



EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE TABASCO, MÉXICO

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCIES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE STATE OF TABASCO, MEXICO

Por: Pedro Ramón Santiago
pramon54@hotmail.com

Currículo: doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor-investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, división académica de Educación y Artes, y catedrático del Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre la investigación e innovación en contextos educativos formales e informales.

Por: Silvia Patricia Aquino Zúñiga
saquinozuniga@gmail.com

Currículo: doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, división académica de Educación y Artes. Sus líneas de investigación versan sobre investigación e innovación en contextos educativos formales e informales.

Por: Mariela Alejandro Jiménez
vania_m87@hotmail.com

Currículo: maestra en Educación. Profesora de Educación Básica en la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre investigación e innovación en contextos educativos formales e informales.

Recibido: 24 de mayo de 2016. Aceptado para su publicación: 15 de febrero de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/754>

Resumen

En este artículo presentamos un reporte final de una investigación realizada en el Colegio de Bachilleres de Tabasco sobre el desempeño de los profesores luego de un proceso de formación basado en competencias a través del diplomado que organiza la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, como parte de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México. El paradigma de investigación empleado fue mixto y la indagación partió del modelo de dos etapas. El estudio fue de tipo descriptivo exploratorio, con entrevistas semiestructuradas a veinte docentes seleccionados a través de una muestra intencional y una encuesta a los alumnos (465) de los profesores entrevistados. Los resultados señalan que los docentes que participaron tienen claras las conceptualizaciones en torno al enfoque por competencias y sus implicaciones académicas; sin embargo, en la práctica, necesitan mejorar su nivel de dominio en dos competencias: planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Palabras clave: educación media superior, calidad educativa, competencias docentes.

Abstract

This paper presents the final results of a research project conducted at the Colegio de Bachilleres de Tabasco (Tabasco High School). The purpose of the study was to analyze the performance of teachers after taking a competency-based training process provided through a diploma program run by the Secretariat of Public Education and the National Association of Universities and Institutions of Higher Education, within the framework of the Comprehensive Reform of High School Education in Mexico. The research paradigm employed was mixed. The investigation was performed under the two-stage model. The study was an exploratory descriptive type. The criterion for selecting teachers was through an intentional sample where 20 teachers participated. Also, the students of the interviewed teachers were surveyed (465). Two instruments were used for collecting information: a semi-structured interview and survey. It was found that the teachers have clear conceptualizations concerning the competency-based approach and its academic implications; however, in practice there are two competencies where they need to improve their level of mastery: planning the teaching and learning processes according to the competency approach and evaluation of the teaching and learning processes with a formative approach.

Keywords: high school education, educational quality, teacher competencies.

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) es una política educativa establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que se sustenta en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un marco curricular común con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la educación media superior; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta; y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

Esta política a largo plazo tiene como objetivo elevar la calidad de la educación media superior a través de la acreditación de los diferentes planteles y subsistemas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior; articular una diversidad de ofertas educativas en este nivel; flexibilizar y enriquecer el currículo, además de lograr una correspondencia entre necesidades de los sectores productivos estratégicos para el país con la oferta de formación por competencias (RIEMS, 2008).

El Sistema Nacional de Bachillerato en México está constituido por cinco direcciones generales de bachillerato: Educación Tecnológica Agropecuaria; Educación Tecnológica Industrial; Centros de Formación para el Trabajo; Educación en Ciencia y Tecnología del Mar; y la Dirección General de Bachilleratos. Además, existen tres órganos de entidades paraestatales coordinadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que son coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior: Colegios de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Centro de Enseñanza Técnica Industrial (SEP, 2015).

Para instrumentar las políticas promovidas por la RIEMS, se implementó, entre otras acciones, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este programa prevé dos opciones de formación docente: una especialidad en línea y un diplomado semipresencial en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

El propósito de las dos modalidades fue formar a los profesores de educación media superior desde el enfoque en competencias establecido en el marco curricular común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS a fin de que transformaran su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras fundamentadas en la construcción de competencias (ANUIES, 2013).

Para lograr tal cometido, la ANUIES firmó convenios de colaboración con instituciones de educación superior de todo el país para incorporarlas como instituciones formadoras del diplomado. Así, a partir del 31 de octubre de 2008, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), a través de la Dirección de Estudios y Servicios Educativos (DESE), comenzó a formar a la primera generación de profesores de educación media superior del estado de Tabasco. Estos procesos formativos concluyeron el 13 de septiembre de 2014 con la séptima generación (bis), con un total de 58 profesores que acreditaron el programa (DESE, 2015).

Desde la implementación de la RIEMS, el programa ha recibido críticas severas respecto al carácter subordinado de la reforma a los intereses políticos dictados por los organismos financieros internacionales (Macías, 2009); asimismo, se han realizado estudios analíticos del modelo curricular basado en competencias en el ámbito nacional (Ibarra, 2008; Argüelles, 2008; Malpica, 2008) sobre las competencias genéricas y específicas de los docentes (De la Cruz, Patrón y Argüelles, 2011; Macías y Valdés, 2014), y la percepción de los docentes sobre esta reforma educativa (López y Tinajero, 2009). Sin embargo, se encontraron pocas evidencias de investigaciones que valoren la implementación de la RIEMS en el aula; de ahí que el propósito de este artículo fue analizar el desempeño de los profesores del Colegio de Bachilleres de Tabasco participantes en el diplomado, luego de su proceso de formación basado en competencias, a partir de su autopercepción y la de sus alumnos.

FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El siglo XXI se ha caracterizado por una serie de reformas en los sistemas educativos, y la educación basada en competencia ha permeado los planes de estudio de diversos países, como México. En el caso concreto de las escuelas preparatorias, se implementó la RIEMS, que se sustenta en los diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea y el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica.

Una precisión que se considera pertinente plantear es que las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico, ya que solo se focaliza en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación de esos aprendizajes (Tobón, 2006). Una de las dificultades del enfoque por competencias es la multiplicidad de definiciones aplicables a la educación, debido a los diversos aportes disciplinares: desde la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner (1970); la psicolingüística de Hymes (1996) y la psicología cultural de Vigotsky (1985) y Brunner (1997); la psicología cognitiva de Gardner (1987); y la inteligencia práctica de Sternberg (1997). Este carácter multidisciplinar del enfoque conlleva a diferentes conceptos, interpretaciones y perspectivas, lo que ha dificultado su instrumentación.

Ante el carácter polisémico que ha adquirido el término, se decidió tomar solo la conceptualización de competencias de Tobón (2006), quien las define como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado

contexto con responsabilidad, de las cuales hay dos tipos: las competencias específicas y las genéricas. Esta fue la perspectiva y clasificación tomada para fundamentar la RIEMS en México.

Así, la característica principal de la educación basada en competencias es la promoción del saber-hacer, mediante el cual se espera que el egresado no solo sea competente en su disciplina, sino que también domine competencias genéricas. Para alcanzar tal fin, se requiere que el docente asuma un firme compromiso con la labor educativa y fomente en el estudiante aprendizajes significativos. Esta premisa supone, entonces, la creación de escenarios propicios para que el alumno desarrolle y aplique competencias genéricas y disciplinares en ambientes que prioricen el trabajo colaborativo, la aplicación de los conocimientos en situaciones reales, que aprenda a autoevaluarse y a valorar el trabajo de sus compañeros, así como el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo que impulse la capacidad del bachiller para aprender a aprender a lo largo de toda su vida.

Acorde con esta visión, se diseñó el perfil docente que establece las competencias que debe dominar el profesor de educación media superior (Acuerdo 447, SEP, 2008):

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

A partir del dominio de las competencias mencionadas, se espera que el docente pueda desarrollar las once competencias genéricas del estudiante del Colegio de Bachilleres.

MÉTODO

La investigación se abordó desde el paradigma mixto con base en el modelo de dos etapas de Nau (1995) y Grinnell (1997), que consiste en aplicar un enfoque y luego el otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio (citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 20). En este caso, iniciamos con entrevistas a los profesores que cursaron el diplomado y concluimos con la aplicación de encuestas a los alumnos que estaban a cargo de los profesores. El estudio fue de tipo descriptivo-exploratorio. Descriptivo, porque se narra el dominio de las competencias de los docentes de bachilleres desde la perspectiva de los alumnos y del mismo sujeto, en un contexto donde se tiene escaso o nulo control sobre las variables (Pievi y Bravin, 2009). Exploratorio, porque es de los primeros estudios que valoran *in situ* el desempeño de los profesores de un subsistema de educación media superior.

Contexto y participantes

De profesores

La población de profesores de la generación 2014 (bis) que concluyó el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior fue de 58. A estos se les contactó vía telefónica para invitarlos a participar en la investigación; de ese total, solo 20 accedieron a participar en el estudio. Coincidentemente, estos docentes provenían de cuatro de los municipios más importantes en términos económicos: Centro (plantel 1), Cárdenas (planteles 5 y 35), Huimanguillo (plantel 31) y Macuspana (plantel 10).

Las asignaturas que impartían al momento del estudio eran variadas: Historia, Literatura, Ética y Valores, Inglés, Biología, Química, Orientación educativa, Metodología de la investigación, Taller de lectura y redacción, Sociología y Ecología. Sus rangos de edades eran de: 52-47, 30%; 46-41, 30%; 40-35, 30%; y 34-30, 10%. Sus áreas de formación también variaban: cinco eran licenciados en Ciencias de la Educación; tres, economistas; dos, sociólogos, comunicólogos y licenciado en Idiomas; uno, químico, historiador, biólogo y matemático; y dos, ingenieros.

De estudiantes

Una vez concluida la primera etapa, procedimos a encuestar a los estudiantes que tenían los profesores a su cargo (segunda etapa) al momento de la entrevista. La población de estudiantes de los 20 profesores fue de 490 en total; para este caso, realizamos un censo y obtuvimos, de manera general, 465 encuestas físicas (ver tabla 1). De esta población de estudiantes, 51% eran hombres y 49%, mujeres. El semestre que cursaban era: 25%, VI-V, 30%, IV-III, y 45% se ubicaba en II-I. Todos los estudiantes pertenecían a colegios de bachilleres de organización completa y presenciales.

Tabla 1. Alumnos y profesores que participaron en la investigación

Municipio	Profesores	Alumnos
Macuspana	3	69
Villahermosa	5	140
Cárdenas	8	174
Huimanguillo	4	82
Total	20	465

Instrumentos de recolección de datos

Entrevista

El instrumento de recolección de la información utilizado con los profesores fue una guía entrevista semiestructurada que constó de 33 preguntas abiertas. El objetivo fue evaluar el desempeño de los profesores del Colegio de Bachilleres de Tabasco a partir de su proceso de formación basado en competencias. La guía estuvo conformada por siete categorías: percepción que tienen los docentes sobre la educación basada en competencias (cinco preguntas); estrategias de enseñanza que utilizan los docentes al impartir sus clases (cuatro preguntas); diseño e implementación de planes de clase atendiendo el enfoque por competencias (tres preguntas); procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con el contexto institucional (ocho preguntas); uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (cinco preguntas); fomento

del proceso de aprendizaje independiente en sus estudiantes (dos preguntas); y empleo de una evaluación con un enfoque formativo (seis preguntas). Las entrevistas se llevaron a cabo en el centro de trabajo de cada uno de los profesores; la duración promedio de cada entrevista fue de veinticinco minutos.

Una vez transcritas las entrevistas, estudiamos las respuestas a través del análisis de contenido, que, de acuerdo con López (2002), es una técnica que se constituye en un instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura. El análisis de contenido se realizó buscando las semejanzas o diferencias en los discursos de los profesores sobre la RIEMS, y las narraciones de cómo aplican las ocho competencias en el aula; tomamos en consideración, también, que el estudio tuvo lugar en diferentes regiones del estado.

Cuestionario

El instrumento de recolección de la información empleado con los alumnos fue un cuestionario que constó de 16 ítems con una escala de respuesta tipo Likert: siempre, algunas veces, pocas veces y nunca; también se incluyó un apartado de comentarios. El objetivo del instrumento fue identificar la percepción de los estudiantes del Colegio de Bachilleres de Tabasco respecto al desempeño que tienen sus profesores en el aula de clases.

La estructura del cuestionario constó —al igual que la guía de entrevistas— de siete categorías: percepción de los docentes sobre la educación basada en competencias (se elaboró una pregunta para los alumnos); estrategias de enseñanza que utilizan los docentes al impartir sus clases (dos preguntas); diseño e implementación de planes de clase atendiendo el enfoque por competencias (dos preguntas); procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con el contexto institucional (dos preguntas); uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (dos preguntas); fomento del proceso de aprendizaje independiente en sus estudiantes (dos preguntas); y empleo de una evaluación con un enfoque formativo (cinco preguntas).

El procesamiento de la información derivada del cuestionario se realizó a través del software Microsoft Excell. El análisis de los resultados fue de tipo descriptivo y se tomaron las opciones de respuesta por pregunta.

Resultados de la entrevista a profesores

Los hallazgos de la investigación se presentan con base en las siete categorías establecidas en el estudio. La primera aborda la percepción que tienen los docentes sobre la educación basada en competencias. Dentro de esta, pedimos a los profesores que dieran su propia definición. Algunas de sus conceptualizaciones —de acuerdo con el análisis de contenido— coinciden con organismos nacionales y autores reconocidos en el ámbito de las competencias.

Para la ANUIES, la educación basada en competencias se fundamenta en un currículo apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas (citado en Díaz y Osorio, 2011). Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías. Este concepto se asocia a los planteamientos de algunos profesores del Colegio de Bachilleres, que definen las competencias como:

... hacer que el muchacho trabaje más colaborativamente elaborando proyectos; ya no es que todo lo vamos a estar dando nosotros, sino que ellos tienen que trabajar y nosotros estar como facilitadores de aprendizaje (profesor 10).

... que el alumno tenga un aprendizaje integral, que le sepa dar aplicabilidad al conocimiento que adquiere y que lo sepa integrar a su vida cotidiana (profesor 7).

Marelli (2000) define las competencias como una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos. Desde esa misma postura, algunos profesores consideran que la educación basada en competencias es:

... llevar los planes y programas de estudios al ambiente laboral, al ambiente escolar. Crear condiciones para que el muchacho aplique esos conocimientos a la vida cotidiana (profesor 7).

Es un enfoque educativo que busca promover en el estudiante no solamente el conocimiento, sino también las habilidades y las actitudes, sobre todo hoy en día que el mundo nos está exigiendo el tener estudiantes competitivos. El ser competente implica que mi estudiante pueda fácilmente adaptarse a una circunstancia dada (profesor 9).

Pese a las bondades que consideran los profesores que tiene el esquema por competencias, también se encontraron pronunciamientos en contra de este enfoque educativo:

Es un enfoque que busca subsanar todos los rezagos educativos que hemos venido arrastrando desde muchísimo tiempo atrás y que a lo mejor con el enfoque basado en competencias se pueda ver como una alternativa, no sé si realmente estemos preparados para esto, porque los chicos que ya vienen con este modelo educativo yo no veo que sean mejores a mis alumnos anteriores, sino al contrario tienen deficiencias mucho más marcadas (profesor 9).

En lo referente a la segunda categoría, estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para contribuir a la mejora del proceso de formación de sus alumnos, podemos señalar, en primera instancia, que para incentivar al alumno a “aprender” es necesario que el profesor utilice diferentes estrategias que lo conduzcan a interesarse en la clase o los contenidos temáticos. Al respecto, algunos profesores plantearon lo siguiente:

... trabajo con mapas conceptuales y mentales, considero que son estrategias que facilitan la comprensión del contenido a los alumnos (profesor 19).

... el trabajar el estudio de caso o por proyectos permite al alumno involucrarse en el desarrollo del mismo aportando ideas y propuestas para llevarlo a cabo [...] porque cuando le pones el reto al muchacho ellos buscan, yo los veo más bien incentivados... (profesor 9).

Los profesores de bachilleres consideran que la competencia de trabajar de manera colaborativa es fundamental para la formación del alumno:

... el trabajo en equipo genera el intercambio de opiniones, es a través de la socialización como se logra el aprendizaje, esto nos permite evitar el individualismo que a veces nos limita (profesor 13).

... el aprender a trabajar en equipo te permite no solo convivir sino también genera que el alumno cree su propio conocimiento... (profesor 18).

Un hallazgo interesante, en el proceso de las entrevistas, fue que los docentes consideran que, a partir de la implementación de este enfoque por competencias, han efectuado cambios en su forma de trabajar con sus pares académicos y con los alumnos:

... uno de los principales cambios que he percibido es el trabajo colaborativo con mis compañeros, el trabajar en colegiados, porque durante muchos años trabajamos de manera individual, es el trabajo por academia así le llamamos en bachilleres (profesor 2).

... creo que uno de los principales cambios que he hecho es la manera de organizar la planeación, desde ahí mismo ya tenemos que considerar cómo vamos a trabajar, porque hay que considerar en este enfoque los conocimientos previos del estudiante. Tenemos que hacer una evaluación diagnóstica para saber que sabe, que no sabe, que maneja, que no maneja y partiendo de esos conocimientos previos para plantear la estrategia adecuada (profesor 13).

En lo referente a la categoría diseño e implementación de planes de clase, atendiendo el enfoque por competencias, prácticamente todos los docentes afirman que los planes de clase que emplean se basan en el enfoque por competencias; a raíz de ello, han tenido que modificar su forma de trabajar al usar los nuevos recursos y medios tecnológicos, con el propósito de fomentar el trabajo colaborativo, permitirle al estudiante tomar decisiones sobre su aprendizaje y hacerlo más reflexivo, crítico, creativo y comprometido con su formación.

Respecto al uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores señalan los medios tecnológicos que emplean comúnmente para impartir sus clases:

... utilizo lap top, proyector y los mismos teléfonos celulares, páginas de internet (profesor 14).

... en el laboratorio de cómputo utilizamos la tecnología láser, multimedia, computadoras a través de las redes (profesor 15).

La mayoría de los profesores mencionan que los únicos “medios tecnológicos” que utilizan son el proyector y la computadora; asimismo, que en los planteles se cuenta con pocos equipos, que no abastecen la demanda de todos los maestros que lo requieren:

... en las aulas no contamos con herramientas tecnológicas como son: proyectores, televisión o Lap top; cada maestro particularmente trae sus equipos... (profesor 1).

... en los salones no hay cañones, no hay extensiones y a veces se pierde mucho tiempo en que vayan hasta la Dirección del Plantel a buscar los materiales que hacen falta (profesor 11).

También se encontró que los profesores tienen diferentes posturas respecto al uso de referencias bibliográficas de internet para trabajos de investigación:

... procuramos que el alumno cuando trabaja con tareas que tienen referencias bibliográficas de internet: investigue, lea, entienda y lo asimile, porque de nada sirve que lo tenga, lo imprima si no lo lee por lo fácil que se le hace conseguir la información (profesor 1).

... no tengo la costumbre de pedir referencias bibliográficas de internet porque he notado que el alumno sólo copia y pega la información, ese no es el chiste (profesor 18).

Ante estas posturas, consideramos que el uso de internet es viable cuando se enseña al alumno a utilizarlo para cuestiones académicas y se le orienta sobre los bancos de información, confiables, donde puede buscar; de lo contrario, el alumno se pierde en un mundo de información y solo copia y pega, como bien mencionan algunos profesores.

Vale la pena señalar que otro factor que limita el uso de tecnologías como internet se debe simplemente a que las escuelas no cuentan con este servicio; a decir de los profesores, con mucha dificultad tienen electricidad:

... no contamos con todo el equipo, con trabajo tenemos luz, los ventiladores no sirven, el pintarrón está sobre una mesa, no tenemos computadora, cañón, bocinas (profesor 6).

... algunos salones no tienen corriente eléctrica, no tenemos equipo en el salón y eso nos hace perder tiempo instalando o desinstalando (profesor 16).

La última categoría en estudio fue si el docente emplea la evaluación con un enfoque formativo. El PROFORDEMS ha puesto especial atención a los procesos de evaluación y, a partir de 2011, incluyó en el diplomado semipresencial dos unidades para abordar los procesos de evaluación; anteriormente, solo se abordaba en una unidad.

Para Vargas (2002, citado en Pérez, 2006), la evaluación de competencias es la determinación del procedimiento y la cantidad de evidencias de desempeño que deben considerarse y recabarse para juzgar si un individuo es competente, o no. Las evaluaciones se clasifican en tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. En la tabla 2 mostramos la perspectiva de los profesores respecto a estos tipos de evaluaciones.

Tabla 2. Tipos de evaluación implementadas por los profesores participantes

TIPO DE EVALUACIÓN	RESPUESTAS DE PROFESORES
Evaluación Diagnóstica	"[...] la evaluación diagnóstica que yo les aplico abarca tanto lo que es su conocimiento general de la materia, su estado anímico, qué esperan del maestro y sobre la forma de evaluar. Siempre hay una actividad previa al bloque". (Profesor 14)
El conocimiento sobre las condiciones iniciales de los estudiantes permite anticipar posibles dificultades, orientar el aprendizaje y contextualizar cada situación de enseñanza.	"[...] yo creo que es fundamental conocer el conocimiento que traen los muchachos con respecto a cada una de las asignaturas, para saber en dónde estamos iniciando". (Profesor 1)
Avolio de Cols e Iacolutti (2006) identifican la evaluación formativa como una actividad integrada en la secuencia de actividades de un curso, cuya función es reguladora, es decir que permite ajustar las acciones de acuerdo con un objetivo establecido.	"[...] en el semestre son dos evaluaciones parciales y una evaluación final; pero también se hace la evaluación continua con sus asistencias, tareas, todo lo que el muchacho haga extra clase y en clases". (Profesor 1)
La evaluación sumativa (realizada al final del curso) está referida a la calificación o acreditación donde el énfasis está en emitir un juicio sobre el trabajo del estudiante en relación a los objetivos planteados previo al curso.	"[...] aplico primero la evaluación diagnóstica, luego la evaluación del primer parcial, segundo parcial y la evaluación final, los evalúo cada dos meses". (Profesor 12)
	"[...] hacemos un análisis en el grupo de las preguntas que no contestaron y les pregunto qué fue lo que no entendieron de la pregunta, si es la redacción o si es el tema que no reconocen. Yo les entrego su examen y ellos me tienen que identificar cada pregunta en cada bloque". (Profesor 7)
	"[...] después de aplicar el examen a los alumnos, reviso de acuerdo al número de aciertos que tuvo, en qué pregunta fallaron más, sus aciertos, cuál contestó todo el grupo. Esto me permite saber si los contenidos se están abordando de manera correcta o tengo que modificar algo". (Profesor 9)
Autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación.	"[...] entre ellos manejamos la coevaluación y la autoevaluación. Manejo igual la evaluación informal preguntándole a los chicos de manera espontánea cómo se sintieron, de la escala del 1 al 10 cuánto se asignan y les pregunto el porqué, pero no por ser informal quiere decir que no es válida". (Profesor 7)
	"[...] hacemos una coevaluación y hetero-evaluación donde ellos mismos se evalúan y lo evalúa el compañero de al lado". (Profesor 10)

De manera complementaria, con base en el análisis de contenido, podemos afirmar que los docentes hacen uso frecuente de la evaluación formativa o continua, al mencionar de modo reiterado los trabajos que asignan comúnmente a sus alumnos para evaluarlos, los cuales son muy variados; si bien no abarcan todos los tipos de evaluación expuestos, hacen hincapié en la participación activa por parte de los alumnos y promueven el interés, el análisis y la comprensión de los temas.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A LOS ALUMNOS

Presentamos los resultados más significativos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los alumnos.

Tabla 3. ¿Cómo consideras el desempeño de tu profesor en el aula de clases?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	128	27%
Bueno	265	57%
Regular	68	15%
Malo	4	1%
Total	465	100%

En la primera pregunta dirigida a los alumnos (ver tabla 3) percibimos que 57% consideran que el desempeño de su profesor en el aula de clases es bueno; para 27% es excelente. Con estos porcentajes podemos deducir que el trabajo de los profesores en el aula de clases es considerado por la mayoría de los alumnos como adecuado.

Respecto a las estrategias de enseñanza que emplean los docentes a decir de los alumnos, encontramos lo plasmado en la tabla 4.

Tabla 4. De las siguientes estrategias de enseñanza, ¿cuál emplea principalmente tu profesor(a)?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Ilustraciones	74	16%
Analogías	84	18%
Preguntas intercaladas	122	26%
Mapas conceptuales	124	27%
Ninguna	16	3%
Otra	45	10%
Total	465	100%

Es importante destacar que cada estrategia de enseñanza tiene finalidades específicas y pueden implementarse en diferentes áreas, en casos concretos. Como se aprecia en la tabla 4, los mapas conceptuales y las preguntas intercaladas son las estrategias más empleadas por los docentes, a decir de los alumnos, con 27 y 26%, respectivamente; en la otra opción, con 10%, los alumnos mencionaron: exposiciones, trabajo en equipo, investigaciones y lecturas. A partir de lo anterior, se puede deducir que los profesores utilizan diversas estrategias didácticas, aunque es necesaria la inclusión de algunas otras, “que promuevan el aprendizaje y la solución creativa a problemas de la vida de los alumnos” (Acuerdo 444).

En la tabla 5 se agrupó una serie de respuestas de los alumnos con la intención de mirar de manera holística al menos tres competencias –relacionadas con la planeación, usos de las TIC y la evaluación– que debe desplegar el docente en el aula.

Para dar cuenta de la competencia planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, se preguntó a los alumnos si los profesores planeaban sus clases, y la mayoría de ellos consideraron que los docentes siempre y algunas veces planean la sesión de clases. En esa misma vertiente, se les preguntó si las unidades temáticas se abordan en el tiempo establecido, la respuesta fue 30% que siempre y 50%, que algunas veces. Estos resultados permiten deducir que los profesores del Colegio de Bachilleres regularmente trabajan con una planeación, pero se necesita fortalecer

esta competencia, que, de acuerdo con la RIEMS, es fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 5. Competencias desarrolladas por los docentes en opinión de los alumnos

Variable	Porcentaje				Total
	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	
¿Consideras que tu profesor(a) planea su sesión de clases?	44%	39%	14%	3%	100%
Cuando revisan las unidades señaladas en el programa ¿Logran trabajarlas en el tiempo establecido?	30%	50%	18%	2%	100%
Cuando tienes dudas sobre un tema ¿Tu profesor(a) la escucha y aclara oportunamente?	74%	18%	7%	1%	100%
Cuando se asigna una tarea ¿Tu profesor(a) pide el uso de referencias bibliográficas de internet?	17%	39%	24%	20%	100%
Cuando inicia el curso ¿Tu profesor(a) aplica alguna evaluación diagnóstica?	35%	30%	19%	16%	100%
A mediados del curso ¿Tu profesor(a) realiza una retroalimentación sobre tus avances?	31%	38%	19%	12%	100%
Cuando se trabaja en equipo ¿Tu profesor(a) abre un espacio para evaluarse entre compañeros?	16%	32%	26%	26%	100%

Para conocer si los docentes despliegan la competencia, llevan a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, se formularon algunas preguntas. Una fue si el profesor despejaba dudas en la clase; para 74% de los alumnos su profesor siempre escucha y aclara oportunamente sus dudas. Por ello, podemos afirmar que los profesores atienden la formación integral de los alumnos al atender y aclarar con oportunidad las dudas que surjan al trabajar un tema en el aula de clases.

La otra pregunta fue si el docente solicita el uso de referencias bibliográficas de internet, solo 39% de los alumnos señalaron que algunas veces y 20%, que nunca. Estas respuestas dejaron al descubierto una serie de debilidades en los atributos de al menos tres competencias: utiliza la TIC con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje; asimismo, en la competencia se mantiene actualizado en el uso de la TIC; y en la competencia propicia la utilización de la TIC por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información. Todas estas ausencias son indicativas de la necesidad apremiante de fortalecer estos atributos y, por ende, las competencias.

Vale la pena precisar que en las entrevistas muchos profesores señalaron que en los planteles donde laboran no cuentan con internet y, en algunos casos, tienen luz solo en las áreas administrativas, pero no en los salones.

Las últimas tres preguntas de la tabla se enfocan a la competencia evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo. A decir de 35% de los alumnos, el profesor siempre aplica una evaluación diagnóstica al inicio del

ciclo, aunque 19% mencionaron que pocas veces y 16%, que nunca se aplica una evaluación, lo cual es preocupante, puesto que denota el desinterés de los profesores por conocer no solo los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, que, a la vez, es un atributo de la competencia tres, sino que desconocen cuáles son las expectativas e intereses de los alumnos.

En la interrogante sobre la retroalimentación de los avances académicos, 38% de los alumnos señalaron que solo algunas veces el profesor realiza esta actividad, mientras que 19% dijeron que pocas veces y 12%, que nunca se realiza; esto evidencia una carencia en uno de los atributos de la competencia da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.

Otra de las preguntas giró en torno a la evaluación entre compañeros, a lo que solo 32% de los alumnos afirmaron que a veces se realiza una coevaluación, mientras que para más de la mitad de los estudiantes pocas veces y nunca. A partir de estos resultados, podemos asegurar que los profesores, ocasionalmente, crean espacios para que los alumnos pongan en práctica la coevaluación, de acuerdo con el atributo: fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6. ¿Cuál es la estrategia de evaluación que emplea comúnmente tu profesor(a) al final del curso?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Presentación o exposición de temas	30	6%
Examen escrito	311	67%
Examen oral	21	5%
Proyectos especiales	67	14%
Portafolio	18	4%
Diarios reflexivos	4	1%
Ninguno	8	2%
Otro	6	1%
Total	465	100%

De los alumnos, 67% aseveraron que la estrategia de evaluación empleada por los profesores al final del curso es el examen escrito, aunque esto se debe a que es parte de la normativa del Colegio de Bachilleres y se tiene que aplicar este mecanismo institucional; a decir de los docentes, se complementa con la evaluación continua que van llevando; asimismo, como segunda opción de evaluación los alumnos mencionaron los proyectos especiales, con 14%.

Así, observamos que la competencia evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo requiere fortalecerse, entre los docentes, a fin de responder a los requerimientos del perfil de egreso de los jóvenes bachilleres.

Finalmente, se preguntó a los alumnos sobre los medios tecnológicos que emplean regularmente sus profesores (ver tabla 7).

Tabla 7. De los siguientes medios tecnológicos, ¿cuál emplea tu profesor(a) para impartir la clase?

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Diapositivas	282	61%
Videos	8	2%
Películas	5	1%
Ninguno	147	31%
Otra	23	5%
Total	465	100%

La tabla 7 revela que el medio didáctico-tecnológico más recurrente de los profesores son las diapositivas, con 61%. Aunque en otra pregunta, 31% de los estudiantes afirmaron que su profesor no hace uso de medios tecnológicos; esto representa un porcentaje significativo, lo que lleva a precisar que es necesario desarrollar el atributo utiliza la TIC con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

En suma, esta fue la perspectiva que tienen los alumnos sobre el dominio de las competencias de sus profesores.

CONCLUSIONES

El marco curricular común dio sustento al Sistema Nacional de Bachillerato en México, cuya finalidad es fortalecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en este nivel educativo; para lograr esta meta, era necesario formar a los facilitadores del proceso educativo, es decir, los docentes. Para ello, se ofreció desde 2008 hasta 2014 un diplomado y una especialidad permanentes (siete generaciones) a los cuales se inscribieron los profesores por voluntad propia, o bien, atendiendo una comisión institucional con la advertencia de que eran procesos formativos que determinaban su permanencia en las instituciones de adscripción.

Estos procesos de formación y actualización tomaron como fundamento teórico: el enfoque por competencias, el cual establece ocho habilidades que el docente debe desarrollar y aplicar en su práctica áulica; una vez alcanzado este dominio, se espera que el profesor pueda desarrollar, de acuerdo con el marco curricular común, las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los estudiantes de nivel medio superior. Este esfuerzo es loable, si se considera que, en el caso del diplomado, tenía una duración de cinco meses, en sesiones sabatinas de 9:00 a 15:00 horas; además, tenían que certificarse una vez concluido el programa; para ello, existían cinco opciones, que iban desde una propuesta de estrategia didáctica hasta el diseño o rediseño de un curso.

Como observamos, existen pocos antecedentes de un proceso de formación tan prolongado, pero el problema principal estriba en que, prácticamente, no se realizaron evaluaciones oficiales sobre el desempeño de los docentes después del proceso formativo o de las mejoras y los logros académicos de sus alumnos; esto, con la finalidad de valorar la eficacia y pertinencia de dicho proceso formativo. Aunque se encontró que, en 2011, se hicieron algunos ajustes de contenidos y a la plataforma del diplomado luego de reiteradas críticas a estos componentes.

Sin embargo, al no realizarse una evaluación *in situ*, que es la principal aportación de este trabajo de investigación, se da cuenta, en forma sucinta, del dominio

de las competencias de los profesores –para esta sección– solo en tres aspectos básicos: la concepción y percepción de los docentes sobre el enfoque, recursos o medios tecnológicos usados en el aula y las formas de evaluar el aprendizaje.

Respecto a la percepción que tienen los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco sobre la educación basada en competencias, encontramos que tienen claridad de las conceptualizaciones y las implicaciones académicas que este trae consigo. Lo anterior se evidencia cuando expresan que elaboran sus planeaciones argumentadas y las dosifican en forma real, pero quizá lo más importante sea que empiezan a comprender el sentido y la interrelación de los elementos que lleva un esquema de planeación centrando en los estudiantes.

En lo referente a los recursos tecnológicos usados en el aula, algunos docentes señalan que emplean proyectores, computadoras y páginas de internet; no obstante, muchos profesores comentaron que sus planteles tienen carencias tecnológicas e incluso falta de electricidad; por eso, no siempre es posible que el profesor haga uso de ellas. Un hecho preocupante es que el estudio se realizó en cuatro de los municipios más importantes económicamente hablando, lo que hace suponer que en los municipios que tienen más carencias, la situación sobre los recursos tecnológicos empleados en el aula debe ser aún más crítica. Este escenario no contribuye a implementar con efectividad el enfoque en competencias, sobre todo cuando hay asignaturas que requieren el uso de las TIC, como Tecnologías de la información y la comunicación, que se imparte en los primeros cuatro semestres.

Asimismo, esta interrogante dejó al descubierto una serie de debilidades en los atributos de al menos tres competencias: utiliza la TIC con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje; se mantiene actualizado en el uso de la TIC; y utiliza las TIC por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información. Todas estas ausencias son indicativas de la necesidad apremiante de fortalecer estos atributos y, por ende, las competencias.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, teóricamente, los docentes ubican los tipos y momentos de la evaluación; no obstante, se percibe resistencia o dudas en el empleo de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, la evaluación es un elemento que requiere un programa permanente de tutorías o de cursos de capacitación. Esto lleva a afirmar que el éxito para implementar un modelo educativo radica en la formación y actualización constante de los profesores, pero, a la vez, se necesita dar seguimiento a estas acciones de formación para valorar el impacto académico que están generando; de lo contrario, resultaría complejo identificar cuáles son las mejoras o reorientaciones que deben hacerse; esto, con el afán de cumplir con las metas establecidas en estos procesos formativos complejos.

A manera de cierre, mencionamos algunas limitantes de este trabajo en lo que se refiere a los alcances; los resultados del estudio se circunscriben al Subsistema de Colegio de Bachilleres de Tabasco, concretamente corresponden a cinco planteles escolares distribuidos en cuatro de los 17 municipios que componen la entidad. Respecto a la recolección de datos, además de emplear entrevistas semiestructuradas y cuestionario, se considera que el estudio puede enriquecerse mediante observaciones de clases y entrevistas en profundidad. El uso de estas técnicas de recolección de datos cualitativos contribuye a identificar mejoras y áreas de oportunidad para el desarrollo académico del docente de nivel medio superior. Aunado a lo anterior, es conveniente hacer un análisis comparativo entre los diferentes subsistemas de

educación media superior, ya que las características socioculturales y demográficas influyen en los logros de los alumnos y en el desempeño académico de los docentes.

Solo resta señalar que el PROFORDEMS fue diseñado con fundamento teórico, con apego a las necesidades y exigencias del contexto internacional y nacional, sin mencionar la inversión económica erogada; pese a ello, se están implementando otros mecanismos de formación docente sin haber evaluado la efectividad de lo hecho hasta ahora, de allí que la evaluación de los procesos de actualización en los que participa el docente de educación media superior deben tener seguimiento oportuno para identificar necesidades reales de formación disciplinar o pedagógica y, en consecuencia, evaluar la pertinencia, vigencia y, sobre todo, su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anuies (2013). Diplomado PROFORDEMS. Competencias docentes en el nivel medio superior. 7ª generación. Recuperado de <http://profordems.anuies.mx/?page=proposito>
- Argüelles, A. (comp.) (2008). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, DF: Limusa/SEP/CNCL/Conalep.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory, IT-2* (pp. 113-124).
- De la Cruz, P., Patrón, M. y Argüelles, L. (2011, enero-junio). Mejora de las competencias tecnológicas del docente en la educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932686.pdf>
- DESE (2015). Dirección de Estudios y Servicios Educativos. UJAT. Recuperado de <http://www.ujat.mx/ssacademicos>
- Díaz, M. y Osorio, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes? *Tiempo de Educar*, 12 (23), 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090003>
- Gardner, H. (1985, 1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. México. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality*. Londres: Taylor & Francis.
- Ibarra, A. (2008). El sistema normalizado de competencia laboral y la educación basada en normas de competencia en México. En A. Argüelles (ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 27-72). México, DF: Limusa/SEP/CNCL/Conalep.
- López, G. y Tinajero, G. (2009, octubre-diciembre). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1191-1218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14011808009.pdf>
- López Noguero (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bits-tream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Macías Esparza, A. y Valdés Dávila, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior: de enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, (43), 1-13.

- Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200013&lng=es&tlng=es
- Macías Narro, Alfredo (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 6, (12). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>
- Malpica, M. (2008). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 125-140). México, DF: Limusa/SEP/CNCCL/Conalep.
- Marelli, A. (2000). *El enfoque de competencia laboral. Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias*. Recuperado de http://www.ilo.org/public/english/anniversary/90th/download/events/cinterfor/manual_cl.pdf
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Documento_metodologico_investigacion.PDF
- PND (2007). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de http://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd_2007_2012.pdf
- RIEMS (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>
- SEP (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- SEP (2015). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella (trabajo original publicado en 1953).
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Piadós.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. La Habana: Ed. Científico-Técnica.