

Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala

ADRIANA CARRO OLVERA*
FELIPE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ**
JOSÉ ALFONSO LIMA GUTIÉRREZ***
MARÍA MERCEDES CORONA SERRANO****
Universidad Autónoma de Tlaxcala – México

Recibido el 19-10-2015; primera evaluación el 24-11-2015;
segunda evaluación el 27-01-2016; aceptado el 23-04-2016

RESUMEN

El presente artículo expone las contribuciones de la primera etapa de la investigación «Teorías y retos en la formación del profesorado en México», la cual analiza en el marco de la transición de la Reforma Educativa actual el dominio de las competencias docentes de los profesores. El objetivo de este estudio consistió en identificar la formación y práctica de los maestros de educación básica y media superior del estado de Tlaxcala para el desarrollo de sus competencias docentes. La investigación se realizó con una metodología descriptiva transversal de corte cuantitativo, se encuestaron a 346 docentes de los tres niveles educativos.

* Doctora en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala A.C. Tlaxcala, profesora-investigadora de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Contacto: acarroo1@yahoo.com.mx

** Doctor en Ciencias Económico Administrativas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, profesor-investigador de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Contacto: luisfel96@hotmail.com

*** Doctor en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala A.C. Tlaxcala, profesor-investigador de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Contacto: alimagu_1@yahoo.com.mx

**** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Auxiliar de investigación, integrante del cuerpo académico Gestión y Políticas Educativas, México. Contacto: mmcorse9@gmail.com



En los resultados se resalta que un número considerable de docentes carece de la formación pedagógica y adquieren las competencias específicas durante el ejercicio de la función docente.

Palabras clave: educación básica, educación media superior, competencias docentes, reforma educativa.

Vocational training and teaching skills in the state of Tlaxcala

ABSTRACT

This paper presents the contributions of the first stage of the investigation «Theories and challenges in teacher education in Mexico,» which analyzes as part of the transition from the current educational reform mastery of teaching skills of teachers. The aim of this study was to identify the education and training of teachers of primary and secondary higher state of Tlaxcala to develop their teaching skills and education. The research was conducted with a cross-cutting descriptive quantitative methodology, were surveyed 346 teachers from the three educational levels. In the results it is emphasized that a considerable number of teachers lack pedagogical training and acquire specific skills for the exercise of the teaching function.

Keywords: Basic education, upper secondary education, teaching skills, educational reform.

Formação profissional e competências docentes no estado e Tlaxcala

RESUMO

O presente artigo expõe as contribuições da primeira etapa da investigação «Teorias e desafios na formação dos professores no México», o qual analisa no marco da transição da Reforma Educativa atual, o domínio das competências docentes dos professores. O objetivo deste estudo consistiu em identificar a formação e prática dos professores do ensino básico e fundamental do estado de Tlaxcala para o desenvolvimento de suas competências docentes. A investigação realizou-se com uma metodologia descritiva transversal de corte quantitativo, 346 docentes dos três níveis educativos, responderão a um questionário. Nos resultados ressalta-se que um número considerável de docentes carece de formação pedagógica e adquirem as competências específicas durante o exercício da função docente.

Palavras-chave: ensino básico, ensino fundamental, competências docentes, reforma educativa.

1. INTRODUCCIÓN

En un estudio previo sobre los profesores en el estado de Tlaxcala y la forma en la que obtuvieron la plaza laboral Hernández y Carro (2013), señalan que las adquieren a través de dos factores: los denominados positivos y los negativos. Los positivos están integrados por indicadores reflejados en los resultados académicos de los docentes, así como los derivados de las convocatorias para concursar la plaza laboral. En cuanto a los negativos, los más comunes son los méritos sindicales, prácticas de herencia, por recomendación o favoritismo y mediante compra. El estudio reflejó que solo el 31 por ciento obtuvo su plaza mediante factores positivos, el 60 por ciento lo hizo mediante factores negativos; y el 9 por ciento se abstuvo de contestar. De quienes contestaron que la obtuvieron mediante procesos negativos, el 30 por ciento la obtuvo mediante méritos sindicales, el 14 por ciento heredó la plaza de algún familiar, el 11 por ciento fue recomendado y el 5 por ciento la compró (ver Tabla 1).

Tabla 1. Medio a través del cual los docentes obtuvieron la plaza laboral

| Mecanismo | Porcentaje |
|----------------------------|------------|
| +Concurso la plaza | 15 |
| +Por resultados académicos | 16 |
| -Méritos sindicales | 30 |
| -Heredó plaza | 14 |
| -Recomendación | 11 |
| -Compró plaza | 5 |
| -N/C | 9 |

+Obtención de plaza por medios positivos (31%/100%).

-Obtención de plaza por medios negativos (69%/100%).

Fuente: Hernández y Carro (2013).

Si bien estos datos solo tienen el objetivo de integrar elementos como precondition de la situación en el cual se encuentran los docentes del Estado, es sin duda un factor que limita los perfiles y formación adecuada de los profesionistas normalistas o universitarios que se convirtieron en docentes de alguno de los niveles educativos que comprende la investigación, ya que su incorporación al sistema no fue el deseable.

El artículo tercero constitucional estipula que el «Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los alumnos» (DOF, 2013a). A su vez la Ley General de Educación establece, entre otras disposiciones, que para garantizar una educación de calidad se debe «tener maestros debidamente preparados con el objetivo de mejorar la educación mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje» (DOF, 2014a).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en su meta nacional: «México con Educación de Calidad» y del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su primer objetivo, señala que es importante «asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población» (DOF, 2014b). Como se observa, la calidad de la educación es un elemento central en la política educativa actual; reconoce la importancia de tener a docentes preparados y crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del sistema educativo nacional y parte del supuesto de que las mejores decisiones pueden ser tomadas por las personas que están más cercanas a los problemas. Es así como la normatividad plantea que los programas y acciones escolares deben estar encaminados para fortalecer la calidad educativa.

En México se han propuesto diversas prácticas de la profesionalización del docente, las cuales se dividen por un lado, en elementos que indican vacíos teóricos, académicos y sociales; y por el otro se encuentran propuestas, afirmaciones, apologías y actividades que alimentan una imagen de suficiencia en competencias.

Los procesos de formación de los últimos años reconocen que la preparación de los futuros profesionistas debe ser a partir del enfoque de competencias, la expectativa de hacer una escuela que proporcione servicios de calidad implica, por un lado, profesores debidamente preparados, pedagógicamente habilitados y en actualización constante; y por otro, requiere también que tengan un desempeño adecuado que se refleje tanto en el cumplimiento de sus obligaciones laborales, como en el logro de los objetivos instruccionales del nivel educativo correspondiente.

Por esta razón, el objetivo de este estudio consistió en identificar la formación de los maestros de educación básica (del nivel primaria y secundaria) y media superior del estado de Tlaxcala para el desarrollo de sus competencias docentes. Este aporte permite generar elementos de reflexión en los que se pueda considerar la experiencia y la formación docente en sí misma como un proceso de formación individual o general. Además permite tener un marco referencial

de la situación, condición y característica del profesorado en Tlaxcala para implementar políticas de mejora en los rubros de formación docente, en los diferentes programas de educación superior que tradicionalmente abastecen la matrícula de profesores en los niveles educativos anteriormente señalados, ya que recientemente las escuelas normales de la entidad disminuyeron sus procesos de nuevo ingreso a nuevos formadores.

2. MARCO TEÓRICO

En los discursos y en la legislación vigente en la mayoría de los países de América, la formación docente es una cuestión de Estado, reconocida en sus políticas públicas y sociales como decisiones que toma el gobierno con el fin de responder a los problemas y demandas que se suscitan (Difranco, 2015). Para comprender los aspectos que debieran considerarse en la formación de los profesores hay múltiples caminos, Lukas y Santiago (2012), por ejemplo, señalan que un profesor debe cumplir con los aspectos de conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias evaluativas y profesionalidad. Camacho (2010) afirma que la función docente implica el dominio de las dimensiones de: conceptos básicos, planeación, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, Balderas (2012) entiende a la formación profesional docente como un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina, aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos.

Por otra parte, autores como Coll (2007), Frade (2009), Yañes (2005) e Ibáñez (2007), encuentran una relación estrecha entre aspectos teóricos y políticos que deberían ser tomados en cuenta en la formación del docente, según cuyas recurrencias están orientadas a los conocimientos, actitudes, habilidades y valores que el docente debe aplicar en su práctica diaria. Ibarra Russi (2006), Camacho (2010) y Prieto (2008) afirman que la formación docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados. De esta manera, el papel del docente es de gran responsabilidad pues debe prepararse intensamente con el fin de apoyar el desarrollo de sus alumnos. No es tarea fácil, sobre todo si la docencia no es la profesión de origen; sin embargo, cada maestro puede alcanzar los niveles necesarios para cumplir exitosamente su función.

La formación docente debe de reconocerse como un proceso intensivo y gradual en el que existen ciertos elementos que influyen directa o indirectamente en la calidad educativa del maestro como la cultura, los problemas sociales, la economía, la política, la geografía y el ambiente; los cuales distinguen al profesional idóneo y debidamente preparado que pueda impactar de manera positiva la sociedad, la escuela, el currículo, la planificación de la enseñanza y sobre todo la vida de sus estudiantes (Moreno, 2015).

Para Luhmann y Schorr (1993), la formación es como la configuración interna de cada ser humano, la cual es una tarea en sí misma que no puede llevarse a cabo de manera autodidacta, donde es necesaria la mediación. Así, comprendemos que la formación docente es el resultado de un proceso complejo de profesionalización académica y práctica profesional (experiencia), no obstante, se designa de manera fundamental a la formación como un modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre.

La postura epistemológica orientada por el constructivismo, considera que los procesos de formación y profesionalización son los encargados de formar sujetos con habilidades analíticas, reflexivas y críticas, en cada una de las disciplinas que cultiva, dicha postura permite comprender las dinámicas sociales de la formación docente en una doble situación, por un lado los contextos formales y por el otro los cotidianos, lo que necesariamente promueve el reflexionar sobre la formación docente, que al combinarse surge lo que Díaz Barriga (2006) denomina como competencias, entendidas estas como:

[...] los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 95).

De esta manera, Cortés, Uribe y Guzmán (2015) mencionan que las competencias han sido acomodadas en distintas clasificaciones y se han agrupado en múltiples categorías, se les suele subdividir en generales, específicas, particulares, o bien en estratos como básicos, superiores, especializados, macro o microcompetencias. Resulta complicado llegar a acuerdos acerca de cómo es posible evaluarlas o medirlas con suficiente exactitud, no obstante es conveniente poner en claro que, para su comprensión y estudio, las competencias responden a una estructura de ejecución compleja y precisa como parte de una secuencia integral.

Gimeno Sacristán (2009) reconoce que «la competencia es una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a las demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen». Autores como Barrios (2014), e Izquierdo, Aquino, García, Minami y Ademe (2014) coinciden en que el concepto de competencia debe enfatizar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, siendo lo que es capaz de hacer el profesional al egreso de sus estudios, así como de las estrategias que usa para aprender tanto en el contexto académico como en la vida cotidiana.

Perrenoud (2010) señala que en el ámbito del trabajo y de la formación, se hace uso y abuso de la palabra competencia, sin que por ello tenga un significado estable ni compartido por todos de este término, por ello es necesario según el autor entender a la competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos; en otras palabras se puede afirmar que si bien las competencias utilizan, integran y movilizan conocimientos, las acciones que manifiestan las competencias no son conocimientos propiamente. Por su parte, Díaz Barriga (2006), apunta que las competencias son elementos que se desarrollan durante un proceso formativo, incluyendo tanto momentos dedicados a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, como a aquellos destinados a la solución de problemas en contextos reales.

Larrosa (2007), incorpora que el término de competencia en la educación debe ser reflexionado, que salga del orden del discurso teórico para implantarse en la experiencia docente y así arrancar la teoría de la realidad y no viceversa. A partir de esta certeza, propone explorar las posibilidades contenidas en la categoría de experiencia mediante dos caminos: en primer lugar «reivindicando a las competencias» y en segundo lugar «haciendo sonar de otro modo la palabra experiencia», la cual da cuenta de un patrimonio, de una tradición, de algo acumulado, que se ha adquirido y de lo que se tiene dominio.

En este contexto Acosta y Finol (2015), mencionan que en la actualidad cada vez es más alto el nivel educativo que necesitan los profesionales para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. Es por ello, que es imprescindible que la educación potencie el desarrollo de competencias, las cuales las define como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que forman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de un individuo para el ejercicio de un conjunto de actividades cotidianas dentro de un contexto determinado, dichas competencias deben ser direccionadas a facilitar el ingreso y permanencia eficaz de un individuo en el campo laboral para desarrollarse efectivamente en la sociedad.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación Superior (DGESPE, 2015) entiende por competencia docente «el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un docente en un contexto educativo específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir escolar».

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), en el marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua, considera las siguientes competencias de los docentes frente a grupo.

1. Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos.
2. Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas.
3. Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.
4. Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática.
5. Atiende de manera adecuada la diversidad cultural, lingüística y los estilos de aprendizaje.
6. Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes.
7. Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación.
8. Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en sus prácticas pedagógicas.
9. Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente.
10. Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), que contribuya a sus posibilidades de desarrollar actitudes y prácticas interculturales.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013b) de manera particular establece que quienes desempeñen las funciones docentes deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que promuevan el máximo logro de aprendizajes, ya que dicha ley conceptualiza la función docente como un servicio que brinda el Estado, asume la responsabilidad ante la sociedad de asegurar los aprendizajes de los alumnos en la escuela, atendiendo seis características: 1. Responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. Promotor; 3. Coordinador; 4. Facilitador; 5. Investigador; y 6. Agente directo del proceso educativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, establece que la competencia docente responde a la capacidad de ayudar y orientar a sus alumnos, no solo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, no solo se espera que el docente eduque, enseñe y evalúe a los alumnos que tiene bajo su cargo, sino también que demuestre su capacidad de asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio.

La reforma educativa recientemente aprobada reconoce que para garantizar una educación de calidad, es importante que los docentes garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, por lo tanto establece que el ingreso al servicio docente en la educación básica y media superior que imparta el Estado se lleve a cabo mediante concursos de oposición. La Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013b) de manera particular establece que quienes desempeñen las funciones docentes deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que promuevan el máximo logro de aprendizajes.

De manera particular, esta ley señala que para alcanzar los propósitos del Servicio Profesional Docente deben desarrollarse perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional, y estos deben incluir los aspectos de planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia, así como identificar las características básicas de desempeño del personal docente en contextos sociales y culturales diversos, estableciendo los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor del docente.

En este tenor, Messina (2008) afirma que las competencias docentes forman parte de un mundo de sentido donde es relevante mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación, en el cual se habla de reflexión desde la práctica con, maestros analíticos, profesionales críticos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación y enseñanza reflexiva, maestros escritores, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa, entre otros. De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de las competencias docentes.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un estudio descriptivo transversal de corte cuantitativo, con resultados frecuenciales auxiliados de una indagación teórica que generó pautas para interpretar el fenómeno abordado delimitando dos unidades de análisis: 1. práctica docente y 2. formación profesional; en este sentido se plantearon variables transversales conforme a cada uno de los niveles educativos en cuestión: edad, estudios profesionales y áreas de especialización, así como las competencias docentes relacionadas con base a las referencias establecidas por la Secretaría de Educación Pública, mediante el Acuerdo número 447 (SEP, 2008), donde se menciona que el perfil del docente está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

La recopilación de información se obtuvo mediante la aplicación de encuestas a docentes de educación básica (nivel primaria y secundaria) y media superior. El instrumento estuvo conformado por 45 ítems con escala Likert, se aplicó a una muestra intencional estratificada de 346 sujetos. Cabe señalar que se mantuvo en las encuestas la confidencialidad de los docentes en cuanto a datos como; nombre y centro escolar en el que labora. La distribución en la aplicación de encuestas se realizó de la siguiente manera, 47,9 por ciento a profesores de primaria, 30,7 por ciento a profesores de secundaria, y 21,4 por ciento a docentes de educación media superior.

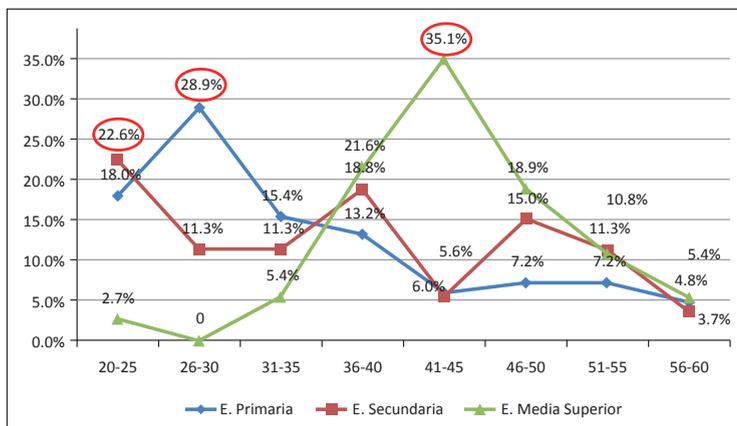
4. RESULTADOS

Considerando la condición y circunstancias específicas de ingreso al sistema laboral, mencionadas anteriormente como factores positivos (resultados académicos, concurso de oposición) y negativos (meritos sindicales, recomendaciones, prácticas de herencia de plaza o compra de la misma), además de los referentes teóricos referenciados, los resultados que se obtuvieron, se encuentran agrupados en torno a cuatro aspectos: 1. los factores personales; 2. los estudios profesionales; 3. las competencias docentes; y 4. la formación en docencia. Los factores personales se agrupan para el estudio con el indicador de edad de los docentes. En cuanto a los estudios profesionales se identifica las áreas de los perfiles de formación: ciencias sociales, humanidades, ciencias biológicas e ingeniería y tecnología, considerando la profesionalización en tres rubros: licenciatura, maestría y doctorado. Para las competencias, se consideraron las ya mencionadas en la sección metodológica y que son las institucionalmente reconocidas. Por último, para la formación en docencia, se hace referencia a los profesores de educación media superior en cuanto a las áreas de su formación profesional.

4.1. Los factores personales

El primer aspecto que se considera es el de la edad; se observan edades promedio de los docentes relativamente parecidas, los profesores de educación primaria tienen un promedio de 40,2 años, de 37,6 años los de educación secundaria y 43,5 años los de educación media superior.

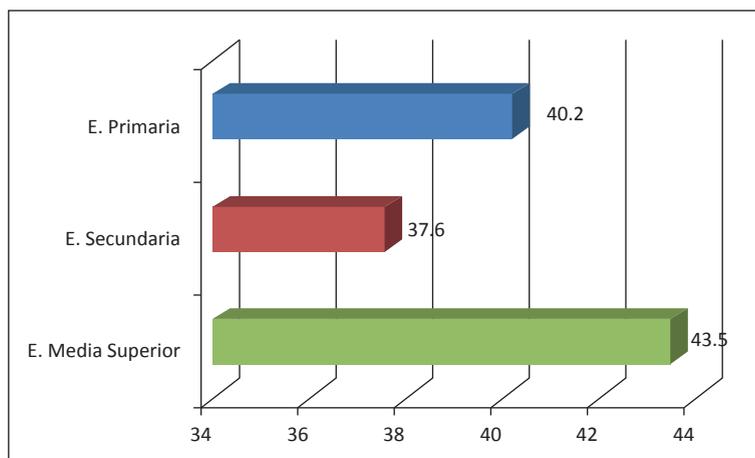
Gráfico 1. Edades de los docentes por nivel educativo



Fuente: Elaboración propia con datos de los encuestados.

Sin embargo, se puede apreciar que el segmento más numeroso de profesores de educación primaria se encuentra en el rango de los 26 a los 30 años; para el caso de los de educación secundaria se encuentra en el rango de los más jóvenes y de forma significativamente distinta se encuentra el segmento más numeroso de los profesores de educación media superior en el rango de 41 a 45 años, lo cual tiene que ver con el factor formación profesional, que en el caso de los docentes del último segmento cuentan con posgrados.

Gráfico 2. Promedio de edades de los docentes

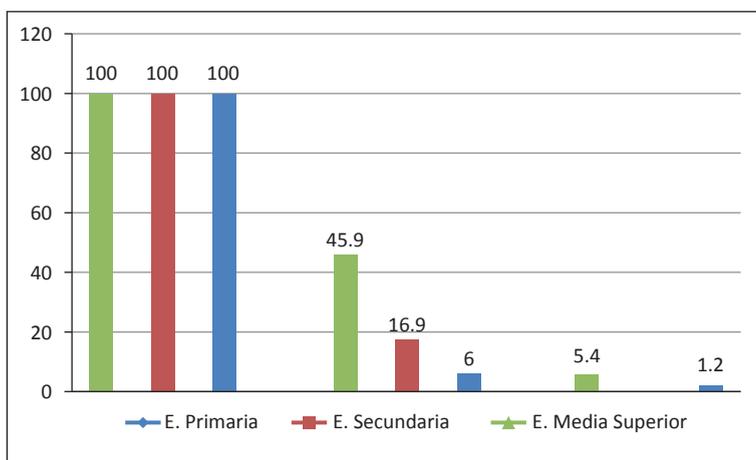


Fuente: Elaboración propia con datos de los encuestados.

4.2. El nivel educativo de los docentes

En cuanto a los estudios profesionales y de posgrado, se puede notar que prácticamente la totalidad de docentes de todos los niveles educativos cuentan como mínimo con estudios superiores a nivel de licenciatura o normalista. Respecto a estudios de posgrado, particularmente maestría, se observa que el 6, 16,9 y 45,9 por ciento de los profesores de primaria, de secundaria y de educación media superior respectivamente cuentan con estos estudios. En el caso de los docentes con estudios de doctorado solo se registran en el nivel primaria con el 1,2 por ciento y en educación media superior con el 5,4 por ciento. De los docentes entrevistados de educación secundaria ninguno contaba con ese nivel de formación.

Gráfico 3. Último grado de estudios de los docentes por nivel educativo



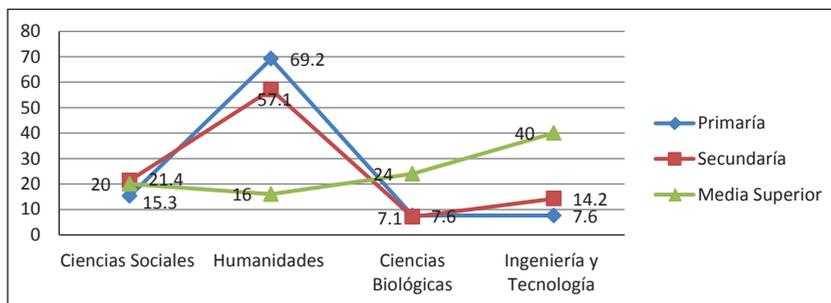
Fuente: Elaboración propia. Primer segmento con estudios de licenciatura, segundo con maestría y tercero con doctorado.

4.3. El nivel educativo de los docentes

Para fines de la investigación, los perfiles normalistas se integrarán en el área de las humanidades ya que las ciencias de la educación pertenecen a ese campo formativo. Los perfiles específicos de formación de los docentes por nivel educativo, se observan en el gráfico 4. El caso de los profesores de educación primaria tienen en sus estudios de licenciatura o normalistas, una mayoría orientada hacia las humanidades (69 por ciento); los docentes de educación primaria que cuentan con maestría también han orientado sus estudios de posgrado hacia las humanidades; el resto del porcentaje se divide entre las áreas biológicas, ingenierías y ciencias sociales, siendo estas últimas las que sobresalen del grupo con el 15,3 por ciento.

En el caso de los profesores de secundaria, se observa que la mayoría tienen sus estudios de licenciatura en las disciplinas de las humanidades con un 57 por ciento; en el caso de los docentes que cuentan con estudios de maestría, el 75 por ciento los han realizado en el área de humanidades y el resto en el área de ciencias sociales. Referente a los profesores de educación media superior, se observa que sus estudios de licenciatura se concentran fundamentalmente en carreras vinculadas a las ingenierías y tecnologías ocupando estas el 40 por ciento de los casos, lo cual es una situación diferente al caso de la educación básica; sin embargo, en el caso de este segmento de profesores que cuentan con maestría, el mayor porcentaje (45,4) se concentra en el área de las humanidades, particularmente en educación).

Gráfico 4. Área de especialización en estudios de licenciatura



En relación con la disciplina específica de los estudios de licenciatura de los profesores de primaria se identificaron 13 áreas de formación. En el caso de los profesores de secundaria son 14 las áreas de formación, donde como se ha señalado, el mayor porcentaje se concentra en el área de las humanidades. Referente a los docentes de educación media superior las áreas temáticas de los campos formativos son 25 especialidades, donde el mayor número de incidencia se encuentra en las ingenierías y tecnologías. Esta amplitud temática que se va dando de nivel a nivel es normal debido a que conforme se va ascendiendo de educación primaria a media superior se van especializando los campos de estudio.

De esta manera es evidente que el área de especialización con mayor porcentaje de los maestros de los tres niveles de educación primaria, secundaria y medio superior se concentra en el área de las humanidades, particularmente en la disciplina de las ciencias de la educación, área que para el presente estudio integra también a los perfiles normalistas.

4.4. Las competencias docentes

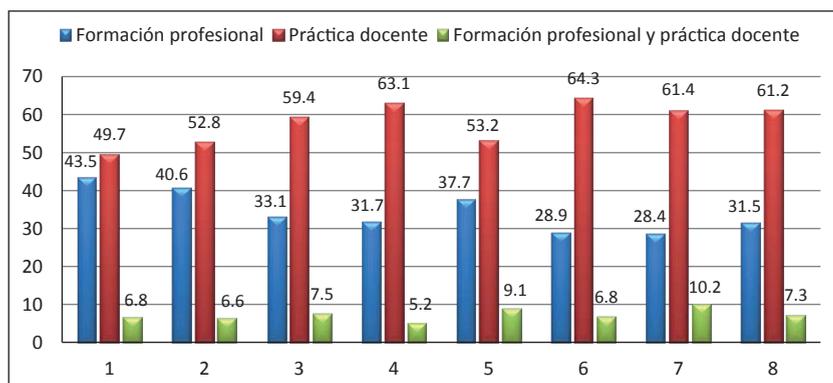
Sobre las competencias docentes, el 54,2 por ciento de todos los profesores entrevistados consideró que las adquirieron en la práctica docente; el 34,9 señaló que las obtuvieron en la formación profesional y el restante 10,9 consideró que las consiguieron en ambos momentos y espacios.

Los profesores de educación primaria señalaron que las adquirieron principalmente en el ejercicio profesional o función docente. El 58,1 por ciento de ellos tienen esa opinión (gráfico 5) pero por la propia naturaleza de las competencias docentes algunas se profundizan en el desarrollo profesional, como lo es el caso de la que se refiere a la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo donde el porcentaje se incrementa al 64,3 por ciento

mientras que en el caso de la competencia relacionada a la organización de su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional solo ocupa el 49,7 por ciento, casi el mismo de quienes contestaron que es durante su estancia en la escuela (43,5 por ciento). El resto de competencias tienen un comportamiento parecido en torno a quienes opinan que se obtienen en su mayoría en el desempeño docente que va del 52,8 al 61,4 por ciento.

El comportamiento de la opción en cuanto la obtención de competencias en la escuela es prácticamente inversamente proporcional y sumó el 34,4 por ciento. Para quienes consideraron que las competencias se obtienen en ambos espacios en la misma dimensión el porcentaje fue un 8,5 por ciento; el mayor porcentaje se concentró en la competencia relativa a contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes con el 10,2 por ciento, mientras que el más bajo es la relativa a llevar a la práctica los procesos de enseñanza aprendizaje de manera efectiva con el 5,2 por ciento.

Gráfico 5. Adquisición de las competencias docentes de los profesores de primaria



Nota: Los números del 1 al 8 se refieren a las competencias docentes ya antes mencionadas según la Secretaría de Educación Pública, mediante el Acuerdo 447 (SEP, 2008).

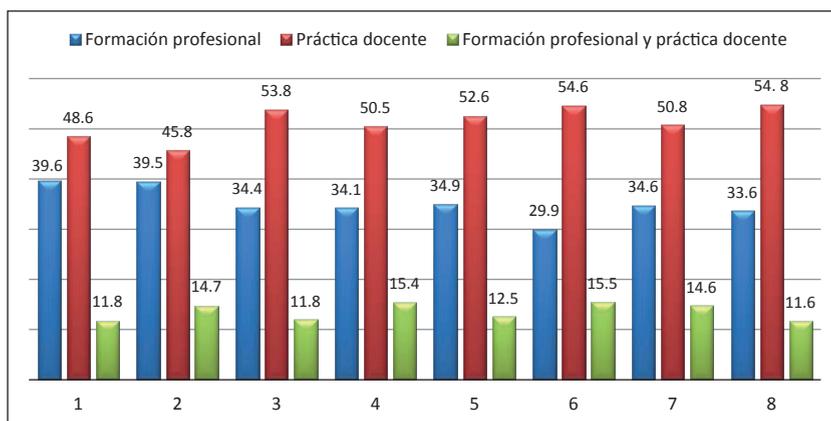
En el caso de los profesores de secundaria se observa que también la mayoría reconoce que es a través de la práctica docente donde adquieren las competencias propias para la función docente; sin embargo, los porcentajes de cada una de las tres opciones son más equilibradas, para quienes consideraron que las competencias se adquieren en la labor docente el promedio fue de 51,4 por ciento, mientras que para quienes se inclinaron por la formación profesional sumó el 35,1 por ciento y el restante 13,5 por ciento señalaron que se adquiere en ambos espacios en la misma dimensión.

La competencia que suma un mayor porcentaje de quienes opinan que se adquieren en el espacio laboral es la relativa a participar en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional con el 54.8 por ciento mientras que la más baja es la relacionada a la organización de su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

La segunda opción es relativamente proporcional pero si bien el porcentaje más alto se acumula en la primera competencia con el 39,6 por ciento, la cual es la más baja de la primera opción relativa al campo profesional; La competencia que reúne el más bajo porcentaje es la relativa a construir ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo con el 29,9 por ciento.

Quienes opinan que los dos aspectos se presentan en la misma dimensión resaltan la competencia relativa a construir ambientes para el aprendizaje con el mayor porcentaje (15,5), y el menor para la competencia relativa a participar en proyectos de mejora con el 11,6 por ciento.

Gráfico 6. Adquisición de las competencias docentes de los profesores de secundaria



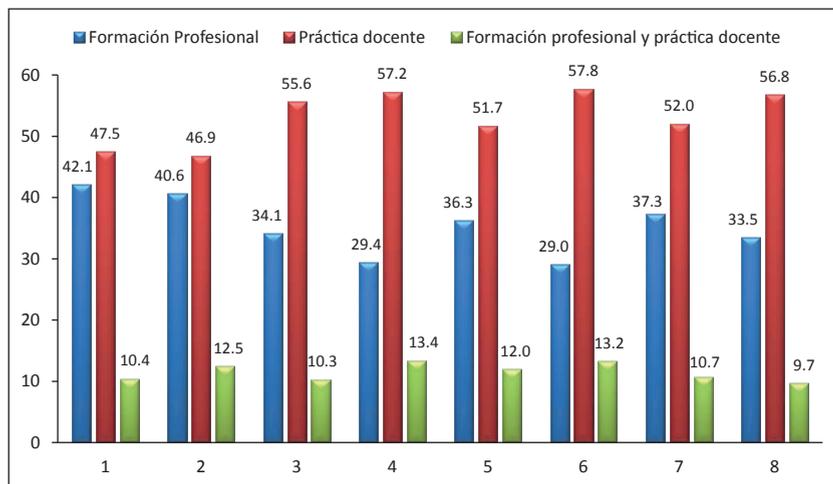
Por otro lado, al indagar en los profesores de educación media superior respecto a la relación entre formación profesional y experiencia docente, los profesores asignan un valor ligeramente mayor al concepto experiencia docente que a la formación profesional, es decir, reconocen el valor de la formación universitaria; sin embargo, le otorgan un mayor peso a la experiencia como fuente de aprendizaje de las competencias docentes.

El comportamiento en los profesores de educación media superior en la adquisición de competencias docentes fue que un 53,1 por ciento consideró que las adquirió en la práctica docente, mientras que quienes la obtuvieron mediante la formación profesional fue del 35,4 por ciento y el restante 11,5 por ciento lo acumuló quienes consideraron que las adquirieron en ambos momentos en la misma dimensión (gráfico 7).

La competencia que los docentes desarrollaron durante sus estudios en mayor proporción fue la relativa a organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional con el 42,1 por ciento. En otro sentido, la que obtuvo menor porcentaje fue la relativa a construir ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo con el 29,0 por ciento. Las competencias que más porcentaje acumularon en el rubro de aprendizaje sobre la experiencia fue la que obtuvo menor porcentaje en la experiencia profesional; y la que menor porcentaje obtuvo fue la relativa a dominar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Quienes opinaron que durante los dos momentos se desarrollaron las competencias en la misma dimensión, el porcentaje mayor la ocupó la relativa a llevar a la práctica procesos enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora; y la que menor porcentaje obtuvo fue la relativa a participar en proyectos de mejora continua en la escuela y apoyo a la gestión institucional.

Gráfico 7. Adquisición de las competencias docentes de los profesores de educación media superior



4.5. La formación en docencia

Por último y como resultado de un análisis de los planes de estudios de carreras distintas a la formación normalista y de ciencias de la educación que ocuparon la mayoría de los docentes de cada uno de los niveles educativos descritos; se presentan una revisión de planes de estudios de carreras de las dos principales instituciones educativas del estado. La primera de ellas cuenta con licenciaturas formadoras de docentes, la segunda no pero son aparte de los perfiles normalistas las dos instituciones que también contribuyen con la mayor cantidad de profesores que están en ejercicio en el estado.

Entonces, derivado de que un número considerable de los egresados de instituciones no formadoras de docentes, como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y el Instituto Tecnológico de Apizaco (ITA), se incorporan al servicio docente en educación básica y media superior, se realizó un análisis sobre los planes de estudio de algunas carreras de manera aleatoria y que dispusieran de información para el análisis (Medicina Veterinaria y Zootecnia, Biología, Química Industrial, Administración y Ciencias Políticas, y las ingenierías en Computación y en Tecnologías de la Información y Comunicaciones) para conocer el peso que tiene la formación docente en sus estudios profesionales, esto no quiere decir, que existan en sus planes y programas de estudio experiencias educativas orientadas a la formación docente como tal, pero existen experiencias en su currículo que sirven como herramientas para el desarrollo de habilidades para la docencia. Se consideró un análisis de los planes que incluyen materias relacionadas con: redacción, axiología, metodología, tecnología de la comunicación e información y estadística.

Tabla 2. Distribución de áreas de formación en los programas educativos de la UATX

| Programa educativo | Conocimiento disciplinario | Formación docente | Actitudes |
|--------------------------------|----------------------------|-------------------|-----------|
| Ingeniero en Computación | 51% | 8% | 8% |
| Médico Veterinario Zootecnista | 72% | 6% | 6% |
| Biología | 59% | 10% | 6% |
| Químico Industrial | 65% | 6% | 6% |
| Administración | 88% | 9% | 4% |
| Derecho | 71% | 6% | 5% |
| Ciencias Políticas | 59% | 8% | 6% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, (2014).

En ambas instituciones se observa que el peso fundamental de sus estudios se centra en la formación de su disciplina de estudio y tan solo un porcentaje que oscila entre el 2 y el 15 por ciento de su carga académica tiene relación con la formación docente (habilidades y competencias), y un porcentaje mínimo atiende el tema vinculado con las actitudes, siendo este mayor en el caso de los programas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Cabe resaltar que si bien prácticamente ninguna especialidad asigna una carga mayor al tema de la formación docente, se destacan las carreras de biología de la UATx y las de ingeniería en Administración e ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación del ITA, quienes asignan un 10, 11 y 15 por ciento de sus materias a este tema. Algunas materias específicamente relacionadas con la formación docente son educación ambiental, análisis de la problemática nacional, comunicación oral y escrita y taller de ética entre otras.

Tabla 3. Distribución de las áreas de formación en los programas educativos ITA

| Programa educativo | Conocimiento disciplinario | Formación docente | Actitudes |
|--|----------------------------|-------------------|-----------|
| Ingeniería Civil | 62% | 2% | 0% |
| Ingeniería en Administración | 78% | 11% | 6% |
| Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones | 72% | 15% | 4% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio del Instituto Tecnológico de Apizaco, (2014).

5. CONCLUSIONES

Es particularmente significativo que la formación profesional de los docentes abarca diversas disciplinas, con una tendencia a incrementar los niveles de habilitación. La especialización se distribuye en las distintas áreas del conocimiento, aunque por la naturaleza de su trabajo esta se concentra principalmente en humanidades.

No obstante lo anterior, tanto la formación docente como las competencias necesarias para la práctica pedagógica, aún hoy, no han logrado cristalizar las características de la acción educativa que teóricos como Perrenoud (2010), Lukas (Lukas & Santiago, 2012), Malpica (2012), Meirieu (1991), han propuesto. Esto quizás tenga que ver con el tipo de formación que recibe previo a su incorporación al servicio docente.

Contrario a la finalidad que tienen las instituciones formadoras en la docencia e incluso otras instituciones, los resultados de la presente investigación afirman lo que empíricamente se había notado, la formación concreta de la docencia se obtiene en la experiencia profesional más que en la formación institucional.

En suma, pese a la gran cantidad de programas educativos o de la oferta que existe en el Estado aún no se han logrado alcanzar los perfiles deseados, la formación de los docentes se ha quedado a medias en las instituciones de educación superior (IES).

Lo anterior permite afirmar que la formación docente inicia durante sus estudios profesionales, pero el enriquecimiento —y en algunos casos el verdadero aprendizaje— ocurre en el desarrollo de la función docente. Esta realidad motiva a proponer que, para lograr una educación de calidad, la formación de los docentes debe modificarse, lo cual se puede hacer en dos sentidos: por un lado, modificar la legislación actual para permitir que las universidades puedan participar en la formación de los docentes de educación básica, y por otro, que las universidades lleven a cabo modificaciones a los planes de estudio actuales para que, sin perder el sentido de la especialidad, puedan fortalecer la formación de las competencias docentes.

6. REFERENCIAS

- Acosta, S. y Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de biología en las universidades públicas. *Revista Telos*, 17(2), 208-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99340840003>
- Balderas Gutiérrez, I. (2012), *La formación inicial y continua en la conformación de la identidad docente*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Barrios Gómez E. (2014), Nuevo perfil docente basado en competencias. *Revista electrónica claroscuros en la educación*. (27), Recuperado de: <http://palido.deluz.mx/articulos/973>
- Camacho, R. (2010). ¡Aprobado! Planeación, operación y evaluación de competencias del estudiante. México: ST Editorial.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, *Innovación Educativa*, Recuperado de: www.formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar_Coll.pdf
- Cortés Montalvo, J., Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de la ciudadanía.

- Revista Ámbitos*, (29). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16841123002>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, 11092013, México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014a). Ley General de Educación, Última reforma del 2005. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014b). Plan Nacional de desarrollo 2013-2018. México.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o disfraz de cambio?, *Perfiles Educativos*, 28. Recuperado de: http://issue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php/clave=2006-111-7-36
- Difranco, M. G. (2015). La formación docente en nuestra América. *Revista Praxis Educativa*, 19(2), 9-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141087001>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2015). *Enfoque centrado en competencias*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- Frade, Laura (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. 2da. edición. México: Inteligencia Educativa.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación en *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, Felipe y Carro, A. (2013). *Retos y tensiones de la evaluación en el Estado de Tlaxcala*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Ibáñez, Carlos. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual, *Revista de Educación y Desarrollo*, (29). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/6/006_Bernal.pdf
- Ibarra Russi, O. A. (2006). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Recuperado de http://www.Oei.Es/Docentes/Articulos/Funcion_Docente_Compromisos_Eticos_Ibarra.Pdf
- Instituto Tecnológico de Apizaco (2014), recuperado de www.itapizaco.edu.mx/oferta/ingenierias.php

- Izquierdo, J., Aquino Zúñiga, S., García Martínez, V., Minami, H. y Ademe, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Revista Sinéctica*. (42). Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=634_practicas_y_competencias_docentes_de_los_profesores_de_ingles_diagnos
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de: http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=26&wid_item=23
- Lukas, J. y Santiago, K. (2012). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luhmann, N. y Schorr, K.E. (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- Malpica, F. (2012). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, Madrid: Editorial Graó.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. París: ESF.
- Messina Raimondi, G. (2008). Formación «docente»: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34, 78-86. Recuperado de <http://www.revista.docencia.cl/pdf/34web/78-86.pdf>
- Moreno Zaragoza, A. (2015). Enfoques de la formación docente. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, Acuerdo Número 447, México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *La visión de la educación básica y el perfil de los maestros*, Formación Docente, Recuperado de: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/4_vis.htm
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2014). La Universidad. Página oficial. Recuperado de <http://www.uatx.mx/>
- Yañes, Enrique (2005). *Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular*, Recuperado de: <http://www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos-diseno-curricular-competenciaslaborales.html>