



EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PREPARATORIA REGIONAL EMILIANO ZAPATA DE LA BUAP

Elizabeth García Hernández

clarisgh@hotmail.com

Gabriel Montes Sosa

laikati@hotmail.com

Resumen

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. El presente trabajo aborda el análisis realizado a las experiencias de un grupo de docentes de la preparatoria Regional Emiliano Zapata acerca de los obstáculos que han experimentado para lograr la implementación del enfoque por competencias en su institución, como producto de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS) y de la adaptación que sufrieron sus programas de estudio en el año 2010. Como resultado de este análisis se evidencio a la evaluación como un obstáculo para la implementación del enfoque por competencias y como un elemento ausente en la formación docente de los profesores de esta institución

Palabras Claves: *Calidad educativa, formación docente, evaluación por competencias*

Problema

La globalización y el neoliberalismo como fenómenos económicos, sociales y culturales han orientado la educación en todos sus niveles y han impactado en el lenguaje educativo, transformando la manera de percibir y abordar los procesos educativos, en los cuales se compite por alcanzar una educación de calidad orientada hacia la ciencia y la tecnología, en medio de una sociedad del conocimiento cada día más pujante y determinante en los procesos de enseñanza- aprendizaje que permean en los sistemas



educativos. Este es el caso del Estado mexicano, el cual a propuesta de los diferentes organismo internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO ha tenido que cambiar su política en pro de alcanzar los estándares internacionales en materia de la calidad educativa, como sucedió en el nivel medio superior, que en año 2008 enfrenta la Reforma Integral para la Educación Media Superior y en la cual se busca que los jóvenes que cursan el bachillerato universitario egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad misma.

Obedeciendo a las políticas nacionales e internacionales, la BUAP consideró necesario la readecuación y adaptación de sus programas de estudio bajo el enfoque por competencias, mismos que en un periodo de 21 años solo había sufrido cinco modificaciones. Estos cambios en los programas del Plan 06 bajo el enfoque por competencias, no solo repercutieron en la estructura curricular de las preparatorias de la BUAP, sino en la práctica docente sobre la cual recae ahora la responsabilidad de formar estudiantes competentes para la vida y para el trabajo. Esta modificación a los programas trajo como consecuencia una dinámica de formación docente en el enfoque por competencias dentro de las Unidades Regionales y en las academias generales, con la finalidad de que los docentes establecieran estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayudarán a sus estudiantes a desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y disciplinares extendidas a través de los diversos contenidos de las diferentes asignaturas.

Sin embargo en la práctica docente que se vive en la preparatoria Regional Emiliano Zapata, se presenta un manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje, pero hay una ausencia en el conocimiento de cómo se evalúan las competencias, esto ha impedido que los docentes puedan medir el grado de desarrollo que sus estudiantes están teniendo con cada situación de aprendizaje que se aborda en el aula, viviéndose una dinámica de entrega de productos de aprendizaje sin estándares de medición de competencias reales y que los hagan significativos para el estudiante.



Justificación

Para la Universidad Autónoma de Puebla, una inquietud que se plantea cada día con mayor intensidad es el poder obtener una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación que oferta por considerarla como un atributo imprescindible de la propia educación. La motivación principal que da origen al enfoque por competencias está centrada en la consecución de una mejor calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje que determina el actuar en todas las actividades de las Unidades Académicas y de la Institución. La mejora en la calidad implica un trabajo de carácter interno y por tanto se concentra en aspectos funcionales u operacionales de las Unidades y también de aspectos estratégicos (BUAP, 2008). Es debido a esta visión establecida en el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP que el avance en el aprendizaje de los estudiantes debe ser un criterio clave para medir el desempeño de las escuelas y los docentes. Ante la falta de estrategias y de instrumentos adecuados para poder realizar estas evaluaciones, un medio para poder evaluar el desempeño docente en torno al establecimiento de las competencias en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata es a través de la autoevaluación, este mecanismo provee la medición de los logros y alcances que se han tenido en esta línea desde la propia voz de los docentes, por lo que el análisis realizado a la práctica docente por competencias y su evaluación se hace una necesidad en toda institución que desee brindar a sus estudiantes una educación de calidad.

Marco teórico

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final (Aguerrondo, s/f), en el que vienen inmersos los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera tres criterios claves: la pertinencia, la calidad e la internacionalización. En lo referente a la *calidad* exige



que se cubran y acrecienten los objetivos académico-educativos teniendo a la evaluación como su mejor herramienta

El Banco Mundial (BM) sugiere la introducción de políticas que den prioridad a aspectos como la calidad y equidad y enfatiza en la contribución de la Educación Superior al desarrollo económico y social, en especial en los países con economías emergentes, y en la urgencia de emprender acciones que permitan un mayor acceso y que aseguren la calidad de la educación (BUAP, 2008)

La calidad de los sistemas educativos, por su parte, incorpora dimensiones tales como la pertinencia y flexibilidad de los currículos; la relevancia de los aprendizajes; una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con capacidad de adaptación a los cambios y que sirva como sustento a posteriores aprendizajes y para una cultura del trabajo. De ahí la necesidad de desarrollar mecanismos que permitan evaluar y medir la calidad de los sistemas educativos, toda vez que el funcionamiento de éstos se estima que representa el criterio de logro de una calidad educativa aceptable (SEP, 2008)

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta (SEP, 2008).

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes y es deseable que este se produzca en un contexto representativo para los jóvenes. La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten (SEP, 2008).



Objetivos

Describir a través de la experiencia docente de los profesores de la Preparatoria Regional Emiliano Zapata que imparten las asignaturas del primer año de bachillerato los obstáculos vividos para la implementación del enfoque por competencias en la preparatoria Regional Emiliano Zapata.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa y descriptiva, ya que busca dar a los datos profundidad, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles, así como mostrar experiencias únicas de cualquier fenómeno a analizar (Hernández, Fernández, Baptista, 2010), sin seguir un patrón predecible y estructurado para la recolección de datos.

La población seleccionada para realizar esta investigación fueron los docentes que laboran en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata y la muestra considerada fue no probabilística y dirigida. Debido a que los integrantes de los grupos de discusión no pueden ser seleccionados por métodos tradicionales como lo es un muestreo aleatorio, sino que requiere un proceso planificado (Krueger, 1991: 95), se seleccionaron a 10 profesores que imparten las asignaturas en el primer año de bachillerato de esta preparatoria.

Para la obtención de datos e información se empleó el grupo de discusión como un medio para identificar las posibles alternativas y recomendar una línea de actuación (Krueger, 1988) para la evaluación del desarrollo de las competencias genéricas en los alumnos de primer año de bachillerato de la preparatoria Regional Emiliano Zapata. El grupo de discusión se conformó de 10 docentes titulares de las asignaturas de Lenguaje, Lengua Extranjera Nivel I y Nivel II, Filosofía, Matemáticas I, Cultura Física I, Psicología Y Desarrollo Humano, Historia Universal Moderna, Informática I, que cumplieran con los siguientes criterios: ser docente de la preparatoria Regional Emiliano Zapata, impartir clase en primer año de preparatoria, haber trabajado por lo menos un año el programa 06 por competencias, tener la disponibilidad y el tiempo para compartir sus experiencias en un grupo de discusión.



La información obtenida del grupo de discusión y que sustenta esta investigación se documentó en videos y fue transcrita de forma íntegra en documentos que contienen todas las opiniones de los participantes, mismos que se analizaron y categorizaron para poder presentar los resultados del apartado siguiente y las recomendaciones producto de estos mismos. Una vez concertado el grupo de discusión, se trabajó en tres sesiones de 120 minutos cada una, las cuales se abordaron siguiendo el esquema propuesto por krueger el cual consistió en: 1) bienvenida, 2) revisión general del tema a tratar, 3) las normas básicas de trabajo para el grupo de discusión y 4) las preguntas a discutir (krueger, 1988).

La pregunta que orienta esta ponencia fue: Desde su experiencia docente ¿cuáles son los obstáculos vividos en la implementación del enfoque por competencias en la preparatoria Regional Emiliano Zapata?

Con base en la organización y análisis de la información obtenida del grupo de la discusión y que responde la pregunta anterior se redactaron y discutieron los resultados obtenidos de esta investigación, los cuales se presentan en la siguiente sección.

Resultados

La implementación del enfoque por competencias en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata ha traído una serie de aportaciones, como lo es el hecho de ser visto como un medio que entrelaza elementos de la vieja escuela con elementos de la escuela nueva y que ayuda a promover los aprendizajes significativos en los estudiantes. Por otro lado, es importante señalar que las planeaciones didácticas elaboradas colegiadamente dentro de las academias generales, se han convertido en otro obstáculo en la dinámica docente que se vive en la preparatoria para la implementación de las competencias, pues en opinión de los docentes, la poca claridad que se tiene del concepto mismo de “planeación didáctica” ha llevado a malentender el papel que tiene como guía y apoyo para desarrollar en el aula las secuencias didácticas contenidas en ella y que deberían de contextualizar los aprendizajes de los estudiantes a través de una



serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo como estas planeaciones están diseñadas para el contexto de la ciudad de Puebla, en opinión de los docentes participantes, no pueden ser aplicadas como tales en la extensión regional como se muestra a continuación:

Profesor 2: “Hacemos una secuencia didáctica, el otro profesor en lugar de hacer una secuencia didáctica hace una planeación entonces realmente no sabemos qué, y no sabemos porque nadie nos ha dicho como falta de información, falta de muchas cosas, es más”.

Profesor 3: “Lo de la planeación si es muy cierto, estamos trabajando para la academia general pero los factores que influyen en la prepa son muy distintos a otras prepas, las condiciones que tenemos, el material que tenemos, aunque tengamos una planeación que puede dosificar los contenidos que vamos a trabajar durante todo el ciclo escolar, creo que también deben de tener un enfoque más específico, porque también en el salón tenemos treinta o veinte chavos que son muy distintos entonces también creo que ahí no hay una claridad muy adecuada de las competencias y esos serían los mayores obstáculos”.

Profesor 4: “Tomar así los contenidos tal y como vienen en las planeaciones, muchas veces no sitúan ese conocimiento en la vida de los jóvenes, no les llama la atención como estudiantes y luego nos dicen y ¿cómo lo aplico? entonces uno en las planeaciones debe mover ese conocimiento a algo que a él le sea significativo”.

Aunado a lo anterior se tiene el hecho de que las planeaciones al tener definidos los productos a obtener de los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecieron a su vez los instrumentos para evaluar dichos productos, los cuales en opinión de algunos de los docentes participantes no son los adecuados, debido a que algunos de ellos, como lo es el caso de las rubricas, no se presentan las características mínimas necesarias para lo que se desea evaluar y en otros casos los instrumentos propuestos en las planeaciones no están bien diseñados, pues solo consideran los atributos de las competencias de forma muy general, lo que abre la posibilidad de que cada docente pueda definir los criterios de evaluación para los productos de forma independiente y tomando como referencias lo que ellos consideran apropiado, convirtiendo la evaluación en un proceso muy subjetivo, como lo señaló uno de los docentes que viven este proceso:

Profesor 4: Generalmente tenemos un problema hablando un poquito del funcionamiento, por ejemplo en la planeación de primer año se supone que tenemos que trabajar por competencias, y



EVALUACIÓN DEBATE 2014



tenemos los atributos, incluso hasta rubricas y todo para evaluar los productos finales, el problema, es que las rubricas son muy generales, no toman tanto en cuenta los atributos a desarrollar, solo lo hacen de forma muy general, entonces, cada quien le puede dar una interpretación diferente. Eso trae como consecuencia bueno para mí este niño sí adquirió la competencia, este niño no la adquirió y así me puedo ir, entonces en ese tipo de evaluación yo puedo ser muy subjetivo. Por ejemplo, estamos viendo en programación pasos a seguir como si fuera una receta de cocina y en este primer periodo para evaluar entonces vamos a evaluar los pasos a seguir, ¿cómo lo hacemos?, la academia nos pone una rúbrica y dentro de los criterios de evaluación de la rúbrica tiene uno que dice que si el video está editado tiene los 10 puntos, sino está editado tiene 6 puntos pero no nos especifica ¿editado de qué?, si editado que tenga un texto o que llame la atención, o que a mí me llame la atención, entonces todo ese tipo de cosas las comentamos en la academia y dicen no pasa nada, anótate déjame ahí y lo vamos a tomar en cuenta”.

Profesor 5: “Sabemos que hay que tener un producto final, pero hay que desarrollar ese producto final, no vamos a llegar con el así nada más al final y bueno las competencias al fin y al cabo tenemos que ver, si las aplicamos o no en lo que hacemos”.

Lo anterior deja entrever una raquítica formación docente en lo concerniente al tema de la evaluación, misma condición que es reconocida por los docentes participantes y que es producto de la falta de claridad en lo que el mismo enfoque busca y promueve, y al haber un desconocimiento de cómo evaluar las habilidades, los conocimientos y las actitudes en el contexto de las competencias, cada docente le da su propia interpretación al modelo y a la evaluación, convirtiéndose los productos en un medio poco eficaz y subjetivo para medir el nivel desarrollo de competencias en los estudiante y que limita hasta cierto punto la implementación adecuada del enfoque, como lo demuestran los extractos siguientes:

Profesor 8: “Siento yo que la parte de la evaluación todavía no la tenemos muy bien definida, el producto no lo sacamos o no sé si sea yo la que no está entendiendo la manera de la evaluación por esa falta de conocimiento justamente de esos bloques o bien es algo en donde todavía no tocamos”

Profesor 1: “Te piden que analices conocimientos, habilidades, actitudes, a mí me parece súper correcto, fabuloso, te da un parámetro, por fin vas a evaluar con pastel ¿Tenemos claridad suficiente? Creo que no y cuando hacemos ese análisis vemos que alguien entiende habilidades de una manera porque no se trata de que todos hablemos igual, todos partimos de una visión paradigmática que me permita entender una habilidad aplicada en cultura física, en matemáticas, en estadística y así en las demás, esa falta de claridad hace que el trabajo este disperso”.



Profesor 9: “En la parte de evaluación nos restringimos a plasmar solamente en un papel, en un examen y poco tiempo tenemos para establecer un producto que evidencie que saben trabajar, que saben proponer, que saben reflexionar, es la parte que más nos cuesta, choca el corto tiempo con tener que evidenciar”.

Como puede observarse en los dos puntos anteriores el mal diseño de los instrumentos de medición, y la falta de conocimientos acerca de cómo crearlos y aplicarlos a un producto determinado para medir no solo los conocimientos, sino también las habilidades y las actitudes desarrolladas por el alumno durante su proceso de construcción de sus aprendizajes, puede limitar las estrategias de enseñanza-aprendizaje por muy innovadoras que estas sean y no dar un parámetro real de medición acerca del nivel en que se están desarrollando los atributos de las competencias, poniendo de manifiesto la poca pertinencia de las planeaciones ya elaboradas y la falta de formación en este tema, la cual rebasa no solo a los docentes de la preparatoria Emiliano Zapata, sino es un punto de mejora en los docentes de los bachilleratos BUAP.

Por último, un elemento que cierra la dinámica que se vive entorno al proceso de evaluación por competencias dentro de la Preparatoria Regional Emiliano Zapata, son los tiempos establecidos por la institución para llevar a cabo los procesos de evaluación como lo pone de manifestó uno de los docentes dentro del grupo de discusión y cuya intervención se transcribe a continuación:

Profesor 4: “En cuanto a evaluación tenemos que evaluar 3 aspectos: el conocimiento, los productos y su actitud pero como decía el profe si trabaja en equipo etc., entonces son tres aspectos que les tenemos que dar porcentajes y a la hora de evaluar esos tres aspectos es muy desgastante sobre todo aquí, por ejemplo, tengo dos horas o 3 a la semana, entonces aplico en una clase y a la siguiente tengo que entregar calificaciones entonces no puedo tener los tres aspectos evaluados y redondeados y sacar una calificación, es mucho trabajo”.

Es por esto, que debe considerarse que la evaluación autentica promovida por el enfoque por competencias requiere de tiempo para poder hacer co-evaluaciones, autoevaluaciones y retroalimentaciones de los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes y es por ello que los tiempos establecidos por la administración de las institución siempre resultarán insuficientes y



limitantes, haciendo poco probable el poder llevar acabo de forma objetiva y significativa una evaluación auténtica y personalizada para cada estudiante.

Por todo lo anteriormente expuesto se concluye que ante la necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación y aun cuando se considera que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación, para poder lograr esta calidad no basta una reforma o una modificación a los planes de estudios de una institución en particular, sino se requiere de una formación en los primeros involucrados en este proceso de cambio, que son los docentes.

A pesar de que dentro de los objetivos del MUM está plasmado el poder fortalecer la cultura de evaluación y transitar a una evaluación integral, creando las condiciones para el aseguramiento de la acreditación de los programas de estudio (BUAP, 2008), esta calidad no se ha podido alcanzar en la Preparatoria Regional Emiliano Zapata debido a la falta de claridad que los docentes tiene acerca de los mecanismos e instrumentos de evaluación bajo el enfoque por competencias, mismos que impiden que el proceso de enseñanza- aprendizaje se concrete, al no haber una medición del desarrollo de las competencias alcanzadas y mucho menos de los puntos de mejora que deben de tener los programas y las metodologías que se emplean en las aulas.

Por lo anterior se propone la definición de estándares internos a la institución que permitan establecer diagnósticos permanentes acerca del manejo del enfoque, que lleven a las mejora continua hasta que la evaluación sea entendida como proceso integral y continuo, inherente a los proceso de enseñanza aprendizaje, sin importar el enfoque de la institución, para lo cual deberán de establecerse programas de formación docente continua en lo referente al modelo por competencias.

Referencias Bibliográficas

Aguerro, I. (s/f). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. México: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en línea en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerro.htm>.



BUAP (2011). *Plan de Estudios 06 por competencias: Nivel Medio Superior*, México, 2011.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Piramide.

Secretaría de Educación Pública, (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2008): Acuerdo 442. DOF. Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. Disponible en línea en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2008): Acuerdo 444. DOF. Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Disponible en línea en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/acuerdo444.pdf