

Competencias para la práctica docente. Formación profesional, competente e impulsor del desarrollo

Manuela Badillo Gaona*
Alma Delia Torres Rivera**
Elia Olea Deserti***

Resumen

Se presenta un trabajo sobre la caracterización de las competencias docentes en el marco del modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el objetivo consistió en “analizar la práctica educativa a través de la caracterización del docente de educación superior, a fin de establecer el perfil de competencias para la enseñanza”. Es un estudio de caso con enfoque mixto, se utilizó la entrevista y un cuestionario tipo Likert. El resultado fue una propuesta de intervención que proporciona al maestro los elementos teóricos y prácticos para su trabajo en el aula, cuya importancia es el aprendizaje de los alumnos a partir de la enseñanza de acuerdo al modelo vigente en el IPN, institución que se encuentra a la vanguardia del contexto nacional actual cuyas características se enmarcan en la economía del conocimiento como un elemento de oportunidad para convertirse en una institución con una ventaja competitiva ante la comunidad, los empresarios y el país.

Abstract

Presents a work on the characterization of the teaching competencies within the framework of the model education of the Instituto Politécnico Nacional (IPN), the objective was to “analyze the educational practice through the characterization of higher education teaching, in order to establish the profile of competencies for teaching”. It is a case study with mixed approach, was used the interview and a questionnaire Likert-type. The result was a proposal for intervention which provides the theoretical and practical elements for their work in the classroom whose importance is the learning of the students from the teaching of agreement the master to the current model in the IPN, institution that is at the forefront of the current national context characteristics are part of the economy of knowledge as an element of chance to become an institution with a competitive advantage to the community employers and the country.

Palabras clave: competencias docentes, formación profesional, modelo educativo.

Keywords: Teaching Skills, Professional Training, Model Education.

* Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: mbadillo@ipn.mx

** Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: atorresri@ipn.mx

*** Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: eolea@ipn.mx

Estado del arte: competencias docentes

Denyer, Furnémont, Poulain y Vanlubbeek reconocen que las competencias datan de 1580 debido al legado de Montaigne¹ quien señalaba que la enseñanza debía partir de lo concreto y de la experiencia, asimismo reconocen que no es sino es hasta 1994 que se presenta la primera versión de las bases de las competencias. En ese contexto los autores hacen un balance acerca del enfoque basado en competencias. Sostienen que el enfoque es una respuesta a las demandas de los empleadores en la que existen dos posturas, una la representan los críticos del modelo, quienes señalan que se trata de reducir el currículum universitario a la formación para el trabajo, es una postura crítica reduccionista, en este grupo se encuentra César Coll (2007) quien indica que es un enfoque con tendencias claras de entrenamiento, está convencido que el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. La otra es una postura constructivista, este grupo considera que el estudiante debe pasar de ser novato y principiante a un profesional experimentado y especialista que debe convertirse en una persona competente. En esta postura son representativos la teoría de J. Piaget y los escritos de Bruner, ambos autores plantean que el enfoque responde tanto a las demandas sociales como laborales. En el enfoque basado en competencias existen dos problemas, el primero de ellos relacionado con posturas distintas (críticos y constructivistas), el segundo referido al concepto que se torna confuso, lo que deriva en la dificultad empírica para adoptarlo y, por lo tanto, la dificultad de comprender y adquirir las competencias, ya sea como docente o alumno. En el caso de los docentes, cuando les resulta difícil entender el enfoque por competencias les es difícil enseñarlas. Las acciones de las instituciones educativas respecto a los dos problemas han consistido sólo en proporcionarles capacitación, que no necesariamente ayuda al docente. En materia de competencias y conocimiento, en el marco de la pedagogía, los saberes no son tan importantes sino que se refieren exclusivamente a la solución de problemas, lo que significa adquirir conocimientos parciales. Lo ilustra L. Allal, experto en el tema, citado en Denyer (2012) quien señala:

1. Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), escritor y ensayista francés.

Comparados con los novatos, los expertos perciben, más pronto y más profundamente, relaciones significativas (*patterns*) entre los objetos de su dominio de experiencias. Pasan relativamente más tiempo analizando un problema antes de actuar, y formular representaciones más complejas de la tarea que se debe realizar. En su ámbito de experiencia, poseen una base de conocimientos declarativos más extensos y un repertorio de conocimientos procedurales más poderosos y mejor automatizados. Ejercen un control metacognitivo (*monitoring*) sobre su avance y sobre la realización de la tarea (pp. 41-42).

En ese sentido, Denyer (2012) comenta que oponer el saber a la competencia provoca un debate que probablemente sea erróneo: el hecho de que los conocimientos se encuentren en el meollo de la competencia es algo evidente; un médico, un carpintero o un maestro competente, ¿podrían ser ignorantes? De hecho, el problema es más complejo de lo que parece. Por una parte, ¿tiene sentido transmitir un conocimiento que no se movilizará en el ejercicio de una competencia? Por ejemplo, el profesor de historia que por falta de tiempo se salta el periodo de los siglos V al XI de presente era, corre el riesgo de hacer difícilmente comprensibles conceptos como la situación geopolítica de la Europa occidental del siglo X o la parcelación feudal, si no evoca, con ayuda de algunos mapas comentados, la evolución de Europa y de la cuenca mediterránea durante el periodo que se vio obligado a permanecer en la sombra.

El enfoque por competencia trae consigo una serie de retos, los cuales el docente debe conocer, trabajar y no eludir. Uno de ellos se encuentra en la dimensión “pedagogía” y se refiere al diseño de una diversidad de estrategias didácticas que se construyen a partir de las necesidades y estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de la investigación continua en diversas fuentes. En la organización de la enseñanza se contemplan dos momentos que consisten en la planeación y la evaluación. La planeación, por lo tanto, considera como punto de partida los saberes previos y las expectativas de los alumnos, considerando su contexto sociocultural. Por su parte, el docente requiere ser flexible y diseñar estrategias que se adapten no sólo a las características individuales del alumnado sino a su entorno, en tanto que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y comprende la coevaluación y la autoevaluación. Con respecto a la dimensión “comunicación”, comprende la comunicación verbal y escrita, que además de clara y precisa debe transmitir seguridad, éste es un elemento que no se menciona como una de las habilidades de comunicación pero que plantea el reto de trabajar con la dimensión “actitudinal”

mediante el fortalecimiento del liderazgo docente. La dimensión “integración social” se construye a partir del fomento de valores como la honestidad, la tolerancia y la democracia, además de la creación de un clima en el aula propicio para el aprendizaje. Trabajar esta dimensión demanda una sólida formación en valores en el docente y la consideración con respeto a los alumnos para la construcción de su autoestima. La dimensión “intervención psicopedagógica” permite que el docente guíe a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo. Finalmente, la dimensión “desarrollo profesional” comprende trabajar con el docente, su entusiasmo y orgullo de su profesión. Derivado de las dimensiones se ubica a una serie de autores que de una u otra manera las abordan; con base en ellas, Moncada (2011) hace una reflexión de los distintos sectores respecto al trabajo en equipo para responder a las necesidades de la globalización, de la productividad, de la cultura universal y del entorno real y personal que da cuenta de la inmersión en el mundo y su corresponsabilidad del mismo a través un modelo educativo basado en competencias, del cual se explican sus características, necesidad e importancia en la educación, contribuyendo al desarrollo constructivista de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten una mejor inserción al campo laboral con los aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer y a aprender ser y convivir, que se traducen en conceptos, procedimientos y actitudes que son fundamentales para el desarrollo económico de una nación.

Tobón (2006), por su parte, apunta a la búsqueda de mecanismos que orientan la formación de las personas con competencias que eleven el rendimiento académico del estudiante de manera que posea las condiciones reales del contexto actual y futuro; señala la importancia de planear los procesos de aprendizaje y evaluación tomando en cuenta la problemática del contexto, competencias deseables, actividades concatenadas y proceso metacognitivo, evaluación y recursos de aprendizaje, a través del modelo de competencias con aspectos del constructivismo que ofrecen a los docentes una metodología a seguir. Perrenoud (2004) toma como guía el referencial de competencias que adoptó el equipo del Servicio de Perfeccionamiento de la ciudad de Ginebra en 1996 para la formación continua y en la que participó activamente. El referencial seleccionado surge de la administración pública y fue objeto, antes de su publicación, de negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Alude a 10 fami-

lias de competencias² consideradas prioritarias y coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Respeto los títulos del referencial de Ginebra pero se orienta más a la descripción de competencias, a la contribución al debate sobre el perfil de un nuevo oficio que se acerca a una profesión.

Pimienta (2012) está convencido de que el desarrollo de las competencias sólo es posible en la actividad, afirmación que hace con base en su experiencia como asesor, esclarece el enfoque de formación de competencias, propone competencias adaptadas del marco de referencia y comparte planeaciones de sus colegas. Garduño (2012) presenta en su obra un compendio de vivencias docentes que evidencian las transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluye un instrumento de autoevaluación de competencias docentes que contempla seis dimensiones del hacer docente: saber pedagógico, saber organizar la enseñanza, saber comunicarse, saber interactuar socialmente, saber intervenir psicopedagógicamente y saber desarrollarse profesionalmente.

La UNESCO publicó en 2008 el artículo “ICT Competency Standards for teachers”, en él se presenta un entorno complejo, diverso en información y conocimiento que exige a docentes y alumnos utilizar la tecnología de manera eficiente. Se argumenta que en la actualidad los docentes necesitan estar preparados para proveer oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC. Aunque el documento se enfoca en las competencias para el dominio de las TIC, propone una guía de implementación que abarca tres visiones: a) dominio de las TIC en el docente, b) profundización del conocimiento a través de las TIC, y c) creación de conocimiento mediante las TIC. De estas visiones se extraen componentes de la actividad docente que se contextualiza en un entorno de ritmo de cambio acelerado, de acceso a la información y, por supuesto, globalizado e interconectado. La sociedad de la información cobra importancia a partir de las características y oportunidades que se potenciali-

-
2. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

zan con estas tecnologías ya que no sólo se plantea el reto de permear en el perfil docente, sino que abre las puertas para contribuir al perfil de egreso de los estudiantes.

Coll (2007) comenta que el concepto y el modelo basado en competencias en un sentido crítico es un mecanismo de solución en tanto aparezca otra propuesta. Sea o no cierto, el hecho es que existen infinidad de conceptos como contextos a aplicar. Sladogna (2000), Perrenoud (2004), Badilla (c.f.), Proyecto Tuning para América Latina (2004-2008) y Sacristán (2008) coinciden en que en el concepto por competencias hay planteamientos que se toman como base en su constructo: a) reaccionan ante aprendizajes académicos, b) enfoque utilitarista; en las que el dominio de determinadas destrezas o habilidades es la condición primordial del sentido de la formación, c) enfoque de la funcionalidad, que es la meta de toda educación: capacitación, conductual, intelectuales, de comunicación, d) ser integrador por el ser humano, puede integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, motivaciones y valores, e) se orientan a la solución de satisfacción de necesidades cognitivas y profesionales, y f) se expresa en el desempeño de toma de decisiones y solución de problemas en la esfera del trabajo. Los autores concluyen que la competencia no se puede reducir sólo al desempeño laboral, ni a la apropiación de conocimientos, abarca el conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos para que las personas sean competentes para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), es una capacidad susceptible de ser desarrollada y construida a partir de motivaciones internas de cada quien. Por su parte Cintefor-OIT (c.f.) define la competencia laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Mientras que la definición de competencia profesional del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop Unión Europea) es la capacidad para desarrollar saberes, saber hacer, capacidades y actitudes en una situación habitual o nueva. Ravitsky (2002), por su parte, señala que la competencia es un conjunto de conocimientos, de saber hacer y de comportamientos puestos en práctica de modo oportuno en una situación de trabajo. La competencia profesional es

la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo (Conocer, México). El concepto de competencia de acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (Hersh, 2002).

La comunidad francesa de Bélgica define la competencia como la “actitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”. En materia de la definición de competencias no hay variaciones. Cuando se hacen cambios, se refieren a dos situaciones concretas que a juicio de la comunidad representan dos problemas de fondo: el primero se refiere a la naturaleza y a la categoría del saber-hacer, y el segundo a los saberes con respecto a la noción de competencia (Denyer, 2012).

La competencia es una convergencia de los comportamientos sociales, efectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o tarea (Argudín, 2006), finalmente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) define a la competencia como una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Competencia, entonces, es una interacción reflexiva y funcional de saberes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad.

En las definiciones expuestas se pueden apreciar tres componentes básicos:

- Atributos de las personas (conocimientos saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etcétera).

- Acciones: ponen en juego o movilizan dichos atributos (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento, operacionalización y ejecución).
- Objetivo (alude al objetivo de la movilización de atributos (exigencias de la producción y el empleo, resultados esperados, tarea función requerida, desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso).

La conclusión en torno al concepto por competencia es muy amplia, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño, por lo tanto, la integración de los componentes señalados da como resultado el concepto que respalda la investigación expuesta en este escrito y que alude a la competencia docente como una construcción en la que convergen atributos cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos, tal y como lo señala la UNAM.

Estudio de caso: Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional

La ESCA Sto. Tomás es la escuela más antigua del Instituto Politécnico Nacional (IPN), data de 1845 e inicia con el nombre de Instituto Comercial, fue cerrada en 1847 y se abre en 1854 con el nombre de Escuela Especial de Comercio. En 1866, durante el gobierno de Maximiliano, la escuela recibió el nombre de Escuela Imperial de Comercio. En 1867, con Benito Juárez, recobra el nombre de Escuela Especial. En 1869 todas las escuelas públicas reciben el carácter de nacional, por lo que se convierte en la Escuela Nacional de Comercio y Administración. En 1890 recibe el nombre de Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). En 1936, con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la ESCA se incorpora junto con seis escuelas más, entre las cuales es la más antigua. Actualmente en la ESCA Sto. Tomás se imparten cinco licenciaturas: cuatro en modalidad escolarizada (Contador Público, Licenciado en Relaciones Comerciales, Negocios Internacionales, Administración y Desarrollo Empresarial), no escolarizada (Licenciado en Comercio Internacional), una especialización, tres maestrías y un doctorado.

En 2004 en el IPN comienza el denominado Nuevo Modelo Educativo. Para 2008, la ESCA Sto. Tomás lo implementa. El plan de estudios de este modelo tiene dos características fundamentales, una de ellas es ser flexible porque está centrado en el aprendizaje, es decir que se enfoca en las necesidades del estudiante. Por ello, en la construcción de los planes y programas de estudios se reconocen los requerimientos que caracterizan a los estudiantes; la otra es por créditos, mismo que se integra por unidades de aprendizaje obligatorias, optativas y electivas. Se conforma por cuatro áreas de formación (institucional, científica básica, profesional, terminal y de integración) (Un nuevo modelo educativo para el IPN, 2003). La Escuela Superior de Comercio y Administración tiene dos unidades: la Santo Tomás, ubicada en el norte de la ciudad —conocida como el Casco de Santo Tomás en la Delegación Miguel Hidalgo— y la unidad Tepepan, ubicada en el sur de la ciudad, creada en 1974 como parte de la descentralización educativa del Instituto. El IPN integra a sus unidades en tres áreas de conocimiento: ingeniería y ciencias físico-matemáticas, ciencias médico biológicas, y ciencias sociales y administrativas. La escuela sujeto de estudio se ubica en ésta última área, y justo es esta ubicación la que marcó el supuesto de la investigación al plantear que las condiciones internas son distintas, trastocando la implementación de Modelo Educativo Institucional (MEI) en cada una de las escuelas e institutos de investigación del IPN.

Metodología

La estrategia metodológica consistió en un trabajo documental y de campo bajo el método de estudio de caso con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) (figura 1). El estudio de caso implicó la indagación detallada, comprehensivo, sistemática y a profundidad de la práctica educativa (Stake, 2005). La corriente teórica conceptual fue la interpretativa y se realizó un ejercicio hermenéutico. Para ello se hicieron entrevistas a profundidad y se aplicó un cuestionario tipo Likert a docentes de la ESCA Sto. Tomás.

Figura 1
Estrategia metodológica, proceso holístico



Fuente: elaboración propia.

Se describieron y examinaron los componentes y facetas de la información, lo que facilitó el traslado entre los distintos niveles de análisis contemplados (conceptual, exploratorio, interpretativo y propositivo). Cabe mencionar que el análisis fue fundamental en la integración de los aspectos ontológico, lógico (o teórico), metodológico y epistemológicos del fenómeno que se investigó. Para la integración de los niveles se contemplaron tres etapas metodológicas generales, figura 2.

Figura 2
Componentes y etapas metodológicas



Fuente: elaboración propia.

Exploratoria, incluyó la elaboración y estructuración de los elementos conceptuales implicados; con ello se construye el estado del arte. Al mismo

tiempo se diseñarán y desarrollarán las herramientas concretas del estudio de caso. Se trata en realidad de una etapa descriptiva, organizacional y de inmersión, que facultó la problematización del objeto de estudio. Interpretativa, consistió en el análisis de la información a través de un ejercicio hermenéutico con el método etnográfico de Bertely (2000), análisis que permitió obtener los elementos de exploración provenientes de la primera etapa (estado del arte), con el fin de sumar argumentos de diferentes categorías al acervo analítico de los datos ya existentes. Propositiva, implicó la comparación de las diferentes vertientes del estudio de caso (comparativa, integral y prospectiva). Una vez terminadas estas fases se tomaron las decisiones a partir de los hallazgos que permitieron realizar la construcción del perfil docente basado en competencias, así como las competencias que en específico se requieren para la enseñanza en la ESCA Sto. Tomás, como un elemento competitivo para la institución.

Delimitación en tiempo y espacio

Para efectos de una mayor confiabilidad del trabajo sólo se tomaron las licenciaturas en la modalidad escolarizada: Contador Público, Relaciones Comerciales y Negocios Internacionales, en el semestre enero-junio 2013, conocido como B-2013.

Muestra

En el periodo contemplado en el proyecto (enero-junio 2013) el total de la planta docente fue de 502, la muestra quedó en 65 docentes, cálculo que se realizó con el programa STATSTM v. 2, con un error máximo de 5% y 95% de confiabilidad. Los criterios de selección fueron: docentes de la quinta generación que cursaron el diplomado de formación y actualización docente y los cursos de educar para el desarrollo de competencias específicas, herramientas didácticas para el desarrollo de competencias laborales, la planeación didáctica por competencias con base en el modelo educativo institucional, y la planeación didáctica por competencias con base en el MEI (tabla 1). La entrevista

Tabla 1
Distribución docente por carrera

<i>Carrera</i>	<i>Núm. de profesores a los que se les aplico el cuestionario</i>	<i>Porcentaje</i>
Contador Público (CP)	30	44.88%
Licenciatura en Relaciones Comerciales (LRC)	22	34.12%
Licenciara en Negocios Internacionales (LNI)	14	21%
Total	65	100%

Fuente: elaboración propia.

Variables

A decir de Sampieri, Hernández y Baptista (2010) una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse, se clasifican como variables de interés por ser estas de interés para el investigador quien las observa detenidamente y establece la relación con el objeto de estudio. Para efectos de la investigación, se identificaron las siguientes variables de interés: competencias docentes y práctica docente (tabla 2).

Categorías

- Planear y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Comunicar efectivamente.
- Evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Organiza su actualización y formación continua.

Instrumentos

Cuestionario tipo Likert y entrevista a profundidad.

Tabla 2
 Variable de interés

<i>Variables</i>	<i>Indicador</i>	<i>Instrumento</i>
Competencias Docentes	Actualización profesional	Cuestionario Tipo likert
	Formación psicopedagógica	
	Evaluación	
	Planeación	
	Organización	
Práctica docente	Comunicación	Cuestionario Tipo likert
	Actualización profesional	
	Formación psicopedagógica	
	Evaluación	
	Planeación	
	Organización	
	Comunicación	

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

El cuestionario fue tipo Likert y consta de dos partes: datos generales (tabla 3) y competencias docentes. Para una mejor interpretación se presentan en ese orden, a través de gráficos que permiten una lectura fácil de los resultados.

Cuestionario. Parte 1. Datos generales

Tabla 3
 Sexo

	<i>LRC (22)</i>	<i>CP (30)</i>	<i>LNI (14)</i>
Femenino	45.45%	40.00%	64.29%
Masculino	36.36%	43.33%	21.43%
Sin respuesta	4.55%	3.33%	7.14%
No completó	13.64%	13.33%	7.14%

Fuente: Elaboración propia.

Licenciatura en Relaciones Comerciales (LRC)

Gráfico 1
Sexo



Fuente: elaboración propia.

Contador Público (CP)

Gráfico 2
Sexo



Fuente: elaboración propia.

Licenciatura en Negocios Internacionales (LNI)

Gráfico 3
Sexo



Fuente: elaboración propia.

En las gráficas 1 y 3 se observa que predominan las mujeres, en CP (gráfico 2) la diferencia de sexos es mínima, para el presente estudio, que sean mujeres

u hombres no representa diferencia debido a que no se aborda el tema de género, sin embargo se considera importante tener el dato ya que fue necesario saber quiénes conforman las planta docente de la ESCA Sto. Tomás. Respecto a la edad de los docentes, los hay de 25 a 75 años, la lectura de esto es que se relacionan experiencias del modelo educativo anterior con el modelo actual (MEI). Para aquellos que transitaron entre modelos, representó un mayor esfuerzo de comprensión de la nueva propuesta; a pesar de eso los resultados de la transición fueron favorables, por lo menos así lo demuestran las gráficas de la segunda parte del cuestionario (competencias docentes). En cuanto a los años de experiencia docente, los resultados a esta pregunta oscilaron entre tres como mínimo y 40 años máximo. Respecto a este resultado se observa que hay experiencia docente en la institución, lo que favorece el relevo generacional, ya que los docentes con menos experiencia conviven con los de mayor, relación que por sí misma es benéfica para la escuela y sus actores en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, la comprensión y práctica docente de acuerdo al MEI.

Cuestionario. Parte 2. Competencias docentes

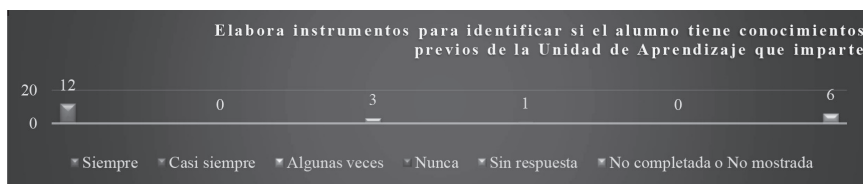
Las competencias³ incluidas en el cuestionario reflejan el conocimiento teórico que se hace práctico al ser consideradas por el docente, es la relación de la teoría al ser puesta en práctica en el aula, relación que favorece el aprendizaje del estudiante coadyuvando en el trabajo del docente. En ese sentido, se elaboraron los gráficos que dejan al descubierto la relación enseñanza-aprendizaje versus competencias y práctica docente. Se graficaron los resultados de cada una de las carreras que se incluyeron en el proyecto. Se consideraron las preguntas de una sola competencia por carrera, por ser demasiado extenso el documento de origen.

Competencia. Planear y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Planear y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, gestionar el proceso de enseñanza, aprendizaje, comunicar efectivamente, evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, organiza su actualización y formación continua.

Licenciatura en Relaciones Comerciales (LRC)

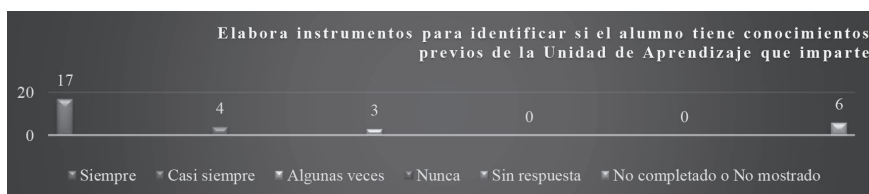
Gráfico 4
Planear y organizar



Fuente: elaboración propia

Contador Público (CP)

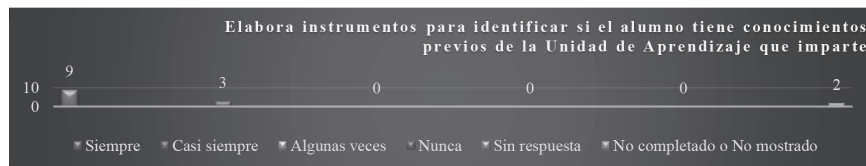
Gráfico 5
Planear y organizar



Fuente: elaboración propia

Licenciatura en Negocios Internacionales (LNI)

Gráfico 6
Planear y organizar



Fuente: elaboración propia.

Licenciatura en Relaciones Comerciales (LRC)

Gráfico 7
Estrategias y seguimiento de competencias



Fuente: elaboración propia.

Contador Público (CP)

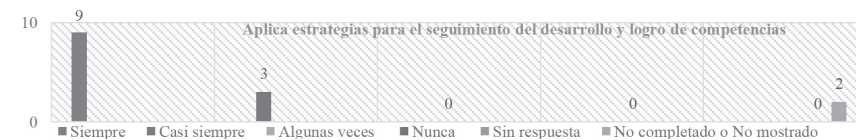
Gráfico 8
Estrategias y seguimiento de competencias



Fuente: elaboración propia.

Licenciatura en Negocios Internacionales (LNI)

Gráfico 9
Estrategias y seguimiento de competencias



Fuente: elaboración propia.

Contador Público (CP)

Gráfico 10
Comunicación



Fuente: elaboración propia.

La tendencia en los gráficos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 es constante y similar en las tres carreras, se denota el mismo resultado. Las actividades las realizan siempre con resultados positivos, esto es una constante en las respuestas; a pesar de ello, la competencia de comunicación fue la menos favorecida ya que se manifiesta que en “algunas ocasiones se utilizan textos en otro idioma”, por tanto, a esta competencia se le considera débil, factible de fortalecer y promover su práctica. Otra situación que se mostro fue la escasa comunicación entre el docente y el alumno, debido a las interpretaciones de la realidad de cada uno en una situación de aprendizaje (el docente cree haber establecido una comunicación clara con el estudiante cuando esto es así); en ese sentido, incorporar temas del área humanidades en los programas de estudio favorecería la subjetividad con que se interpreta las relaciones humanas, en este caso maestro-alumno.

El docente refiere que algunas veces o casi siempre asiste a asesoría técnico-pedagógica. A diferencia de las otras respuestas, esta llama la atención debido a que —por un lado— manifiesta que domina la competencia y —por otro— señala que asiste en busca de apoyo. Probablemente esto sea el reflejo de la relación entre el docente y el área respectiva. Se debe poner mayor atención a los docentes cuando afirman que dominan la competencia y que en la realidad no sea así; en ese sentido, se tendría que indagar más a profundidad dicha situación.

Entrevista

Se realizaron tres entrevistas, una por carrera, la elección de los docentes fue aleatoria. El tratamiento de la información se realizó mediante el método etnográfico de Bertely (2000), el cual consistió en interpretar el discurso. Para ello se analizó lo comunicado confrontándolo con los elementos de exploración provenientes de la primera etapa (variables: competencias y práctica docente) con el fin de sumar argumentos de diferentes categorías (5 competencias) (tabla 6) al acervo analítico de los datos cualitativos ya existentes.

Tabla 6
Entrevistas

VARIABLES (elementos)	COMPETENCIAS (categorías)
Competencias docentes Práctica docente	Planear y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje Gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje Comunicar efectivamente Evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje Organiza su actualización y formación continúa
Entrevista	
Experiencia docente Pertenencia a la institución Conocimiento del Modelo Educativo Institucional (MEI) del Instituto Politécnico Nacional	

Fuente: elaboración propia.

Se contrastaron las elementos (variables) y las categorías (competencias) con la entrevista (tabla 6), el resultado fue que las competencias ya se trabajaban en clase, producto de la experiencia:

[...] el nuevo modelo educativo, de nuevo no tiene nada, este modelo educativo llegó desde 1973 en lo que eran los Colegios de Ciencias y Humanidades de la Universidad, y el sistema Conalep lo siguió adoptando, entonces, ahorita lo venden como un modelo nuevo, pero de nuevo no tiene nada, realmente, la única diferencia es la nomenclatura que se utiliza, hoy en día basada en competencias.

Hasta antes del MEI existía la relación con el sector empresarial, con el cambio menguó el vínculo aun y cuando el modelo lo favorece:

[...] el modelo es tradicional, se venía dando en la ESCA era desde el punto de vista semestral y estaba generado por una currícula que satisfacía unos objetivos, a diferencia de hoy que es en función de competencias y que teóricamente debe de haber una mayor vinculación con el sector productivo, pero creo que esto no se ha dado, anteriormente había mayor comunicación con empresas, inclusive se hacían las prácticas profesionales con despachos y con dependencias de gobierno, cosa que hoy día ya no se está dando.

Así mismo, se denota el arraigo en la institución con un sentido de pertenecía, sentimientos que se comparten y transmiten entre docentes de mayor a menor experiencia. En esta parte, se concluye que el tránsito del modelo anterior al actual no fue tan complicado, sobre todo porque el docente se siente parte del proceso; en todo caso, sí se requiere de un programa integral de formación permanente en el que se consideren temas de corte humanista.

Resultados

De los momentos metodológicos expresados, los resultados son:

Estado del arte

- Existe vasta información respecto al tema.
- Existe una marcada influencia de organismos internacionales como la OCDE y UNESCO para que se adopte el enfoque por competencias como una política educativa, lo que ha llevado a que modelos educativos, enfoque y concepto por competencias se modifiquen de acuerdo al país y su contexto. Ejemplo: el Instituto Politécnico Nacional y la ESCA Sto. Tomás.
- El modelo por competencias promueve la vinculación con el ámbito empresarial, de ahí la importancia de que las instituciones educativas adopten esquemas de vinculación escuela-empresa. La ESCA Sto. Tomás ha adoptado este esquema.
- Existen dos posturas teóricas: quienes sostienen que el enfoque es una respuesta a las demandas de los empleadores (críticos del modelo) quie-

nes trata de reducir el currículum universitario a la formación para el trabajo, y quienes consideran que el estudiante debe pasar de ser novato y principiante a un profesionista experimentado y especialista que debe convertirse en una persona competente (postura constructivista).

Modelo educativo institucional

- El IPN adoptó el modelo por competencias en 2004, la ESCA Sto. Tomás lo implementa en 2008.
- No se imprimió el cuadernillo 14, donde se refiere el perfil de los docentes.
- La ESCA Sto. Tomás ha implementado una estrategia de actualización docente, además de haber promovido el diplomado sobre el modelo educativo por competencias.

Enseñanza-Aprendizaje / vínculo institución-sector empresarial

- La necesidad de un programa de formación docente que potencialice el aprendizaje de los estudiantes convirtiéndolos en egresados competentes.
- Fortalecimiento de la política institucional sobre vinculación escuela-empresa.
- Fomento de una cultura emprendedora del docente a través del dominio de las competencias para la enseñanza.
- El modelo por competencias promueve la vinculación con el ámbito empresarial, de ahí la importancia de que las instituciones educativas adopten esquemas de vinculación escuela-empresa. La ESCA Sto. Tomás ha adoptado este esquema.

Conclusiones e impacto de la investigación

El estudio concluye con una propuesta de intervención (tabla 7) mediante la cual se proporciona al maestro de la ESCA, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, los elementos teórico y prácticos para un excelente ejercicio docente, consciente de los requerimientos del ámbito laboral. En ese sentido, cobra importancia el aprendizaje de los alumnos a partir de la

enseñanza como lo especifica el modelo vigente del IPN (modelos por competencias), institución que se encuentra a la vanguardia del contexto nacional actual cuyas características se enmarcan en la economía del conocimiento como un elemento competitivo que da la oportunidad a las instituciones de educación superior (IES) de convertirse en una ventaja competitiva ante la comunidad y el país. En este sentido, la economía del conocimiento es vista como un proceso que involucra a la empresa a partir de que el conocimiento se convierte en un valor agregado en una época de crisis económica en donde la dinámica ha cambiado a tal grado que las personas ahora son consumidores activos, y las empresas han modificado prácticamente todo sus sistemas de gestión. Contexto que influye ampliamente al ámbito educativo de tal forma que ahora se demandan profesionistas con un nivel formativo y el dominio de competencia específicas en constante actualización; de ahí que los programas académicos pertinentes al mercado laboral sean los que compiten en los contextos actuales mediante los ejes rectores como la calidad, pertinencia y eficacia reflejados en sus principales actores: docentes y alumnos. La ESCA Sto. Tomás como una escuela de educación superior, consciente del contexto que está viviendo, es responsable de preparar y garantizar que sus estudiantes se conviertan en futuros profesionales, competentes e impulsores del desarrollo de México, en el entendido de que competente es una persona con un comportamiento que logra resultados deseados constantemente, domina plenamente campos generales, particulares o de un cierto ámbito, integra armónicamente los tipos de saberes de acuerdo con las circunstancias y los principios éticos, cumple con criterios de calidad demandados y su despliegue no es rígido, sino flexible, estratégico y adecuado. El profesional competente es una persona sujeta a un largo y profundo proceso de aprendizaje que transita por etapas e implica el saber teórico y mucha práctica, de ahí la importancia de contar con docentes que dominen las competencias para su práctica.

Tabla 7
 Propuesta de intervención

<i>Diagnóstico</i>	<i>Propuesta</i>	<i>Periodo</i>	<i>Responsables</i>
A partir de los resultados obtenidos de los instrumentos (cuestionario y entrevista) que se aplicaron a docentes, se reorientó el programa de actualización.	<p>Programa integral de actualización docente.</p> <p>Objetivo. Integrar y ofrecer estudios basados en competencia con una mirada teórica y práctico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de doctorado, maestría y especialidad. • Diplomados. • Cursos de actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anual • Intersemental • Jornadas de evaluación institucional • Estudio continuo <ul style="list-style-type: none"> • Dirección • Subdirección académica • Departamento de Evaluación y Seguimiento Académico

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Asís Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- Badilla L. (c.f.). Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Informe Tuning para América Latina. Recuperado de <http://www.upeu.edu.pe/ea/archivos/8-3-TUNING-aportes-concepto-competencia.pdf>.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, César (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=156961>.
- Cintefort-OIT (c.f.). Competencia laboral. Recuperado de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1133967433770_979963846_282/Competencias%20Laborales%20OIT.pdf.
- Denyer, M. et al. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garduño Rubio, T. N. J. (2012). *Desarrollo de competencias docentes: un acercamiento al aula*. México: Instituto Politécnico Nacional.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 1ª edición. México: McGraw-Hill.
- Hersh S. L. et al. (2002). Proyectos sobre competencias en el contexto de la (Sedeco-OCDE). Análisis de base teórica y conceptual: OCDE.
- Instituto Politécnico Nacional (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Moncada Cerón, J. S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. 1º edición. México: Trillas.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, P. J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Proyecto Tuning para América Latina 2004-2008. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Ravitsky, M. (2002). Metodología francesa: diseño de una acción de capacitación. Proyecto ETFP. Conferencia Magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. La Habana.
- Sacristán, G. J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875016#>
- Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. En Cinterfor-OIT (mayo-agosto de 2000). *Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, 149.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial.
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for teachers*. Londres. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.