Diplomado DOCA (Docencia Central en el Aprendizaje)

Tabla 6. Antigüedad y formación profesional

FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DIDÁCTICO Y PEDAGÓGICO				
ARL	OET	JZA	MRR	GCJ
*Evaluación del desempeño docente, (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) *Planeación y evaluación por competencias en el trabajo docente colegiado	*Evaluación del desempeño docente, (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) *Redacción de textos científicos y de investigación *Estrategias de actualización docente *Estrategias y recursos didácticos en el campo de la comunicación *Planeación y evaluación por competencias en el trabajo docente colegiado *Diseño de programas para el Bachillerato Tecnológico en turismo *Curso para impartir clases en el Bachillerato por áreas interdisciplinarias (BGAI)	*Estrategias y recursos didácticos para apoyar el aprendizaje por competencias *Curso directivo *Evaluación del desempeño docente (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación)	*Elaboración de módulos de aprendizaje *Planeación y evaluación por competencias para el trabajo docente colegiado	*Curso de Estrategia de Actualización Docente *Evaluación de Competencias Profesionales *Evaluación-Acreditación *Las ciencias sociales y humanidades como campo disciplinar en la EMS

Tabla 7. Formación en el ámbito didáctico - pedagógico

FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA				
ARL	OET	JZA	MRR	GCJ
*Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) *Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) *Orientador educativo auxiliar *Sistematización de la tutoría	*Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) *Orientador educativo auxiliar	*Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) *Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) *Curso Orientador Educativo Auxiliar *Sistematización de la tutoría	*Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) *Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) *Curso Orientador Educativo Auxiliar *Sistematización de la tutoría	*Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) *Orientador Educativo Auxiliar

Tabla 8. Formación en el ámbito orientación educativa y tutoría

FORMACIÓN EN LA DISCIPLINA					
Ruta Formativa en comunicación SEMS	ARL	OET	JZA	MRR	GCJ
Cursos de la ruta formativa propuesta:					
*La formación del pensamiento lógico verbal en la Educación Media Superior	X	X	X	X	
*Estrategias y recursos didácticos para el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna.	X	X	X	X	
*Estrategias de redacción y oralidad para apoyar el aprendizaje y las habilidades retóricas discursivas	X	X			
*Evaluación de las competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna.		X	X	X	
Formación opcional complementaria:					
*Desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión lectora y la redacción	X		X	X	
*Estrategias de actualización docente para mejorar los resultados en pruebas externas en comprensión lectora	X	X			X

Tabla 9. Formación en la disciplina

ANTIGÜEDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL					
	ARL	OET	JZA	MRR	GCJ
Antigüedad laboral	10 años	19 años	9 años	18 años	17 años
Idiomas		Inglés 20%	Inglés 40%		
Tecnologías	Facebook WhatsApp Correo electrónico Moodle	Facebook WhatsApp Correo electrónico Messenger Moodle	Facebook WhatsApp Instagram Correo electrónico Moodle	Facebook WhatsApp Correo electrónico Messenger Moodle	Facebook WhatsApp Correo electrónico
Grupos de investigación		Grupo de investigación EPRT			
Comentarios agregados		*Experiencia como docente de preescolar *Experiencia en el Sindicato de Cultura del Gobierno de Jalisco	*Experiencia como Abogada litigante *Experiencia como Coordinadora de Módulo El Arenal de la Preparatoria Regional de Tequila	*Actualmente he cursado cinco cursos formativos del área de comunicación y estoy interesado en adquirir todos los correspondientes a la ruta formativa *Imparto clases en nivel superior en Universidad del sector privado relacionado con mi perfil (Administración)	*Experiencia como Abogado litigante *Docente en educación Superior en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Tequila, Mario Molina

Tabla 10. Idioma y uso de tecnología

5.2.1 Análisis de las fichas de trayectoria

En este sentido, se puede mencionar que los docentes de la muestra han participado como agentes activos en su propia formación y actualización disciplinar, como se puede advertir a excepción del docente GCJ los demás han adquirido entre cuatro y cinco cursos de la ruta disciplinar en el área de comunicación propuesta por el SEMS, por lo que han cubierto esta ruta formativa con un avance considerable.

Todos los docentes de la muestra cuentan con PROFORDEMS y CERTIDEMS, así como con cursos enfocados al ámbito didáctico – pedagógico de la enseñanza y aquellos destinados para funciones de tutoría y orientación educativa dentro del plantel.

Hasta este punto, las fichas de trayectoria avalan la formación emergente de los docentes, es decir el cúmulo de formación recibida por cada uno de ellos a lo largo de su trayectoria como profesores, donde queda de manifiesto que el docente JZA cuenta con una antigüedad de 9 años, le sigue ARL con 10 años, Posteriormente GCJ con 17 años, MRR con 18 años y finalmente OET con 19 años como docente.

Al estudio particularizado de la formación profesional y emergente de cada uno de ellos el resultado e información que arrojan las fichas de trayectoria tiene congruencia con la formación que al día de hoy han alcanzado los docentes y que sin duda se puede considerar como parte de la experiencia acumulada y la actualización en el ámbito de la educación.

Además atendiendo al objetivo del proyecto, se ha profundizado en la formación profesional y emergente de los profesores considerados “no idóneos” y los datos dan cuenta del acercamiento exploratorio a su formación didáctica – pedagógica y disciplinar en el área de comunicación.

5.3 Resultados de la técnica de observación

Los resultados de la aplicación de la técnica de observación dan respuesta al tercer punto planteado para el logro del objetivo del proyecto, y dice:

- Analizar el desempeño docente en el interior de las aulas y de los propios procedimientos de evaluación aplicables con la técnica, que demuestren si la formación emergente puede considerarse como una alternativa para construir un “perfil idóneo” para impartir dichas unidades de aprendizaje.

La observación in situ de la práctica docente, como ha quedado expuesto en líneas que anteceden, se apoya de una lista de cotejo como instrumento base para su desahogo, cuya referencia se centra en la valoración y nivel de logro de las competencias docentes que propone el acuerdo 447 de la RIEMS, así los apartados que muestran las tablas de resultados clasifican cada una de las ocho competencias que integra el acuerdo citado.

Las categorías en el desempeño son: insuficiente, regular, bueno, muy bueno y excelente. Se indica además la semaforización que se propone enseguida y que refleja el nivel de desarrollo por competencia al análisis de los resultados.

Excelente	
Muy bueno	
Bueno	
Regular	
Insuficiente	

Tabla 11. Semaforización en nivel de logro de competencia

Tablas de resultado en observación docente:

ARL	
Competencia 1. Formación continua	Muy bueno
Competencia 2. Dominio de Saberes	Bueno
Competencia 3. Planificación de procesos	Muy bueno
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias	Muy bueno
Competencia 5. Evaluación por competencias	Regular
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	Muy bueno
Competencia 7. Ambientes de formación integral	Muy bueno
Competencia 8. Participación en proyectos	Bueno

Tabla 12. Resultado observación docente de ARL

OET	
Competencia 1. Formación continua	Excelente
Competencia 2. Dominio de Saberes	Muy bueno
Competencia 3. Planificación de procesos	Muy bueno
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias	Muy bueno
Competencia 5. Evaluación por competencias	Muy bueno
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	Excelente
Competencia 7. Ambientes de formación integral	Muy bueno
Competencia 8. Participación en proyectos	Bueno

Tabla 13. Resultado observación docente de OET

JZA	
Competencia 1. Formación continua	Muy bueno
Competencia 2. Dominio de Saberes	Muy bueno
Competencia 3. Planificación de procesos	Muy bueno
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias	Excelente
Competencia 5. Evaluación por competencias	Regular
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	Muy bueno
Competencia 7. Ambientes de formación integral	Bueno
Competencia 8. Participación en proyectos	Bueno

Tabla 14. Resultado observación docente de JZA

MRR	
Competencia 1. Formación continua	Regular
Competencia 2. Dominio de Saberes	Muy bueno
Competencia 3. Planificación de procesos	Regular
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias	Bueno
Competencia 5. Evaluación por competencias	Regular
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	Muy bueno
Competencia 7. Ambientes de formación integral	Muy bueno
Competencia 8. Participación en proyectos	Bueno

Tabla 15. Resultado observación docente de MRR

GCJ	
Competencia 1. Formación continua	Regular
Competencia 2. Dominio de Saberes	Muy bueno
Competencia 3. Planificación de procesos	Regular
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias	Bueno
Competencia 5. Evaluación por competencias	Bueno
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	Bueno
Competencia 7. Ambientes de formación integral	Muy bueno
Competencia 8. Participación en proyectos	Regular

Tabla 16. Resultado observación docente de GCJ

5.3.1 Análisis de la observación

En relación a los criterios evaluados en la lista de cotejo que incluye las competencias docentes y los atributos que le aplican a cada una de ellas, se procede al análisis de los resultados de los puntajes obtenidos en cada competencia y su distinción a través de la semaforización propuesta, en este sentido, es evidente que el docente mejor evaluado es OET al integrar dos competencias con una categoría de excelente, cinco evaluadas en muy bien, una en bien, y ninguna competencia en un desempeño regular.

Enseguida, se encuentra el docente JZA con una competencia excelente, cuatro muy bien, dos bien y una regular.

Le sigue la docente ARL quien cerró con cinco competencias en muy bien, dos en bien y una en regular.

Posteriormente el docente MRR quien integró tres en muy bien, dos bien y tres en regular.

Finalmente el profesor GCJ quien presentó dos muy bien, tres bien y tres en regular.

Así mismo en cuanto a la evaluación del desarrollo por competencia tenemos los siguientes resultados:

Competencia 1. Formación continua: un excelente, dos muy bueno y dos regulares

Competencia 2. Dominio de saberes: cuatro muy bueno y uno bueno.

Competencia 3. Planificación de procesos: Tres muy bueno y dos regular

Competencia 4. Aplicación de estrategias de competencia. uno excelente, dos muy bueno y uno bueno.

Competencia 5. Evaluación por competencias: uno muy bueno, uno bueno, tres regular.

Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo: un excelente, tres muy bueno y uno bueno.

Competencia 7. Ambientes de formación integral: cuatro muy bueno y uno bueno.

Competencia 8. Participación en proyectos: cuatro bueno y uno regular.

Con una exposición más general del resultado de la evaluación a la observación de los docentes, se puede apreciar que el criterio mayor evaluado es Muy Bien con 19 competencias en este sentido, enseguida 10 competencias encuadran en el criterio Bien, 8 en regular y finalmente 3 desarrolladas como Excelente.

Es importante mencionar, que a la aplicación de la técnica fueron varios los supuestos y situaciones que se hicieron presentes, que sin duda influyen en el resultado que hoy se analiza; la primer situación se relaciona con el nerviosismo de los docentes participantes, quienes así lo externaron ante la presencia del investigador; por otra parte y como se ha expuesto en el cuerpo del trabajo la observación in situ se llevó a cabo de manera aleatoria y ajena tanto al investigador como al docente, por lo que al observar una determinada clase se atendía a un contenido temático específico que ya había sido abordado anteriormente, y que en la clase sujeta a observación solamente se realizaban ejercicios o actividades en torno al tema más no se pudo visualizar una exposición del docente, o por el contrario, en el desarrollo de la observación se tuvo la

exposición del docente y no los detalles de trabajo e implementación de estrategias por parte del profesor.

De igual manera, se advierte que el tema abordado por el docente en clase es referente principal para modelar el desarrollo de la observación, el instrumento a pesar de la intención de su flexibilidad quedó cerrado a situaciones concretas de las que no se pudo dar cuenta a la valoración del trabajo del docente. Sin embargo, se retoman los siguientes elementos cualitativos identificados en cada observación y que se tomaron como notas que respaldaron lo observado:

Docente	Descripción del elemento cualitativo
ARL	<ul style="list-style-type: none"> • Por la naturaleza del tema abordado no requirió uso o recomendaciones de TICs. • No se menciona la competencia a desarrollar en el desarrollo de la clase observada, pero se agregó a la actividad desarrollada. • Se fomentó la participación de los alumnos y la exposición de conocimientos previos que iban relacionando al tema actual. • Docente nervioso al inicio de la clase.
OET	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica un manejo de actividades por tiempos • Los alumnos se corrigen entre ellos • Al manejo del contenido no se requiere uso de TICs • La clase se centra en el tema enfocado a comunicación no se presta para vincularlo con otras UAC • El material y los ejercicios fueron adecuados a las condiciones del tema • Se trabajó en forma de círculo los alumnos al ingreso del docente se acomodaron solos en esta posición
JZA	<ul style="list-style-type: none"> • Los criterios marcados en el instrumento como NA se relacionan con el uso de las TICs considerándose que el tema que se aborda no requiere. • Apertura de clase con actividad de lectura, se refleja que cada clase inicia de esta manera, el docente realiza una lectura de cuento corto y los estudiantes realizan una actividad de reflexión o comprensión de lo leído. • Se sugiere al docente un seguimiento al trabajo del estudiante o a cada actividad asignada, muchos alumnos no trabajan en el momento.
MRR	<ul style="list-style-type: none"> • El docente se observó muy nervioso una parte de la clase, con miedo e inseguridad al exponer el tema. • Manejo de actividades por tiempos • Fomentó el uso del diccionario • Manejo de glosario de términos • El tema abordado no requirió uso de TICs
GCJ	<ul style="list-style-type: none"> • El docente tiene mucha autoridad sobre los alumnos • No se requirió el uso o fomento de tecnologías con relación al tema • El docente expone el tema y lo contextualiza, la clase se desarrolla la mayor parte centrado en la exposición del docente, posteriormente se trabaja la actividad requerida.

Tabla 17. Descripción de elementos detectados en la técnica de observación

5.4 Resultados del cuestionario para alumnos

La técnica de encuesta se aplicó a la totalidad de alumnos de cada docente observado, siendo un total de 163 encuestas aplicadas, 75 de ellas respondidas por hombres y 88 por mujeres; de acuerdo a las características del instrumento que consistió en un cuestionario cerrado con listas de preferencia y ordenamiento de opciones en los criterios: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Se enlista una serie ítems enfocados en tres apartados, por una parte los que se relacionan a conocimiento específico de la disciplina de comunicación que imparte, al dominio de los contenidos de la unidad de aprendizaje; en el rubro de habilidades se considera las estrategias y técnicas que utiliza el docente para reforzar y facilitar el aprendizaje y finalmente los relacionados a actitudes y valores que incluyen la motivación y actitud del docente en el aula.

Las categorías para el vaciado de resultados y gráfico de los mismos son:

- Conocimientos
- Habilidades
- Actitudes

Gráficas de resultado en heteroevaluación:

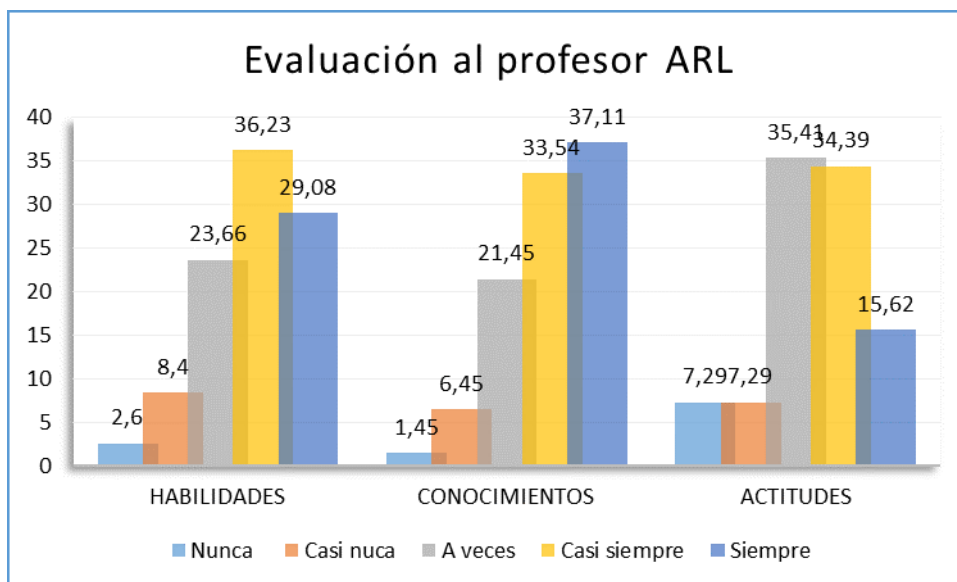


Gráfico 4. Evaluación al profesor ARL

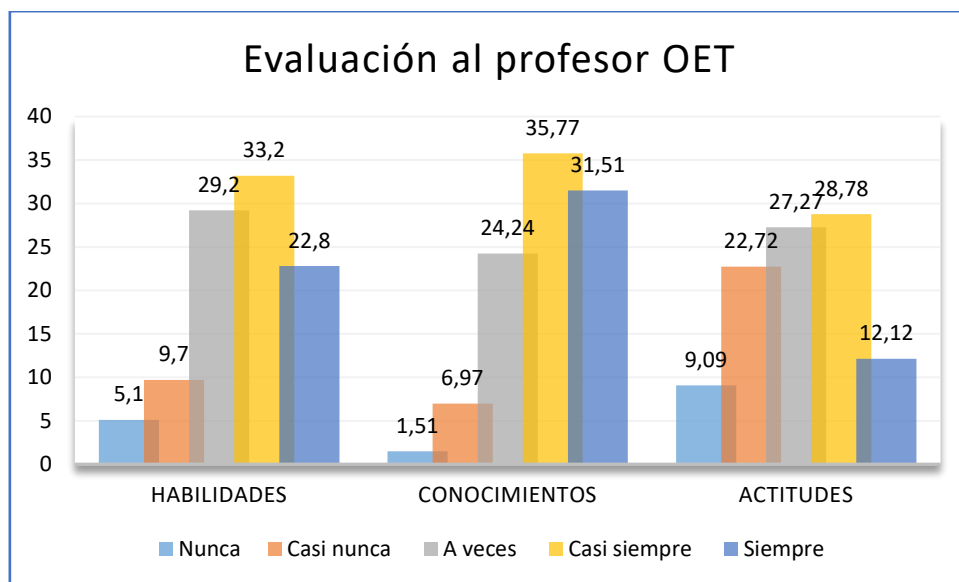


Gráfico 5. Evaluación al profesor OET

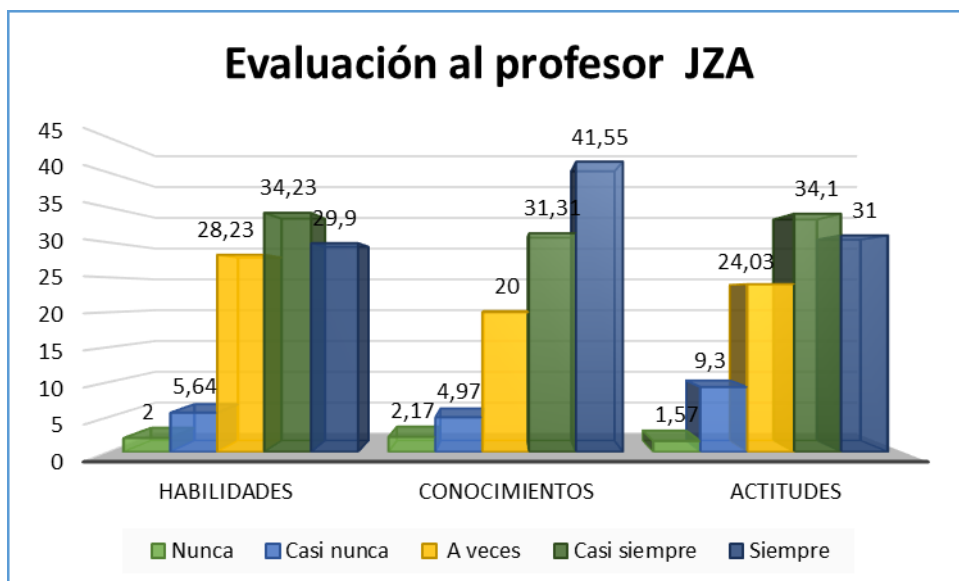


Gráfico 6. Evaluación al profesor JZA

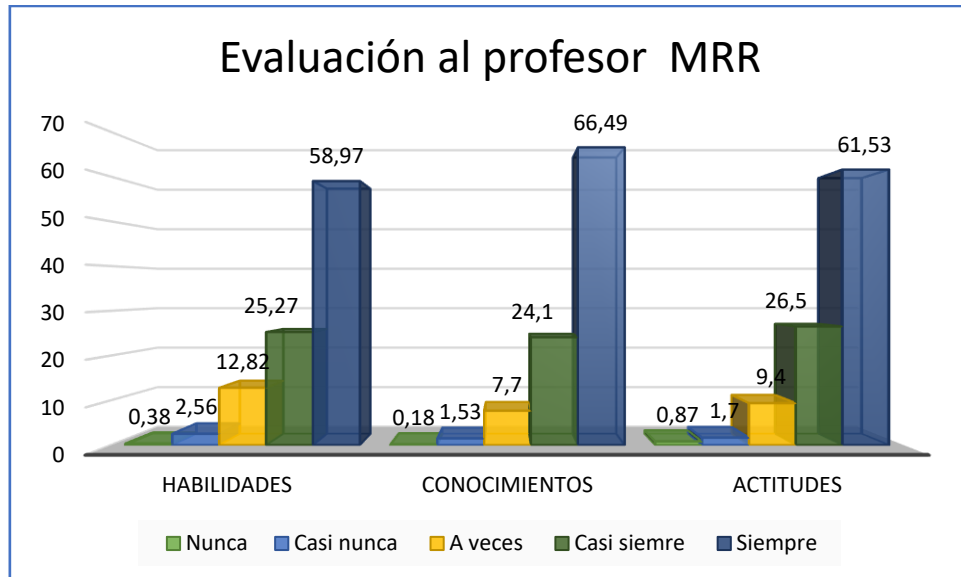


Gráfico 7. Evaluación al profesor MRR

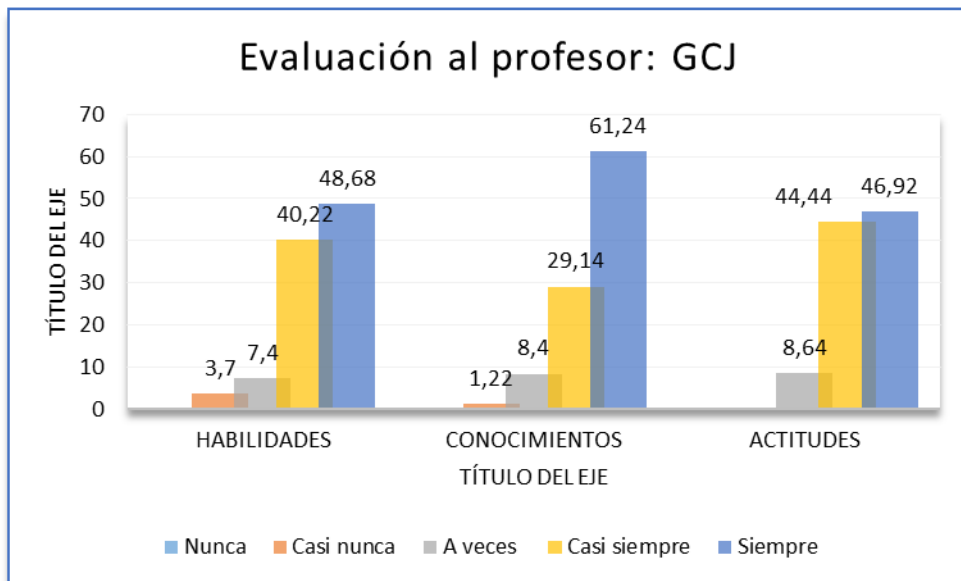


Gráfico 8. Evaluación al profesor GCJ

5.4.1 Análisis de resultados del cuestionario para alumnos

Como se aprecia, los gráficos muestran las categorías evaluables como son: conocimientos, habilidades y actitudes; los ítems del cuestionario se enfocan a cada uno de ellas; así las preguntas que se refieren al dominio del contenido del curso, a lo que el docente sabe de la materia se engloban en el aspecto de conocimientos, por otra parte los ítems que se refieren a estrategias, a la didáctica y modos de enseñar, se encuadran en habilidades, y finalmente los ítems que se refieren a su capacidad de motivación, de empatía con el grupo están en el apartado de actitudes.

Al análisis de cada uno de ellos se destaca que en los cinco docentes prevalecen los resultados a veces, casi siempre y siempre en las tres categorías.

En el criterio de habilidades en los docentes ARL, OET y JZA prevalece un “casi siempre” entre los 33 y 36 puntos, por su parte los docentes GCJ y MRR muestran un “siempre” en los 48.68 y 58.97 puntos respectivamente

Por otra parte, si nos referimos a conocimientos los docentes tienen como máxima ponderación la respuesta “siempre”. A excepción del docente OET que en conocimientos es evaluado en 5 puntos más en “casi siempre”.

En cuanto a actitudes, el criterio resulta con mayor variación en la evaluación de ARL, OET, JZA prevalece el “casi siempre” que el “siempre” hasta por la mitad de los puntos abajo, lo que refleja las condiciones de empatía con el docente y la motivación que en ellos genera para su participación en la clase y fomentar un clima y ambiente agradable en el aula.

Se destaca en este apartado la evaluación al profesor MRR cuya diferencia en los tres criterios resulta importante y se considera en general bien evaluado por sus alumnos con más de 40 puntos arriba de los demás criterios.

5.5 Resultados del cuestionario aplicado al docente

Esta técnica pretende reflejar la forma en que se percibe cada docente con relación a su desempeño y su formación, los resultados se reflejan en dos grandes categorías la primera se relaciona con su postura y reflexión en cuanto las estrategias que implementa como docente y que aborda los aspectos pedagógicos y didácticos de su desempeño, por otra parte su postura crítica y reflexiva en cuanto a su desempeño cuando responde a interrogantes que exponen el dominio de los contenidos de la disciplina, su interés por contribuir a su formación académica y actualización docente.

Cada uno de los docentes de la muestra contestó el cuestionario generando con ello una autoevaluación de su desempeño docente. Es un cuestionario cerrado con listas de preferencia y ordenamiento de opciones en los criterios: en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Las categorías para el vaciado de resultados y grafico de los mismos son:

- Estrategias
- Crítico- reflexivo

Gráficas de resultado en autoevaluación:

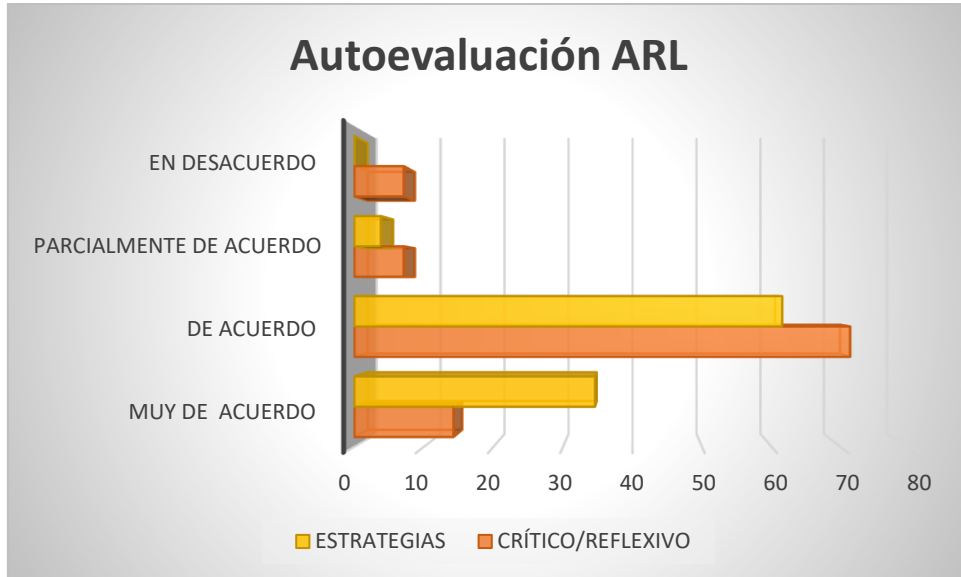


Gráfico 9. Autoevaluación del profesor ARL

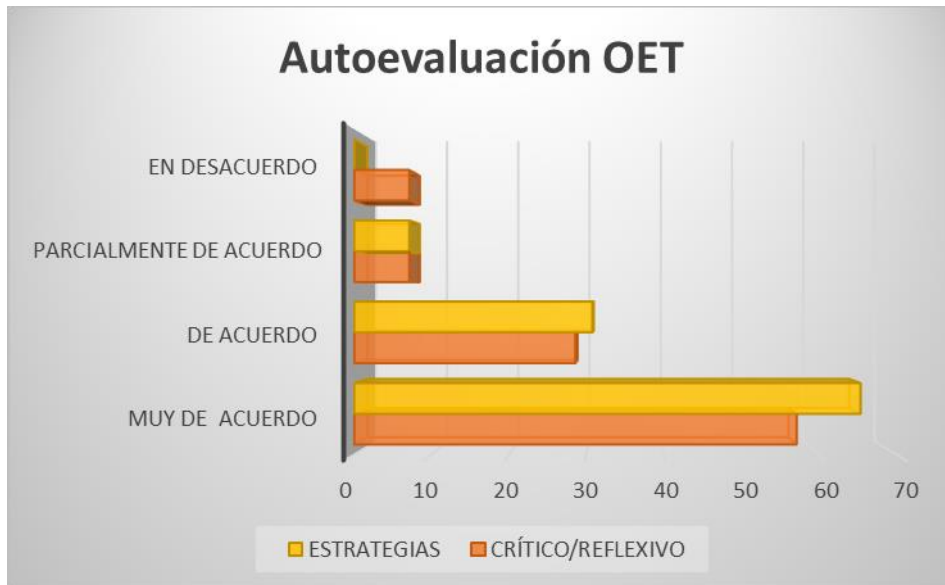


Gráfico 10. Autoevaluación del profesor OET

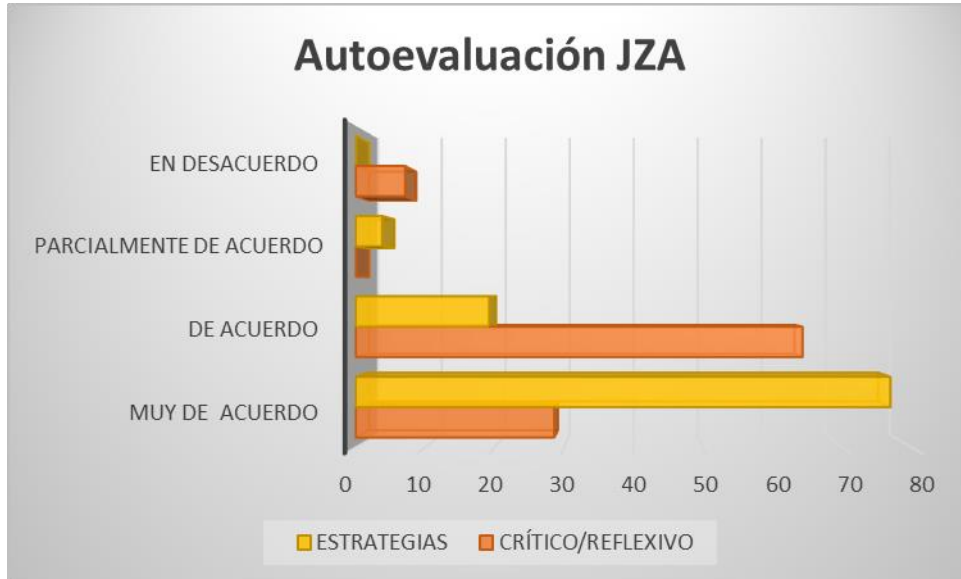


Gráfico 11. Autoevaluación del profesor JZA

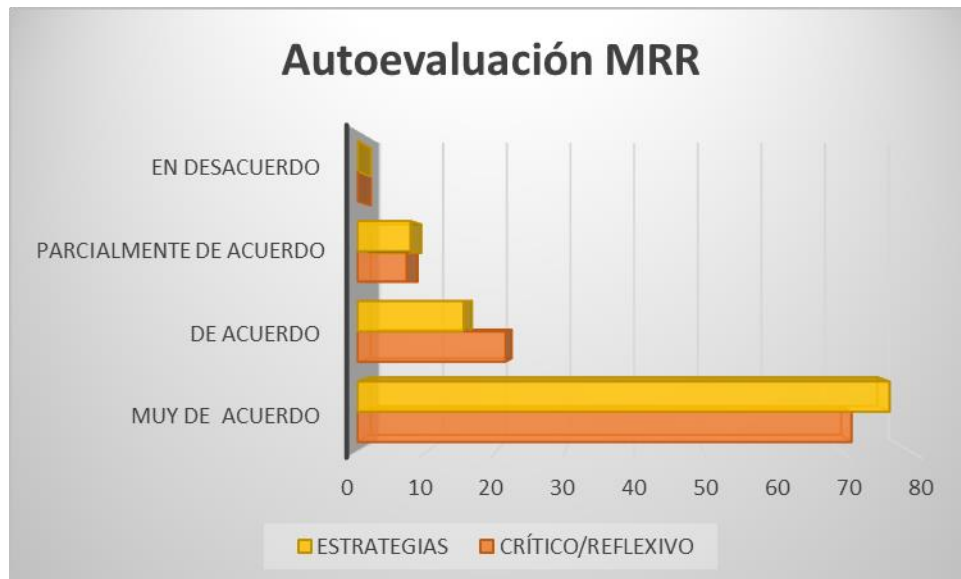


Gráfico 12. Autoevaluación del profesor MRR



Gráfico 13. Autoevaluación del profesor GCJ

5.5.1 Análisis del cuestionario aplicado a docentes

Tomando en cuenta que la autoevaluación, posiciona al docente desde un punto crítico y reflexivo de su propia práctica, refleja en este sentido como se percibe el mismo en cuanto a su desempeño como profesor, las gráficas y los instrumentos reflejan su nivel de valoración en las categorías propuestas.

En un primer panorama se aprecia que los docentes de la muestra se consideran con buenos referentes en cuanto al rubro de estrategias aplicadas, donde en la mayoría de los gráficos se refleja una mejor evaluación en comparación a la categoría de crítico y reflexivo de su práctica, todos posicionados en el criterio “muy de acuerdo”. A excepción del docente ARL que fue más severo en su autoevaluación y su mayor puntaje lo ubica en el criterio “de acuerdo” en ambas categorías.

De igual manera todos los docentes en el criterio “en desacuerdo” agregan algunos puntos en la categoría de crítico- reflexivo de su práctica, a excepción del docente MRR quien no agregó puntos en dicho criterio.

5.6 Hallazgos

En la construcción de este documento, la aplicación de la técnica en el trabajo de campo y los instrumentos, los principales hallazgos encontrados son:

Existe una leve resistencia o puede traducirse a miedo o inseguridad en el docente, ante aquellos procesos de evaluación entre pares, como resultó de la observación aplicada. Si bien es cierto muestran apertura a la implementación de la técnica, los docentes reflejan nerviosismo e incomodidad en el desarrollo; como resultado es una experiencia muy enriquecedora para la práctica docente siempre que se aplique bajo lineamientos de ética y respeto por el otro y que se concrete a una visión constructiva del hecho.

Se destaca además que la actitud del docente es parte importante también para el adecuado desempeño de la docencia, al estudio de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos se aprecia que el docente OET presentó bajos resultados en este rubro de “actitudes”, y si se retoma que en la integración de su ficha de trayectoria es la docente con una formación emergente más integral, que avala los 19 años de experiencia como docente; sus alumnos consideran que si bien tiene los conocimientos de la disciplina, además de implementar las estrategias didácticas adecuadamente, su actitud no es muy favorable para facilitar el aprendizaje y la participación de ellos en la clase.

Es preciso exponer como otro hallazgo, que el docente en su autoevaluación resulta ser muy severo consigo mismo, como fue el caso del docente ARL quien en el desarrollo de la observación presentó resultados aceptables y de igual manera en la evaluación de sus estudiantes, sin embargo en su autoevaluación presenta el mayor puntaje en la categoría “de acuerdo” siendo una categoría debajo de la máxima propuesta; se puede agregar que al momento de aplicar la observación de este docente externó de manera literal que el curso sujeto a observación no era su fuerte, que prefería ser observado en algún curso de su perfil; así al tomar

en cuenta que tiene una formación profesional en psicología y que también imparte cursos en esta área disciplinar le hubiese gustado ser evaluada en uno de dichos cursos.

Al considerar que toda persona cuenta con zonas o contextos próximos donde resulta evidente que puede sentirse cómoda o segura y creo que en esta situación recae el supuesto. Esta misma inseguridad que fue externada abiertamente constituye el factor principal por el cual aplicó su autoevaluación obteniendo este resultado.

El docente de la muestra que refleja mejores resultados principalmente en la evaluación de sus alumnos y su autoevaluación es MRR, quien presenta en su trayectoria estudios de licenciatura en administración de empresas y no cuenta con estudios de posgrado; incluye en su formación emergente cinco cursos de la ruta formativa de lengua materna, lo que da congruencia a los resultados de PLANEA 2016 en el área de lengua y comunicación, que de acuerdo al análisis que realizó el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, posiciona a sus grupos en el quinto lugar en el comparativo de escuelas públicas de Jalisco.

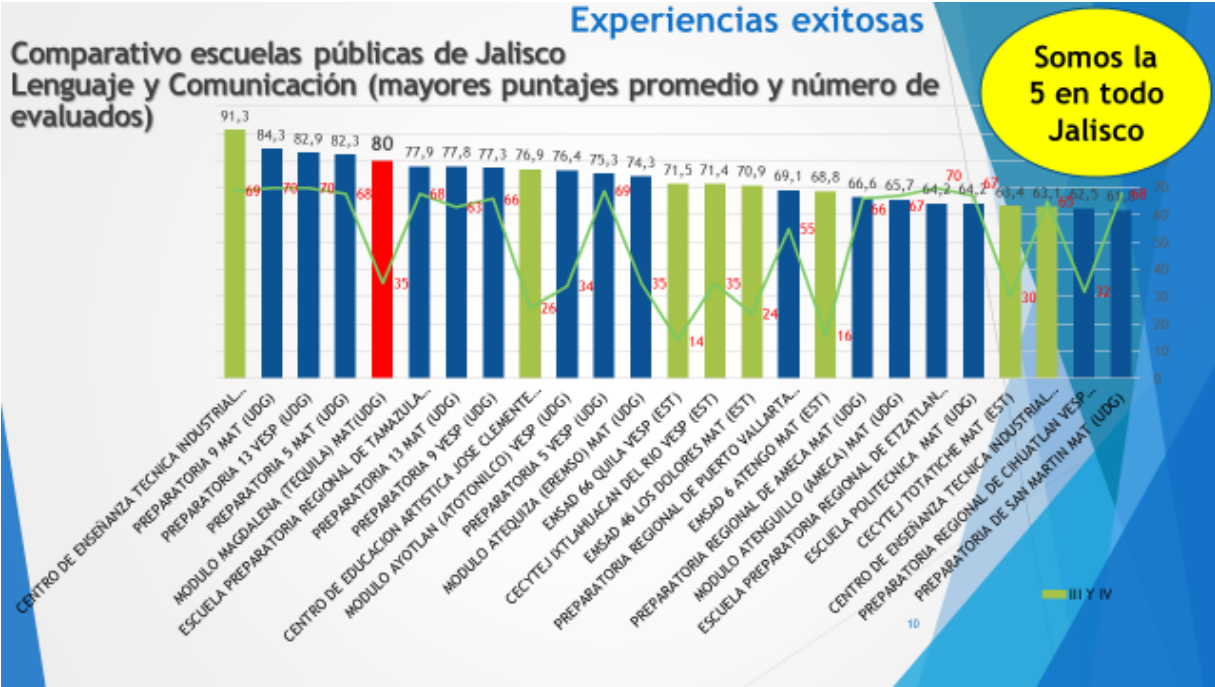


Gráfico 14. Resultados PLANEA 2016 en el área de comunicación. (Informe de actividades 2015 -2016. Preparatoria Regional de Tequila)

Cabe mencionar, que al realizar la observación in situ fue el docente que se percibió más nervioso e incluso lo manifestó, los resultados de la técnica de observación no presentó resultados óptimos como en las otras dos evaluaciones, sin embargo en los elementos cualitativos tomados como notas en la implementación de la observación refleja aspectos congruentes en su práctica que le permitieron llevar a sus grupos a este resultado en PLANEA 2016, tales como el uso del diccionario en cada clase, la integración de glosario de términos que se integra también a lo largo de cada clase, se evidencia su interés por propiciar el aprendizaje autónomo y fomentar el hábito de la lectura.

Se destaca, que el profesor ha encontrado en el área de comunicación un gusto especial, aún mayor que el de su formación de origen licenciatura en administración de empresas, desde temprana edad se identifica con la disciplina y tiene un especial interés por concluir la ruta formativa propuesta por el SEMS en esta área y seguirse especializando.

Aquí, se aborda otro punto primordial de la práctica docente que se relaciona con encontrar el gusto por la disciplina que se imparte, el interés por formarse en ella y profesionalizarse en el área. Un docente motivado, motiva; y esto es reflejo de igual manera de competencia, idoneidad y pertinencia en una disciplina.

5.7 Análisis global de resultados

Una vez analizados los elementos que en el título que antecede se identifican como aquellos que en su conjunto nos permiten indagar el perfil de idoneidad, podemos decir que la construcción de un perfil pertinente o considerado idóneo en el docente de educación media superior, tiene una importante relación con los ámbitos de formación ya sea disciplinar o pedagógica, con la experiencia en el área educativa, la profesionalización y actualización de la práctica docente.

Elementos que en conjunto, encuadran a la considerada formación emergente del docente, puesto que es adquirida a lo largo de la trayectoria como tal; lo que coincide con la postura de

Etchegaray Natalio (2007) que en el marco de la XXIV Convención notarial del Colegio de Escribanos de la Ciudad de Buenos Aires refiere: “Sabemos que la idoneidad profesional no se sostiene solamente en la constancia de un título, sino en una experiencia que necesariamente se apoya en una ética, no asimilable al de moral y buenas costumbres, que como plantea Bleger, no se enuncia, ni se declama, sino que se practica.”

De allí que toda formación emergente puede resultar una alternativa al momento de evaluar la idoneidad y pertinencia del docente, y que al análisis de esta formación emergente particularizada a un área disciplinar específica puede evidenciar y acreditar que el profesional de la docencia es apto y adecuado para desempeñar ese rol. Que estamos ante un docente competente para la desempeñar la actividad de la docencia.

Hasta este punto, se avala lo expuesto por Navío (2004), donde refiere que las capacidades permiten al sujeto en este caso al docente adquirir conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, pero que el solo hecho de tenerlas no resulta suficiente para considerarse competente, sino que es la acción determinada en un contexto específico y en una situación concreta. Como es el caso que a través de la técnica de la observación el investigador pudo constatar y percibir precisamente todo ese conjunto de capacidades que tiene el docente, que fueron reflejados en un actuar concreto.

Navío agrega además que en este punto la experiencia se considera ineludible, puesto que se vincula directamente a la acción. Y bajo el estudio particular de la experiencia adquirida por cada uno de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional y que se ha dejado expuesto en el presente documento, esta profesionalización se construye a raíz de toda una formación emergente.

Prieto (1997) por su parte considera que al definir una competencia se le agrega el termino de capacitación, preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado de un proceso de aprendizaje. Y en este sentido, se demostró que los docentes sujetos a la investigación han participado de procesos de aprendizaje cada uno desde sus intereses

personales, pero que a través de esta formación se demuestra que el docente ha desarrollado las capacidades y habilidades para considerarlo competente para la actividad de la docencia.

La observación in situ a la que fueron sujetos los docentes de la muestra retoma la evaluación de la competencia del docente desde un enfoque relacional, lo que coincide con la propuesta de Gonzci (1994) cuando expone, que este enfoque es considerado el apropiado para el desarrollo actual de las competencias, puesto que incorpora el contenido de la competencia a su aplicación contextual. Aunado a que el instrumento que apoyó la observación docente permitió determinar mediante situaciones del contexto si cada competencia o bien su atributo eran aplicados de manera idónea o por el contrario eran reflejo de un trabajo por hacer.

La encuesta aplicada a los estudiantes en conjunto con la observación del docente, así como los resultados expuestos en ambas técnicas, muestran la presencia de un maestro competente al evidenciar que el docente tiene los conocimientos sobre el tema y el contenido de la disciplina en cuanto al curriculum como contenido; los cuales se combinan con una actitud docente adecuada vinculada a la ética, además la capacidad para comunicarse asertivamente con el estudiantado, el interés por los problemas de éstos y los conocimientos sobre el currículo, entre otros factores.

Lo que avala lo expuesto por Gonzci cuando aborda el enfoque integrado/holístico de la competencia que considera al maestro competente como aquel que tiene la capacidad de poner en juego una compleja interacción de atributos en diferentes contextos. (Gonzci, 1994).

Rómulo Gallego (1999) expone que el trabajo con competencias atiende a un cambio radical de la práctica docente, dejando de lado posturas tradicionalistas y el aprendizaje centrado en el docente. Quedando de manifiesto que los docentes de la muestra adoptan en su práctica el enfoque por competencias, al buscar formas de trabajo que abonen al aprendizaje práctico, centrado en situaciones reales que pueden acontecer en la vida cotidiana. Y es este el interés del estudiante que adquiere en el mismo sentido un conjunto de conocimientos y competencias necesarias para afrontar las situaciones que se le presenten en una sociedad productiva y real.

Si bien el trabajo de campo de la presente investigación tomó en cuenta la participación del estudiantado, al atender a contestar una encuesta enfocada a la evaluación de su docente en tres categorías: conocimientos, habilidades y actitudes; sin embargo, este resultado únicamente fue para efectos de exponer como perciben a su profesor, más no para retomar desde sus resultados y su opinión que líneas o acciones concretas pudieran determinar un perfil competente para sus profesores. Lo que no coincide con la propuesta de investigación de Gamboa, A. *et al* (2008) de la Universidad de Costa Rica titulada: el perfil óptimo necesario de los y las docentes que tienen a cargo los grupos de séptimo año. Y de igual manera la investigación de Conejeros, M., Gómez, M.; Donoso, E. (2013) titulada “Perfil Docente para Alumnos/as con Altas Capacidades”.

Los anteriores autores basaron su propuesta únicamente en el hecho basado en la opinión de los estudiantes y que aspectos considerarían ellos para atender a un perfil óptimo o idóneo, lo que en las investigaciones similares y de referencia acontecía. El primer estudio incorporando la opinión de los alumnos del séptimo año considerado el nivel escolar con mayor deserción, y en la segunda investigación por el contrario, tomando en cuenta la opinión de estudiantes con altas capacidades o que pertenecen a un selecto grupo de alumnos destacados.

Queda de manifiesto que la propuesta en la investigación de tomar en cuenta la participación del estudiantado solo se circunscribe a una determinada evaluación de la práctica de su docente, sin embargo el estudio no requiere la particularidad del resultado de esta técnica de evaluación para determinar cuál sería el perfil idóneo o pertinente de su docente ni el hecho de evaluar si con su opinión o valoración reúne la idoneidad o no; sino que triangula la opinión con las otras técnicas implementadas que dieron un resultado amplio y rico en elementos de estudio para la pertinencia y el perfil de idoneidad.

Capítulo VI. Conclusiones

6.1 Análisis del perfil profesional del docente con el perfil idóneo del curso que imparte

Al estudio de los expedientes docentes en la selección de la muestra, en el análisis de los perfiles docentes y las cargas horarias que imparte. Se construye la tabla (véase Anexo 10), en la que se muestra el perfil profesional de cada docente y su relación con la unidad de aprendizaje que imparte, verificando hasta este punto la concordancia entre el perfil profesional y la idoneidad con el curso asignado.

La tabla presenta un panorama en conjunto de la realidad concreta que presenta el contexto, no se considera el área disciplinar de comunicación que fue en la que se centró el trabajo sino un bosquejo general de toda la curricula; la semaforización donde se representa en color verde los docentes que se consideran idóneos en el curso, con rojo los cursos que por el contrario no evidencian una relación entre el perfil profesional y la idoneidad ante la Unidad de Aprendizaje. Y finalmente se resaltan en amarillo los docentes que formaron e integraron la muestra de la observación.

Lo anterior, deja una clara evidencia de la problematización expuesta y de su presencia en todas las áreas disciplinares de la curricula en una institución de educación media superior. Existen docentes que pierden además oportunidad de aspirar a una plaza definitiva vacante por no existir la idoneidad en el perfil, y se insiste que se considera únicamente como perfil idóneo el estudio profesional, no así la formación emergente adquirida en los años de trayectoria.

6.2 El término “formación emergente” y su relación con el curriculum

En el presente documento el término formación se ha hecho presente, se entiende entonces que la formación va ligada al desarrollo profesional de la persona y en este caso de la práctica educativa, por ello y como se ha expuesto a lo largo del documento el término “formación emergente” para efectos de este trabajo, tiene estrecha relación con todo ese bagaje del que un docente se hace a lo largo de su trayectoria y que incorpora como una formación, actualización, experiencia adquirida con motivo de la práctica, en la búsqueda de una profesionalización de la docencia, que de acuerdo con Imbernón “ser un profesional implicará dominar una serie de

capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo (...)" (Imbernón, 1994, pág. 19)

Así, al análisis de las dimensiones curriculares, la formación emergente de los docentes abona al cumplimiento del perfil de idoneidad, por una parte con los estudios de posgrados (especialmente aquellos relacionados con educación) a la dimensión del currículum que plantea el enfoque o modelo educativo; y por otra parte los cursos disciplinares y de formación docente a la dimensión del currículum que plantea los contenidos a través de planes y programas. Lo que coincide con lo expuesto por Angulo Rasco (1994) cuando cita a Taylor y Richards (1979) y refiere que el currículum se aborda desde diversas dimensiones como planificación educativa y como contenido respectivamente.

6.3 Elementos para indagar sobre el perfil de idoneidad

Atendiendo al primer objetivo de este estudio exploratorio, que versa:

- Identificar qué aspectos de la práctica docente nos permiten indagar sobre el perfil de idoneidad.

A la reflexión de cada uno y de lo expuesto en los apartados del presente trabajo, se puede decir que los aspectos de la práctica docente que pueden proporcionar elementos para indagar sobre su idoneidad en el curso que imparte son:

Formación profesional, entendiendo como aquella que posiciona al docente como un profesionalista ya sea en el grado académico de licenciatura o bien el adquirir una especialidad o posgrado, más aún si éste es enfocado a docencia o educación.

Experiencia en la docencia, al considerar su trayectoria como docente traducida en años, o que lo relaciona directamente con actividades en el contexto educativo desde una diversidad de áreas ya sea frente a grupo o en actividades de gestión e investigación educativa.

Formación didáctica pedagógica, su participación e involucramiento en actividades de formación en la didáctica y la pedagogía, ya que partimos del supuesto de un profesionalista que imparte en la educación media superior sin que sea requisito estar especializado en estos ámbitos, por ello la formación adquirida en este sentido también permite indagar respecto a su pertenencia e idoneidad.

Formación disciplinar, parte importante y fundamental en toda práctica docente es la formación en la disciplina, ello evidencia que el profesor se ha inmiscuido en una profesionalización en el área, en los conocimientos que particularizan la disciplina y que le permiten abordar los aspectos teóricos de ella frente a un grupo.

Actualización constante, al advertir en un panorama que parte de lo general a lo específico, que el docente se mantiene constantemente actualizado al tener una participación activa en cursos de formación, en el uso e implementación de tecnologías, en el estudio o enseñanza de una segunda lengua, por su participación en la certificación docente o en especialidades y posgrados.

El desarrollo de la práctica al interior del aula, y que al caso concreto de estudio se advierte a través de la técnica de la observación in situ y la evaluación entre pares al posicionar así al investigador, que con el apoyo de instrumentos y anotación de elementos detectados al implementar la técnica, permiten reflejar como se desarrolla la práctica del docente, identificar situaciones concretas que son muestra del trabajo bajo el enfoque de competencias y de que el docente en su desempeño al interior del espacio, refleja que integra su trabajo aplicando las competencias docentes propuestas por la RIEMS, las cuales se traducen en acciones concretas que se esperan en el desarrollo de la práctica.

La evaluación de sus estudiantes, tomar en cuenta la evaluación del alumnado al profesor puede también considerarse como un elemento que nos permite indagar su idoneidad y pertinencia, ya que al externar su punto de vista al calificar el nivel de dominio de conocimiento de la disciplina, la aplicación de estrategias de enseñanza y la actitud que ellos perciben en su profesor al interior de cada clase, esto se constituye como un referente clave para exponer el ambiente de aprendizaje que se está fomentando a través de la práctica del docente.

La autoevaluación del docente, permitir este espacio de reflexión, de autovaloración del propio docente que lo invite a analizar su propia práctica, otorga de igual manera criterios interesantes que pueden reflejar el sentir del profesor al impartir determinado curso, al valorar su nivel de adaptación de la práctica docente y dominio de los temas.

6.4 Conclusiones generales

Es muy complejo realizar un estudio de investigación que gire en torno a la evaluación de la formación del docente, de su idoneidad, de su pertinencia y su profesionalización. Sin embargo, no por ello deja de considerarse significativo adentrarse al estudio de la importancia que la formación docente trae consigo para el desarrollo de la práctica.

Al reflexionar que el nivel medio superior en nuestro país, no incorpora como requisito para la integración a los cuerpos académicos de las instituciones a profesores con conocimientos pedagógicos ni con una formación necesariamente en la docencia, sino que se encuentran docentes formados en distintas profesiones y disciplinas, ello no resulta ser una limitante para el adecuado desempeño de la práctica dentro de las aulas, al contrario constituye una multidisciplinariedad que resulta enriquecedora para los estudiantes en su proceso formativo.

Por otra parte, es importante reflexionar que la formación emergente de todo docente se integra por todo curso de formación sea en el ámbito disciplinar o pedagógico, posgrados, especialidades, diplomados, certificaciones y en general todo proceso de formación que se adquiere con la finalidad de complementar y adquirir mayor conocimiento, desarrollar habilidades que le permitan implementar estrategias adecuadas y en general profesionalizar la docencia.

En este sentido, queda expuesto que la profesionalización de la docencia incluye aquellos elementos que llevan a considerar que un docente realiza sus funciones con un nivel de desempeño deseable, es lo que demuestra que se es competente para desempeñarse como

docente y que integra los conocimientos, habilidades y actitudes que llevan a acreditar la idoneidad y pertinencia en el curso que se imparte.

Hasta aquí, se valora que la formación emergente, dirigida al desarrollo de la profesionalización de la docencia, puede resultar una alternativa certera para evidenciar la pertinencia e idoneidad en el desarrollo de la práctica. Claro es que en primera instancia el interés por integrar una formación es individual, es decir el principal motivador de mejorar su desempeño dentro del aula es el propio docente, quien en aras de aportar y contribuir a la formación integral y de calidad del joven estudiante del bachillerato se interesa por su propia actualización.

Se puede decir, que los objetivos de la investigación se cumplieron al identificar aquellos elementos y aspectos de la propia práctica que permiten efectuar un estudio relacionado a la idoneidad y pertinencia del perfil del docente para el curso que imparte; y que una vez identificados permitieron concretar la aplicación del trabajo de campo con apoyo de las técnicas y los instrumentos a obtener evidencias que exponen que la formación emergente contribuye a construir el “perfil idóneo” para impartir determinadas unidades de aprendizaje.

Al estado del conocimiento en el ámbito educativo, aporta una propuesta de evaluación de la idoneidad del docente en el curso que imparte, que se circunscribe al análisis de su formación emergente y el impacto que esta tiene al interior del aula. Es preciso tomar en cuenta que son pocos los estudios que se concretan a la idoneidad del docente en el curso que imparte, y ha quedado expuesto que son términos que los organismos públicos y evaluadores de la educación en nuestro país incorporan en sus requerimientos.

El contexto actual en el nivel medio superior, busca la calidad educativa y apuesta a la formación docente como parte de la profesionalización de la docencia; pero por otra parte limita las oportunidades de mejorar condiciones al reducir el sentido de idoneidad docente al solo perfil profesional obtenido en un grado académico. Este estudio es una alternativa para exponer los elementos que se pueden retomar para los sucesivos reglamentos, convocatorias o concursos de oposición que puedan posicionar a un docente como idóneo en una plaza vacante.

Por otra parte, aunque la investigación queda delimitada a un campo disciplinar en concreto como lo fue el área de comunicación, lleva a considerar que el resultado queda parcial al no advertir si el resultado pueda ser medible para otras disciplinas y dejarlas de lado en el estudio en cuestión. Lo que puede llevar a un trabajo arduo por hacer para estar en condiciones de definir una propuesta que pueda ser generalizada en todos los campos disciplinares.

Finalmente, la investigación puede servir como documento de consulta para aquellos investigadores que se interesen en estudios centrados en el docente, desde su formación, competencia, actualización y profesionalización de la práctica.

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, F. & Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, Aljibe.
- Barboza Abdalla, M. (2004). *En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente*.
Revista mexicana de investigación educativa, 9 (20), 159-181.
- Casanova, M. A. (2007): *Manual de Evaluación Educativa*. 9ª ed. Madrid España, Editorial la Muralla, S. A.
- Chan, M. E. (2016). *La formación por competencias en el nivel educativo medio superior: la sinergia posible*. Revista Mexicana De Bachillerato A Distancia. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47300/42579>
- Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid España, Ediciones Akal.
- Corominas, J. (1967) *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Segunda Edición, Madrid España, Editorial Gredos.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Currículo, evaluación y planeación educativa*. México D.F., Grupo Ideograma Editores.
- Díaz Barriga, F. et al. (2005). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. 11ª reimpresión. México. Editorial Trillas.
- Etchegaray, N. (2007) *Mesa redonda: Reforma de los artículos 1001 y 1002 del Código Civil*. Justificación de la identidad de los otorgantes de las escrituras. XXIV Convención notarial del Colegio de Escribanos de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- G. Arias, F. (2008) *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior*. Trabajo de Grado para optar por el Título de Magister Scientiarum en Educación Mención Educación Superior.
- Gonczy, A y Athahasou J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, Antonio (Comp). *Competencia y Laboral y Educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. Pp.265-288.
- Gonczy, A. (1994) *Competency based assessment in the professions in Australia*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol 1. Sidney Australia, PO Box.
- Gran Diccionario Enciclopédico Durvan, (1982), Durvan, Bilbao. *Gran Enciclopedia Larousse* (1996), Madrid, Gredos.
- Guédez, V. (1980) *Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales*. En: Revista Especializada para América Latina y el Caribe. México: pp 17-4
- Gutiérrez, A., Ayala, D. & Cerrillos, K. (2016) *Estado del Arte para el seguimiento de la gestión institucional de la Preparatoria Regional de Tequila, sus Módulos y Extensiones*. México. ISBN 978-607-97158-2-3
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos*. En *Metodología de la investigación*. México: MCGrawHill.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (1991) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

- Huamán, H. (2005) *Manual de técnicas de investigación: conceptos y aplicaciones*. 2da edición., Lima Perú, Ed. IPLADEE S.A.C.
- Ibarrola, M. (2008) *Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *La calidad de la educación en México.*, México, COMIE/CESU/ UAM-I.
- Imbernón, F. (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Liceus, N. (2000) *La antropología y el trabajo de campo*. España, Siglo XXI Editores.
- Mendieta Izquierdo, Giovane, Informantes y muestreo en investigación cualitativa. Investigaciones Andina [en línea] (2015), 17 (Abril-Septiembre): Recuperado de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>> ISSN 0124-8146
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: GNOMOS.
- Navío, A. (2001) *Las competencias profesionales del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Bellaterra, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).
- Navío, A. (2005). *Propuestas Conceptuales en torno a la Competencia Profesional*. Universidad Autònoma de Barcelona. Revista de Educación, núm. 337, pp. 213-234.
- Perrenoud, Ph. (1994) *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*, Lisboa, D. Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2000) *Construir competencias*. Entrevista con, Universidad de Ginebra. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de una

entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31. Traducción: Esmeralda Viñals

Perrenoud, Ph. (2000) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar, Porto Alegre*, Artmed Editora.
Recuperado de:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

Pertinente. (s.f.) *Diccionario Actual*. Consultado el 16 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://diccionarioactual.com/pertinente>

Prieto, J. M. (1997): *Gestión de las competencias cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

Sandoval Ruiz, L. (2011) *Equidad Y Pertinencia Para El Desarrollo De Los Conocimientos Profesionales De Los Docentes*. Centro de Maestros Valles I. San Luis Potosí, México. Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.

Secretaría de Educación Pública (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008) DOF. Acuerdo Secretarial 442. México.

Secretaría de Educación Pública. (2008) DOF. Acuerdo Secretarial 447. México.

Secretaría de Educación Pública. (2006) *Los retos de México en el futuro de la educación*. Consejo de Especialistas de la Educación, CEE, México.

Secretaría de Educación Pública. (2014) *Perfil, Parámetros e Indicadores para el Ingreso a las Funciones Docentes y Técnico Docentes en la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Universidad de Guadalajara (2015) *Informe de actividades Lic. Alberto Gutiérrez Gómez.*
Director de la Preparatoria Regional de Tequila. México.

Wilcox, K. (1990), *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. Haciendo la etnografía de la escuela, antropología educacional en acción.* España, Paidós.

ANEXOS

Anexo 1. Carta permiso a las autoridades del plantel

Estimadas autoridades del plantel:

A través de la presente, solicito a ustedes su anuencia para implementar en nuestra Institución Educativa proyecto de intervención enfocado al análisis del perfil y la práctica docente, mismo que integro con la finalidad de reunir los créditos y cumplir con las actividades requeridas dentro del programa del curso de “Proyecto” de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que oferta el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, de la cual soy estudiante activa en cuarto semestre; así mismo con la finalidad de contribuir desde mi propia formación de posgrado a atender uno de los aspectos que giran en torno a nuestra Institución y que nos permita acreditar la idoneidad de los perfiles docentes que integramos la plantilla académica.

A fin de dar a conocer a Ustedes la justificación, objetivos, técnicas aplicables, y las estrategias de la intervención que se pretenden implementar con ésta propuesta, me permito adjuntar al presente una síntesis del protocolo desarrollado.

Así mismo especifico a Ustedes las siguientes ACLARACIONES en torno a la aplicación de trabajo de campo:

- La intención del presente trabajo es únicamente para fines académicos.
- La participación de los actores es completamente voluntaria y bajo su propio consentimiento.
- En el transcurso de la implementación del proyecto, se podrá solicitar información sobre los resultados del mismo.
- La información obtenida será mantenida con estricta confidencialidad.

Sin más de momento y en espera de una respuesta favorable, quedo de ustedes como su más atenta y segura servidora.

ATENTAMENTE

Tequila Jalisco, a la fecha de su presentación.

KARINA SALOMIT CERRILLOS HERNÁNDEZ

Anexo 2. Carta de autorización



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Escuela Preparatoria Regional de Tequila

**PROFA. KARINA SALOMIT CERRILLOS HERNÁNDEZ
PRESENTE**

En atención a su atento escrito, a través del cual solicita anuencia por parte de las autoridades de ésta Preparatoria Regional de Tequila para implementar en nuestra institución educativa proyecto de investigación enfocado de acuerdo con su propuesta de protocolo al *ANÁLISIS DEL PERFIL Y LA PRACTICA DOCENTE*. Por instrucciones del Lic. Alberto Gutiérrez Gómez Director de ésta dependencia, me permito notificar que se AUTORIZA que realice la investigación formulada para que la aplique bajo el cronograma y los criterios que considere pertinente en su proyecto de investigación.

Lo anterior a fin de que Usted pueda cumplir con las actividades que le son requeridas en sus estudios de posgrado, aunado a que su proyecto de investigación pueda proponer avances en pro de la mejora de la práctica docente de nuestra comunidad académica.

Sin más de momento me despido, reiterándole mi apoyo y colaboración y quedando a sus órdenes para cualquier información al respecto.

ATENTAMENTE
"PIENSA Y TRABAJA"
TEQUILA JALISCO, 20 DE ABRIL DE 2016



SEMS
PREPARATORIA REGIONAL

**MTRA. DENISSE AYALA HERNÁNDEZ
SECRETARIO**

Calle San Martín # 175, Colonia Exhacienda de Abajo, C.P. 46400.
Tequila, Jalisco, México. Teléfonos. 01 374 7420686

Anexo 3. Etapas de la recolección

ETAPAS	ACTIVIDADES	METAS	PRODUCTO	ACTORES	RECURSOS
PREPARACIÓN	Investigar la data correspondiente a la planta docente de la Institución. No. De docentes y categorías o nombramientos	Recabar información pertinente relativa al contexto real con el que se opera en la institución en relación al personal docente y sus categorías	Tabla de categorías y gráficos de personal.	*Investigador *Personal de apoyo de la Institución	*Hojas *Equipo de computo *Expedientes docentes
	Análisis e indicadores de PROFORDEMS y CERTIDEMS	Determinar los índices actuales de capacitación del docente en éstos dos aspectos.	Tabla de indicadores y gráficos de PROFORDEMS y CERTIDEMS.	*Investigador *Personal de apoyo de la Institución	*Hojas *Equipo de computo *Expedientes docentes
	Análisis de los perfiles docentes y las cargas horarias que imparte.	Muestra del perfil que presenta cada docente, relacionado con el perfil idóneo para cada Unidad de Aprendizaje que imparte.	Tabla de especifique el perfil del docente, los cursos que imparte y la idoneidad que se le atribuye.	*Investigador *Personal de apoyo de la Institución	*Hojas *Equipo de computo *Expedientes docentes
	Análisis relacionados a la formación docente, cursos, capacitaciones, etc. Especificando en que área o qué tipo de curso tomaron.	Medir el grado de formación académica presente en el personal docente.	Tabla de datos que especifique el curso, talle, diplomado o equivalentes de los que ha formado parte cada docente.	*Investigador *Personal de apoyo de la Institución	*Hojas *Equipo de computo *Expedientes docentes
EJECUCIÓN	Elección de muestreo para trabajo de campo	Seleccionar favorablemente y bajo la estrategia adecuada, los docentes a quienes resulta más provechoso observar.	Análisis de la implementación del muestreo y listado de los docentes electos para observación.	*Investigador *Personal de apoyo de la Institución	*Hojas *Equipo de computo *Expedientes docentes
	Observación directa de los docentes seleccionados	Mediante la técnica de observación, obtener evidencia directa del desempeño de los docentes seleccionados.	Grabación video gráfica Descripción de las observaciones	*Investigador *Docentes seleccionados *Alumnos	*Cámara de video *Hojas *Lista de cotejo de observación directa *Salón de clases

	Aplicación de encuestas a alumnos y docentes observados	Recabar datos y detectar la opinión de los actores involucrados en el proceso en cuanto a la evaluación del perfil y desempeño de un docente.	Resultados del sistema o recurso digital utilizado para aplicar la encuesta. Descripción de observaciones al resultado de encuestas.	*Investigador *Docentes seleccionados *Alumnos	*Aplicación o recurso digital para la encuesta *Equipo de computo *Hojas
--	---	---	---	--	--

Anexo 4. Cronograma

ETAPAS	ACTIVIDADES	MARZO	ABRIL	MAYO
PREPARACIÓN	Investigar la data correspondiente a la planta docente de la Institución. No. De docentes y categorías o nombramientos	Del martes 15 al jueves 17		
	Análisis e indicadores de PROFORDEMS y CERTIDEMS	viernes 18		
	Análisis de los perfiles docentes y las cargas horarias que imparte.		Del lunes 04 al miércoles 06	
	Análisis relacionados a la formación docente, cursos, capacitaciones, etc. Especificando en que área o qué tipo de curso tomaron.		Jueves 07 y viernes 08	
EJECUCIÓN	Elección de muestreo para trabajo de campo		Del lunes 11 al jueves 14	
	Observación directa de los docentes seleccionados		Del lunes 25 de Abril al viernes 13 de Mayo	
	Aplicación de encuestas a alumnos y docentes observados		Del lunes 25 de Abril al viernes 13 de Mayo	
	Análisis de las evidencias		Del martes 17 al viernes 20	

Anexo 5. Fichas de trayectoria del docente

DOCENTE 1: 2508745 ARL			
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Antigüedad laboral	X		10 años
Licenciatura	X		Psicología
Posgrado		X	
Especialidades, Certificaciones y/o Diplomados	X		<ul style="list-style-type: none"> • CERTIDEMS • PROFORDEMS
Cursos en el ámbito didáctico-pedagógico	X		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del desempeño docente, (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) • Planeación y evaluación por competencias en el trabajo docente colegiado
Cursos de orientación educativa y tutoría:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) • Orientador educativo auxiliar • Sistematización de la tutoría
Cursos de formación disciplinar en el área de comunicación:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora y la redacción • Contenidos de la comunicación como clave en la educación media superior • Estrategia de actualización docente para mejorar los resultados en pruebas externas en comprensión lectora • Recursos didácticos para el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna. • Estrategias de redacción y oralidad para apoyar el aprendizaje y las habilidades retóricas discursivas
Idiomas		X	
Correo electrónico	X		Especifique: ██████████
Redes sociales	X		Especifique: Facebook, WhatsApp
Grupos de investigación o docencia al que pertenezca:		X	
Manejo de blogs, plataformas, App, etc	X		Especifique: Moodle, Cursos de formación en línea.

UNIDADES DE APRENDIZAJE 2017 A QUE IMPARTE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	LENGUAJE INTEGRAL	4°A BTAD
	LENGUAJE INTEGRAL	4°B BTAD
	CRITICA Y PROPUESTA	4°AV BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°BV BGC
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2°AM BGC
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2°BM BGC
	DESCRIPCIÓN Y COMUNICACIÓN	1°AV BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°AM BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°BM BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°CM BGC
Espacio para aclaraciones y observaciones del docente, relacionados a su ficha técnica: Sin comentarios		

FICHA TÉCNICA			
DOCENTE 2: 9814019 OET			
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Antigüedad laboral	X		19 años
Licenciatura	X		<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Educación • Licenciatura en Educación Media en el área de psicología educativa
Posgrado	X		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en tecnologías para el Aprendizaje • Estudiante de Doctorado en Educación
Especialidades, Certificaciones y/o Diplomados	X		<ul style="list-style-type: none"> • CERTIDEMS • PROFORDEMS.
Cursos en el ámbito didáctico-pedagógico	X		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del desempeño docente, (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) • Redacción de textos científicos y de investigación • Estrategias de actualización docente • Estrategias y recursos didácticos en el campo de la comunicación • Planeación y evaluación por competencias en el trabajo docente colegiado • Diseño de programas para el Bachillerato Tecnológico en turismo • Curso para impartir clases en el Bachillerato por áreas interdisciplinarias (BGAI)
Cursos de orientación educativa y tutoría:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) • Orientador educativo auxiliar
Cursos de formación disciplinar en el área de comunicación:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos de la comunicación como clave en la educación media superior • Estrategia de actualización docente para mejorar los resultados en pruebas externas en comprensión lectora • Recursos didácticos para el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna. • Estrategias de redacción y oralidad para apoyar el aprendizaje y las habilidades retóricas discursivas • Evaluación de las competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna.
Idiomas	X		Especifique: Inglés 20%
Correo electrónico	X		Especifique: ██████████
Redes sociales	X		Especifique: Facebook, Messenger, WhatsApp

Grupos de investigación o docencia al que pertenezca:	X	Especifique: Grupo de investigación de la E.P.R.T
Manejo de blogs, plataformas, App, etc	X	Especifique: Moodle, cursos en línea, plataforma del doctorado del SEMS, Servicio Campus Virtual SEMS
UNIDADES DE APRENDIZAJE 2017 A QUE IMPARTE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	HABILIDAD VERBAL	6°AM BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°BM BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°AV BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°BV BGC
Espacio para aclaraciones y observaciones del docente, relacionados a su ficha técnica: <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia como docente de preescolar • Experiencia en el Sindicato de Cultura del Gobierno de Jalisco 		

DOCENTE 3: 2806762 JZA			
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Antigüedad laboral	X		9 años
Licenciatura	X		Abogado
Posgrado	X		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Educación Tecnológica • Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
Especialidades, Certificaciones y/o Diplomados	X		<ul style="list-style-type: none"> • PROFORDEMS • CERTIDEMS
Cursos en el ámbito didáctico-pedagógico	X		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y recursos didácticos para apoyar el aprendizaje por competencias • Curso directivo • Evaluación del desempeño docente (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación)
Cursos de orientación educativa y tutoría:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) • Curso Orientador Educativo Auxiliar • Sistematización de la tutoría
Cursos de formación disciplinar en el área de comunicación:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos para el desarrollo de las competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna • Desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión lectora y redacción • Contenidos de la comunicación como clave en la educación media superior • Evaluación de las competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna
Idiomas	X		Especifique: Inglés 40%
Correo electrónico	X		Especifique: ██████████
Redes sociales	X		Especifique: Facebook, Instagram, WhatsApp
Grupos de investigación o docencia al que pertenezca:		X	
Manejo de blogs, plataformas, App, etc	X		Especifique: Moodle

UNIDADES DE APRENDIZAJE 2017 A QUE IMPARTE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	HABILIDAD VERBAL	6° SAN ANDRÉS
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2°BM BGC
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2° SAN ANDRÉS
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2°AM BGC
Espacio para aclaraciones y observaciones del docente, relacionados a su ficha técnica:		
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia como Abogada litigante • Experiencia como Coordinadora de Módulo El Arenal de la Preparatoria Regional de Tequila 		

FICHA TÉCNICA			
DOCENTE 4: 9909168 MRR			
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Antigüedad laboral	X		18 años
Licenciatura	X		Administración
Posgrado		X	
Especialidades, Certificaciones y/o Diplomados	X		<ul style="list-style-type: none"> • CERTIDEMS • PROFORDEMS
Cursos en el ámbito didáctico-pedagógico	X		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de módulos de aprendizaje • Planeación y evaluación por competencias para el trabajo docente colegiado
Cursos de orientación educativa y tutoría:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (avanzado) • Curso Orientador Educativo Auxiliar • Sistematización de la tutoría
Cursos de formación disciplinar en el área de comunicación:	X		<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las competencias disciplinares de comunicación en la enseñanza media superior, el marco curricular común y la oferta educativa del SEMS • Desarrollo de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora y la redacción • Contenidos de la comunicación como clave en la educación media superior • Estrategias y recursos didácticos para el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna • Evaluación de las competencias en el campo de la comunicación en español como lengua materna
Idiomas		X	
Correo electrónico	X		Especifique: ██████████
Redes sociales	X		Especifique: Facebook, WhatsApp, Messenger
Grupos de investigación o docencia al que pertenezca:		X	
Manejo de blogs, plataformas, App, etc	X		Especifique: Moodle, cursos de formación en línea

UNIDADES DE APRENDIZAJE 2017 A QUE IMPARTE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	CRITICA Y PROPUESTA	4°AM BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°BM BGC
	CRITICA Y PROPUESTA	4°AV BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°AM BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°BM BGC
	HABILIDAD VERBAL	6°AV BGC
	TAE PROMOCIÓN DE LA LECTURA “LECTURA RECREATIVA”	4°V BGC
	COMPRENSIÓN Y EXPOSICIÓN	2°AV BGC
<p>Espacio para aclaraciones y observaciones del docente, relacionados a su ficha técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faltó agregar la UA de Crítica y propuesta en 4BV BGC • Actualmente he cursado cinco cursos formativos del área de comunicación y estoy interesado en adquirir todos los correspondientes a la ruta formativa • Imparto clases en nivel superior en Universidad del sector privado relacionado con mi perfil (Administración) 		

DOCENTE 5: 2013673 GCJ			
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Antigüedad laboral	X		17 años
Licenciatura	X		Abogado
Posgrado	X		Maestría en Administración de Empresas
Especialidades, Certificaciones y/o Diplomados	X		<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado DOCA (Docencia Central en el Aprendizaje) • PROFORDEMS • CERTIDEMS.
Cursos en el ámbito didáctico-pedagógico	X		<ul style="list-style-type: none"> • Curso Estrategia de Actualización Docente • Evaluación de Competencias Profesionales • Evaluación-Acreditación • Las ciencias sociales y humanidades como campo disciplinar en la EMS
Cursos de orientación educativa y tutoría:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de tutorías en el nivel medio superior (inicial) • Orientador Educativo Auxiliar
Cursos de formación disciplinar en el área de comunicación:	X		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de actualización docente para mejorar los resultados en pruebas externas en comprensión lectora
Idiomas		X	
Correo electrónico	X		Especifique: ██████████
Redes sociales	X		Especifique: Facebook, WhatsApp
Grupos de investigación o docencia al que pertenezca:		X	
Manejo de blogs, plataformas, App, etc		X	
UNIDADES DE APRENDIZAJE 2017 A QUE IMPARTE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	COMPRESIÓN Y EXPOSICIÓN		2°AV BGC
	COMPRESIÓN Y EXPOSICIÓN		2°BV BGC
	ANÁLISIS Y ARGUMENTO		3°AV BGC
	COMPRESIÓN Y EXPOSICIÓN		2°DM BGC
	COMPRESIÓN Y EXPOSICIÓN		2°CM BGC
Espacio para aclaraciones y observaciones del docente, relacionados a su ficha técnica: <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia como Abogado litigante • Docente en educación Superior en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Tequila, Mario Molina 			

Anexo 6. Carta de consentimiento de participación

CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DE IDONEIDAD DOCENTE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN EMERGENTE

Estudiante: Karina Salomit Cerrillos Hernández

Sede donde se realizara el proyecto: Preparatoria Regional de Tequila

Estimado docente:

Se le está invitando a participar en el presente proyecto de intervención para el análisis del perfil construido a partir de la experiencia y la práctica docente, su participación consiste en otorgar su consentimiento libre y pleno para permitirme la OBSERVACIÓN directa de su clase, así como contestar los instrumentos de apoyo. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregara una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. El presente proyecto de intervención surge como parte de las actividades requeridas en el programa del curso de “Proyecto” de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, que oferta el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, de la cual soy estudiante de cuarto semestre; la implementación de la técnica de observación y la construcción de los instrumentos aplicables surge con la intención de recabar evidencia fehaciente que permita demostrar la idoneidad del docente en la Unidad de aprendizaje impartida, y que si bien es cierto el perfil profesional no es acorde a dicha Unidad de aprendizaje, nos permita recabar datos y elementos a fin de demostrar y acreditar que el perfil de idoneidad se construye a través de una formación emergente y de la propia experiencia.

OBJETIVO DEL ESTUDIO. El proyecto tiene como objetivo a través de un estudio exploratorio exponer que el perfil idóneo en el docente se construye a través de la experiencia, de la participación en cursos de formación docente, de estudios de posgrado y de aquellas acciones de formación emergente que se reflejan en el desempeño dentro de las aulas.

BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN. La propuesta pretende construir un instrumento que nos permita evaluar la idoneidad de perfiles y acreditar a nivel Institucional que se cumple con éste perfil. Atendiendo con ello no solo a las observaciones de los organismos evaluadores, sino a dar certeza al docente de que su formación emergente y la experiencia reflejada en su desempeño le acredita un perfil de idoneidad.

ACLARACIONES

- La intención del presente trabajo es únicamente para fines académicos.
- Su decisión de participar es completamente voluntaria.
- En el transcurso de la implementación del proyecto, usted podrá solicitar información sobre los resultados del mismo.
- La información obtenida será mantenida con estricta confidencialidad.

- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación y si así lo desea, puede agregar su firma a la presente Carta de Consentimiento Informado.

ATENTAMENTE

Tequila Jalisco, a la fecha de su presentación.

KARINA SALOMIT CERRILLOS HERNÁNDEZ

OTORGO MI PLENO CONSENTIMIENTO PARA LLEVAR A CABO MI PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DESCRITO EN LÍNEAS QUE ANTECEDEN

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE

FECHA:

Anexo 7. Lista de cotejo de observación docente

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DOCENTE							
DATOS GENERALES		RESPUESTA					
Escuela Preparatoria:							
Departamento:							
Academia:							
Unidad de aprendizaje:							
Tema:							
Nombre del docente:							
Fecha y hora de observación:							
Lugar de observación:							
	Criterio	NIVEL 3 (2 PTS)	NIVEL 2 (3 PTS)	NIVEL 1 (5 PTS)	NA (3 PTS)	NP (1 PTO)	Total
Competencia 1. Formación continua	1.A. Autoconocimiento del docente	Monitorea poco el desarrollo de la clase y no se le ve reflexionar acerca de la reacción que tiene en los estudiantes la estrategia de aprendizaje.	Monitorea la sesión y se le observa reflexionar acerca de la misma captando de vez en cuando la reacción que tiene el estudiante hacia la actividad.	Monitorea la sesión constantemente, se le observa reflexionar acerca de la misma y toma en cuenta la reacción del estudiante hacia la actividad.			
	1.B. Actualización	Se observa que está poco actualizado para llevar a cabo el enfoque por competencias a través de la estrategia que aplica.	Se observa que está actualizado en la aplicación de estrategias de aprendizaje por competencias pero aún se le dificulta llevarlas a la práctica.	Se observa que está actualizado en la aplicación de estrategias de aprendizaje por competencias y demuestra habilidad para llevarlas a la práctica.			
	1.C. Estrategias	Durante la clase, se observa poca disposición para que los estudiantes opinen acerca de la estrategia de aprendizaje que está aplicando.	Al final de la clase, manifiesta buena disposición para que los estudiantes opinen acerca de la estrategia de aprendizaje que aplicó.	Durante y al final de la clase, manifiesta una excelente disposición para que los estudiantes opinen acerca de la estrategia de aprendizaje que utiliza.			
	1.D. Tecnologías	Se observa poca habilidad para aplicar las TIC en la estrategia de enseñanza y de aprendizaje que está desarrollando.	Se observa buena habilidad para aplicar las TIC en la estrategia de aprendizaje que está aplicando pero solo él las utiliza.	Se observa buena habilidad para aplicar las TIC en la estrategia de aprendizaje que está aplicando y permite que el estudiante interactúe con ellas.			
Competencia 2. Dominio de saberes	2.A. Competencia genérica	Durante el desarrollo de la sesión, el docente menciona la competencia genérica a desarrollar en la sesión	Al inicio de la sesión, el docente menciona la competencia genérica y el atributo a desarrollar en la sesión.	Al inicio de la sesión y al término de la misma, el docente menciona la competencia genérica y el atributo a desarrollar en la sesión			
	2.B. Dominio del área disciplinar de Comunicación	La información que proporciona demuestra que el docente no domina o domina poco los contenidos del área disciplinar de COMUNICACIÓN	La información que proporciona demuestra parcialmente el dominio de contenidos en el área disciplinar de COMUNICACIÓN.	La información que proporciona demuestra el dominio de los contenidos en el área de COMUNICACIÓN, enfocando el contenido a experiencias de la vida diaria,			

				y utilizando fuentes de información como base.			
	2.C. Dominio de conceptos	Utiliza conceptos, leyes o procedimientos de COMUNICACIÓN mencionándolos sin explicar.	Maneja conceptos, leyes o procedimientos de COMUNICACIÓN explicándoles, pero no está acorde al nivel de entendimiento de los alumnos.	Maneja y explica conceptos, leyes o procedimientos de COMUNICACIÓN con lógica y claridad al nivel de entendimiento de los alumnos.			
	2.D. Relación del tema con otros contenidos curriculares	La explicación que proporciona se basa en intuiciones y no la relaciona con otros temas o unidades de aprendizaje.	La explicación que proporciona se basa en intuiciones y en fuentes de conocimiento, pero no la relaciona con otros temas y unidades de aprendizaje.	La explicación que proporciona está acorde a las fuentes de conocimiento y las relaciona con otros temas y unidades de aprendizaje.			
Competencia 3. Planificación de procesos	3.A. Conocimiento de enfoque	A través de sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el docente evidencia que aún se le dificulta aplicar el enfoque por competencias.	A través de sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el docente evidencia que conoce y aplica el enfoque por competencias.	A través de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, el docente evidencia que conoce y aplica el enfoque por competencias.			
	3.B. Exploración de conocimientos previos	Da por hecho que los alumnos poseen información del tema y no lo explora.	Hace intentos por reconocer el aprendizaje previo de los alumnos y se le dificulta relacionarlos con el tema.	Se da un momento para explorar los conocimientos previos de los alumnos para vincularlos con el tema.			
	3.C. Vinculación con la vida	Los contenidos que planificó para la sesión están poco contextualizados a la realidad social de los estudiantes.	Los contenidos que planificó para la sesión están contextualizados a la realidad social de los estudiantes pero no se vinculan con fenómenos de la ciencia actual.	Los contenidos que planificó para la sesión están contextualizados a la realidad social de los estudiantes y se vinculan con fenómenos de la ciencia actual.			
Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias.	4.A. Exploración de conocimientos	Da por hecho que los alumnos conocen algunos términos o conceptos durante su explicación. No refuerza, ni indaga el dominio del estudiante de COMUNICACIÓN (Español)	Aclara algunos términos o conceptos sin consultar a los estudiantes, ni refuerza sus conocimientos de COMUNICACIÓN (Español)	Aclara los términos o conceptos basándose en la información de los alumnos. Reforzando los conocimientos del estudiante relacionados con la COMUNICACIÓN (Español)			
	4.B. Dinámica grupal	El desarrollo de la sesión está centrada en la exposición del docente en la mayor parte de la clase.	La clase se basa en la exposición de los alumnos con aclaraciones del docente.	Se basa en trabajo grupal, participación del alumno y aclaraciones del docente.			
	4.C. Estrategias	Utiliza alguna estrategia docente centrada en el aprendizaje, pero no la hace consciente con los alumnos.	Utiliza alguna estrategia docente centrada en el aprendizaje y la hace consciente con los alumnos.	Utiliza alguna estrategia centrada en el aprendizaje y la hace consciente al alumno. Al final evalúa su eficiencia en función del tema.			
	4.D. Actividades en el aula	Realiza actividades que desarrollan el contenido	Realiza actividades que desarrollan el contenido disciplinar de	Realiza actividades que desarrollan el contenido disciplinar de			

	disciplinar de COMUNICACIÓN.	de COMUNICACIÓN y la competencia genérica.	COMUNICACIÓN y la competencia genérica con sus atributos.			
4.E. Interacción con los alumnos	Interactúa poco con los alumnos, la mayoría de las veces para disciplinarlos.	Interactúa con los alumnos haciendo preguntas directas sobre conocimientos o procedimientos.	Interactúa con los alumnos haciendo preguntas para que desarrollen conocimientos o procedimientos.			
4.F. Promoción de la participación	Asigna participaciones de alumnos voluntarios.	Promueve la participación de los alumnos en general.	Promueve la participación del alumno pidiéndole que opine sobre las respuestas de otros alumnos.			
4.G. Promoción de búsqueda bibliográfica	El profesor solo menciona el uso de la biblioteca física o virtual como apoyo.	El profesor deja actividades para el uso de la biblioteca física o virtual.	El profesor utiliza la información de la biblioteca física o virtual a través del trabajo en el aula y visitas guiadas.			
4.H. Uso de material didáctico	Utiliza solo un recurso como apoyo de su explicación, en la mayor parte de la clase donde no interactúa el estudiante.	Utiliza dos o más recursos de apoyo para apoyar su explicación donde existe poca interacción con los estudiantes.	Utiliza dos o más recursos de apoyo para que los estudiantes participen en la construcción de su conocimiento.			
4.I. Uso de las TIC	Utiliza un medio audiovisual (power point, prezi, video) para exponer el tema sin la participación activa del estudiante.	Induce a los alumnos a utilizar un recurso de la web 2.0 (wikis, moodle, bibliotecas digitales) para realizar actividades de aprendizaje.	Induce a los alumnos a construir y diseñar actividades con recursos web 2.0 para fortalecer las actividades de aprendizaje.			
4.J. Contextualización del saber	Los contenidos que desarrolló para la sesión están poco contextualizados a la realidad social de los estudiantes.	Los contenidos que desarrolló están contextualizados a la realidad social del estudiante pero no se vinculan con la ciencia actual.	Los contenidos que desarrolló están contextualizados a la realidad social del estudiante y se vinculan con la ciencia actual.			
Competencia 5. Evaluación por competencias	5.A. Criterios de evaluación	Al inicio de la sesión, el docente explica los criterios para evaluar la actividad de aprendizaje y los aplica adecuadamente al final de la misma. Sin embargo, no realiza un monitoreo durante la clase para que el alumno obtenga un nivel de desempeño óptimo.	El docente explica, al inicio y al final de la sesión, los criterios para evaluar la actividad de aprendizaje pero su monitoreo y retroalimentación no son adecuados para que el alumno obtenga un nivel de desempeño óptimo.	El docente explica, al inicio y al final de la sesión, los criterios para evaluar la actividad de aprendizaje. Su monitoreo y retroalimentación van enfocados a que cada alumno pueda alcanzar un nivel de desempeño óptimo.		
	5.B. Tipos de evaluación	Existe un momento o para la autoevaluación del alumno o para la evaluación entre pares (pero no para ambas). Sin embargo, no hace consciente al alumno de su importancia para su formación integral.	Existe un momento para la autoevaluación del alumno, así como para la evaluación entre pares (coevaluación) pero no hace consciente al alumno de su importancia para su formación integral.	Existe un momento para la autoevaluación del alumno, así como para evaluación entre pares (coevaluación) y hace consciente al alumno de su importancia para su formación integral.		

	5.C. Retroalimentación	Retroalimenta las acciones del alumno de manera poco constructiva y no lo motiva a generar estrategias para mejorar.	Retroalimenta las acciones del alumno de manera constructiva y lo motiva a generar estrategias para mejorar.	Retroalimenta las acciones del alumno de manera constructiva y lo motiva a generar estrategias para mejorar. Además, monitorea que las lleve a cabo durante la sesión.			
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo	6.A. Autoconocimiento del estudiante	La actividad realizada en clase promovió muy poco el pensamiento crítico, reflexivo y creativo del estudiante y éste no fue consciente de ello.	La actividad realizada en clase promovió el pensamiento crítico, reflexivo y creativo del estudiante, pero éste no fue consciente de sus alcances al respecto.	La actividad realizada en clase promovió el pensamiento crítico, reflexivo y creativo del estudiante, y éste fue consciente de sus alcances al respecto.			
	6.B. Valoración de respuestas	Valora positiva o negativamente las respuestas de los alumnos y no hace comentarios posteriores para enriquecer el tema.	Valora las respuestas (correctas e incorrectas) de los alumnos y las enriquece con comentarios.	Valora las respuestas (correctas e incorrectas) de los alumnos, las enriquece con comentarios propios y de otros alumnos.			
	6.C. Reconocimiento del esfuerzo de alumno	No reconoce el esfuerzo de los alumnos, menciona lo que les hace falta realizar.	Reconoce el esfuerzo de los alumnos basado en los resultados felicitándolos.	Reconoce el esfuerzo de los alumnos felicitándoles y mencionando su logro presente con uno anterior.			
Competencia 7. Ambientes de formación integral	7.A. Actitudes y valores	Al surgir cualquier conflicto entre los estudiantes, el profesor solamente los amonestó para guardar la disciplina y el orden.	Al surgir cualquier conflicto entre los estudiantes, el profesor se acercó y les indicó lo que debían hacer para resolver el problema.	Al surgir cualquier conflicto entre los estudiantes, el profesor fungió como mediador para que lo pudieran resolver mediante el diálogo.			
	7.B. Percepciones del estudiante	Se observa que el docente genera una imagen de respeto en sus estudiantes como consecuencia de la amonestación constante hacia la disciplina y el orden.	Se observa que el docente genera una imagen de respeto en sus estudiantes a través de las actitudes que éstos manifiestan en las actividades de clase.	Se observa que el docente genera una imagen de respeto en sus estudiantes a través de las actitudes que éstos manifiestan en las actividades de clase, pero también se observa que existe confianza de los alumnos hacia él.			
Competencia 8. Participación en proyectos	8.A. Participación en proyectos	Promueve la participación de los estudiantes en proyectos sociales institucionales.	Promueve la participación de los estudiantes en proyectos sociales institucionales y no institucionales.	Promueve la participación de los estudiantes en proyectos sociales institucionales y no institucionales, y se incluye en los mismos.			
	8.B. Comunidades de aprendizaje	Menciona la existencia de sitios web de comunidades de aprendizaje.	Promueve la participación de los estudiantes en sitios web de comunidades de aprendizaje.	Promueve la participación de los estudiantes en sitios web de comunidades de aprendizaje y forma parte en alguna de ellas.			

Elementos cualitativos identificados en la observación:

En este espacio señale aquellos aspectos que se hayan detectado durante la observación y que puedan favorecer la mejora del desempeño del docente o bien, algún aspecto que no haya sido incluido pero que sea importante señalarlo como la congruencia entre lo planeado y lo ejecutado o el tipo de recursos empleados. Asimismo incluya las justificaciones de los criterios que identificó como **"No aplica"**.

Retroalimentación y aspectos de mejora y atención para el docente: Escriba las sugerencias, aspectos de mejora y estrategias que coadyuvarían al profesor para mejorar su clase a partir de los resultados de la observación realizada y de los elementos cualitativos identificados en la observación.

Nombre y firma del docente

**Nombre y firma del
observador**

Anexo 8. Cuestionario para estudiantes

EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE AL PROFESOR		
Datos generales		
Escuela Preparatoria:	Unidad de aprendizaje:	
Nombre del docente a evaluar:		
Fecha de observación:	Ciclo escolar:	Turno:

Te pedimos que selecciones la opción que refleje más fielmente tu opinión en cada uno de ellos, y que las señales marcando una X en el número que corresponda a tu elección.									
1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre					
HETEROEVALUACIÓN					1	2	3	4	5
1. Considerando la manera en que tu profesor imparte su clase, ¿se muestra actualizado en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación?									
2. ¿Consideras que tu profesor se encuentra actualizado en los conocimientos del área de COMUNICACIÓN y en su unidad de aprendizaje?									
3. ¿El profesor demuestra que domina los contenidos temáticos de su Unidad de Aprendizaje y del área de COMUNICACIÓN?									
4. ¿Tu profesor te explica la relación entre los conocimientos que adquieres con los conocimientos que adquiriste en otros cursos de COMUNICACIÓN?									
5. ¿Al inicio del curso y en cada módulo, tu profesor(a) te explica claramente el programa del curso (competencias, propósitos, criterios de evaluación y bibliografía física y digital)?									
6. ¿Durante todo el semestre el profesor muestra una buena preparación de cada clase, e implementa estrategias y actividades atractivas que fomentan el aprendizaje?									
7. ¿Al iniciar los temas propone actividades que favorezcan la recuperación de experiencias y conocimientos de los estudiantes?									
8. ¿Durante las sesiones de clase expone y explica la utilidad de los contenidos temáticos para la vida cotidiana y las ciencias actuales?									
9. ¿Tu profesor(a) a lo largo del semestre expone y explica los alcances e importancia del área disciplinar de COMUNICACIÓN?									
10. ¿A lo largo del semestre comunica la relación de los contenidos estudiados en clase, con relación a las pruebas estandarizadas y externas como PLANEA y PAA?									
11. ¿A lo largo del curso promueve la lectura y expresión escrita a fin de mejorar las habilidades de pensamiento de los estudiantes?									
12. ¿Fomenta tu gusto por la lectura (historias, biografías, revistas, libros, artículos) y por la expresión oral, escrita?									
13. ¿A lo largo del curso sugiere actividades para que mejoremos nuestro aprendizaje y el logro de las competencias de la Unidad de Aprendizaje?									
14. ¿Proporciona explicaciones cada vez más claras cuando tenemos dificultades para realizar actividades o comprender un tema?									
15. ¿Retroalimenta sobre los aciertos y errores en tareas, trabajos y exámenes y permite que se corrijan a fin de lograr mejores resultados en el aprendizaje?									
16. ¿Tu profesor fomenta actividades de autoevaluación y coevaluación entre los compañeros de clase a través de actividades o instrumentos claros?									
17. ¿Realiza actividades que promueven tu habilidad para manejar nuevas herramientas tecnológicas (plataformas virtuales, presentaciones powerpoint, elaboración de blogs)?									
18. ¿Durante las sesiones de clase, propone actividades que te hagan sentir motivado y que te des cuenta de tus posibilidades de aprender (exposiciones, debates, investigación)?									
19. ¿Consideras que los aprendizajes de este curso han contribuido a tu formación integral, académica como humana?									
20. ¿Has notado que tu profesor(a) comparte experiencias con otros docentes para realizar proyectos que mejoran la comunidad académica (escuela, administrativos, profesores, padres de familia)?									
21. ¿Tu profesor (a) facilita tu forma de aprender a través de sus estrategias?									
22. ¿Tu profesor (a) revisa y contribuye a la mejora de tu ortografía?									

23. ¿A lo largo del curso el profesor realiza ejercicios que manifiesten tu capacidad de comprender los textos a través de la lectura?					
24. ¿Consideras que tu profesor (a) demuestra dentro del aula su experiencia y capacidad en el ámbito de la docencia?					
25. ¿Consideras que tu profesor (a) demuestra dentro del aula su experiencia y capacidad en impartir materias relacionadas con el área disciplinar de comunicación?					

Anexo 9. Encuesta aplicada al docente

AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE										
Nombre del docente:										
Escuela Preparatoria:										
Unidad de aprendizaje:										
Antigüedad en la escuela:				Academia:						
Ultimo grados de estudios:				Departamento:						
PROFORDEMS	SI	NO	CERTIDEMS	SI	NO					
Estimado docente, se presentan a continuación una serie de afirmaciones, en los recuadros de la derecha por favor marque con una "X" a la respuesta que represente mejor su opinión de acuerdo a las siguientes opciones de respuesta:										
1. Muy de acuerdo		2. De Acuerdo		3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo		4. En desacuerdo				
						5. Muy en desacuerdo				
AUTOEVALUACIÓN						1	2	3	4	5
1. Conozco mis procesos de construcción del conocimiento.										
2. Cada semestre y al desarrollar la clase, pruebo nuevas actividades para ver cómo funcionan con los estudiantes.										
3. Al desarrollar mi clase, incorporo lo que aprendo en los cursos de actualización del área disciplinar.										
4. Utilizo las tecnologías de la información para que los alumnos realicen tareas y envíen trabajos.										
5. Llego a tiempo mis clases y cumpro con lo estimado en el plan de clase.										
6. Estoy consciente de mis conocimientos y habilidades como docente.										
7. Siempre que hay oportunidad, comparto mis experiencias docentes a mis compañeros.										
8. Las unidades de aprendizaje que imparto son de mi área de formación.										
9. Domino los temas de las unidades de aprendizaje que imparto.										
10. Preparo la clase que voy a impartir de acuerdo con lo establecido en mi plan clase.										
11. Los conocimientos que he adquirido en los cursos disciplinares de comunicación me han ayudado a impartir mejor mi clase y a dominar los contenidos del curso.										
12. Me gusta que mis alumnos participen en clase. Casi siempre en la clase hay más participación de alumnos que mía.										
13. Utilizo diversos recursos y materiales de apoyo, y no solo el pintarrón.										
14. Estoy de acuerdo en que mis alumnos evalúen mi desempeño como docente.										
15. Acepto la crítica constructiva de mis compañeros docentes hacia mi desempeño y lo tomo de manera positiva.										
16. Refuerzo los conocimientos del alumno en el área de COMUNICACIÓN para apoyarlo en ejercicios relacionados a pruebas estandarizadas y externas como PLANEA, PAA, etc.										
17. Siempre oriento a mis estudiantes para mejorar su desempeño en el área de comunicación.										
18. Fomento en mis estudiantes la propiedad y la adecuada expresión de su vocabulario.										
19. Fomento en mis estudiantes la adecuada escritura y cuidado de la ortografía.										
20. Me considero actualizado en el uso de tecnologías de la información y comunicación (manejo del correo electrónico, Blogs, WebQuest, Moodle)										
21. Vinculo los contenidos de mi curso con otras unidades de aprendizaje.										
22. Utilizo los recursos de la biblioteca de la escuela en las unidades de aprendizaje que imparto.										
23. Utilizo, como ejemplo, los contenidos, los temas o los problemas de otras materias en mis clases.										
24. Durante el desarrollo de mi clase respondo preguntas de los estudiantes hasta que se disipen las dudas.										
25. Utilizo estrategias de integración entre los estudiantes para crear un ambiente agradable de trabajo.										
26. Me queda claro cuál es el sentido del enfoque por competencias y porque lo tengo que incorporar a mi práctica.										
27. Mis clases se imparten utilizando estrategias acordes al enfoque por competencias (mapas conceptuales, autoevaluación, mapas mentales, cuadros sinópticos, coevaluación).										
28. En el desarrollo de la clase propongo actividades donde el estudiante pone a prueba sus procesos de aprendizaje y capacidad para resolver problemas.										

29. Tengo claros los niveles de logro de cada competencia y explico con claridad los criterios con los que voy a evaluar a los estudiantes en el curso.					
30. Me gusta explicar varias veces y de diferentes maneras, utilizando ejemplos para que quede claro el tema que se analiza.					
31. Incorporo una rúbrica para evaluar los productos de los estudiantes y otorgar una valoración a su aprendizaje y establecer el nivel de logro de los atributos de competencia.					
32. Conozco las competencias a desarrollar en mi unidad de aprendizaje.					
33. En mis clases se promueve un ambiente de respeto, así como el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.					
34. Tengo habilidad para dar clases (comunicación asertiva, manejo de grupos, estrategias de enseñanza, evaluación).					
35. Durante las sesiones de clase utilizo ejemplos que vinculen la realidad social de los estudiantes.					
36. Tomo al menos un curso de actualización pedagógica o disciplinar cada semestre.					
37. Asisto a las reuniones de academia para proponer estrategias, formas de planificación, compartir mis experiencias.					
38. Considero que los alumnos tienen una buena percepción de mi quehacer docente.					
39. Propongo a mis estudiantes el uso de herramientas que le permita construir blogs, compartir contenidos en moodle, actividades en redes sociales, uso de motores de búsqueda, acceso a bibliotecas)					
40. Fomento el gusto por la lectura y por la expresión oral y escrita.					

Anexo 10. Tabla de relación y concordancia entre el perfil profesional y el perfil idóneo por Unidad de Aprendizaje

ANÁLISIS DE CONCORDANCIA DE PERFIL DEL DOCENTE CON LA ASIGNATURA QUE IMPARTE									
INICIALES DEL DOCENTE	CARRERA	MATERIAS DEL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS ASIGNADAS							
		UA	REUNE PERFIL	UA	REUNE PERFIL	UA	REUNE PERFIL	UA	REUNE PERFIL
ARL	LIC. EN PSICOLOGÍA	COMPRESION DE LA CIENCIA	NO	DESCRIPCIÓN Y COMUNICACIÓN	NO	AUTOCONOCIMIENTO Y PERSONALIDAD	SI	DISEÑO DE PLAN DE VIDA	SI
MCAJ	LIC EN PSICOLOGÍA	SEXUALIDAD HUMANA	SI	AUTOCONOCIMIENTO Y PERSONALIDAD	SI				
OET	LIC. EN PSICOLOGÍA	AUTOCONOCIMIENTO Y PERSONALIDAD	SI	CRITICA Y PROPUESTA	NO				
EFAL	LIC. EN PSICOLOGÍA	ESTILO Y CORRECCION	NO	TAE EXPRESION TEATRAL	NO	HABILIDAD VERBAL	NO		
ARA	LIC. EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	LENGUA EXTRANJERA	NO						
BBFJ	LIC. EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	RAICES CULTURALES	NO	REFLEXION ETICA	NO				
LRA	LIC. EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	TALLER DE HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE	NO	TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN	NO				
FPJI	LIC. EN MÚSICA	TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION	NO	TAE DE INTERPRETACION Y CREACION MUSICAL	SI				
CSVH	ABOGADO	LENGUA EXTRANJERA	NO						
GAR	ABOGADO	LENGUA EXTRANJERA	NO						
GCS	ABOGADO	GEOGRAFIA Y CUIDADO DEL ENTORNO	NO	ANALISIS ECONOMICO	NO				
AHD	ABOGADO	REFLEXION ETICA	NO						
GHMG	ABOGADO	FORMACION CIUDADANA	SI						
CHKS	ABOGADO	LENGUA EXTRANJERA I	NO	TAE ASISTENTE ADMINISTRATIVO	NO				
PRLE	CONTADOR	ANALISIS ECONOMICO	SI						
EBM	CONTADOR	MATEMATICA Y VIDA COTIDIANA	SI	MATEMATICA Y CIENCIA	SI				
AAA	LIC. EN ARTES VISUALES (PINTURA)	APRECIACION DEL ARTE	SI	TAE DE CREACION DE DIBUJO Y PINTURA	SI				
OPM	LIC. EN CULTURA FÍSICA Y DEPORTES	EDUCACION PARA LA SALUD	SI	RECREACIÓN Y APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE	SI	ACTIVIDAD FISICA Y DESARROLLO PERSONAL	SI		
AMRM	LIC. EN CULTURA FÍSICA Y DEPORTES	ACERCAMIENTO AL DESARROLLO DEPORTIVO	SI	ACTIVIDAD FISICA Y DESARROLLO PERSONAL	SI				
AMJC	LIC. EN CULTURA FÍSICA Y DEPORTES	ACERCAMIENTO AL DESARROLLO DEPORTIVO	SI						

GCS	LIC. EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES	FISICA	NO	TAE EDUCACION AMBIENTAL	SI				
SPC	PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA CON ESPECIALIDAD EN BIOLOGÍA	COMPRESION Y EXPOSICION	NO	ANALISIS Y AGUMENTO	NO	BIOLOGIA	SI		
GPAV	LIC. EN INFORMATICA	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	SI						
OECO	LIC. EN INFORMATICA	TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION	SI	FISICA	NO				
PRF	ARQUITECTO	MATEMATICA Y VIDA COTIDIANA	NO	GEOGRAFIA Y CUIDADO DEL ENTORNO	NO				
PCH	ING. QUIMICA	MATEMATICA Y VIDA COTIDIANA	NO	QUIMICA	SI				
OMWE	ING. QUIMICA	MATEMATICA Y CIENCIA	NO	PRECALCULO	NO	MATEMATICA AVANZADA	NO		
MGO	ING. QUIMICA	QUIMICA	SI						
LCAI	LIC. EN TURISMO	TAE ASISTENTE ADMINISTRATIVO	NO	TAE AUXILIAR EN SERVICIOS TURISTICOS	SI				
MZRE	LIC. EN EDUCACIÓN I	LENGUA EXTRANJERA	NO						
RGT	LIC. EN SOCIOLOGÍA	DEMOCRACIA Y SOBERANIA NACIONAL	SI	CIUDADANIA MUNDIAL	SI	IDENTIDAD Y FILOSOFIA DEVIDA	SI	GEOGRAFIA Y CUIDADO DEL ENTORNO	NO
AMR	DENTISTA	BIOLOGIA	NO	TAE PROTECCIÓN CIVIL	NO				
REFERENCIAS									
	DOCENTES OBSERVADOS								
	DOCENTES QUE SE CONSIDERA SI REUNEN EL PERFIL								
	DOCENTES QUE SE CONSIDERA NO REUNEN EL PERFIL								
NOTA:	SE CONSIDERAN LOS DOCENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL BGC, AL SERDE ESTE PLAN LOS DOCENTES SELECCIONADOS PARA OBSERVACIÓN.								

Anexo 11. Fotografías del trabajo de campo





