



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR COMO
CONSECUENCIA DE LA REFORMA
INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SU EFECTO EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA

Doctoranda: REBECA DE LOS ANGELES EK CHUC

Realizada bajo la dirección de:

Dr. Pedro José Canto Herrera

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Rebeca de los Ángeles Ek Chuc
ISBN: 978-84-9163-798-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/49966>



DEDICATORIA

A mi esposo Jesús por su amor y paciencia.

A mis hijos Ernesto y Heber, son la esencia de mi ser.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Dr. Pedro José Canto Herrera por sus comentarios, sugerencias y aportación valiosa para concluir el proyecto de investigación.

A las autoridades del Colegio de Bachilleres por brindarme las facilidades administrativas para la realización del proyecto.

A mi querida Dra. Edith Cisneros, mi motivación constante.

A mi amiga Marisol por todo su apoyo.

A Dios, por él existo.

COMPROMISO DE RESPETO DE DERECHOS DE AUTOR

La Doctoranda Rebeca de los Angeles Ek Chuc y el director de la tesis Pedro José Canto Herrera, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza. En la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Mérida, Yucatán, México a 7 de abril de 2017.

Director de la tesis

Doctorante



Dr. Pedro J. Canto Herrera

Rebeca de los Angeles Ek Chuc

Fdo.:

Fdo.:

ABREVIATURAS

- ANUIES** Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Entidad no gubernamental que promueve el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios.
- BM** Banco Mundial. El Banco Mundial es una de las fuentes más importantes de financiamiento y conocimiento para los países en desarrollo, está integrado por cinco instituciones que se han comprometido a reducir la pobreza, aumentar la prosperidad compartida y promover el desarrollo sostenible.
- CAPFCE** Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. El CAPFCE es un organismo público con personalidad jurídica y patrimonio propios, sectorizado a la Secretaría de Educación Pública, que tiene la responsabilidad de promover el mejoramiento, seguridad, calidad y pertinencia de la infraestructura física educativa pública, mediante la emisión y difusión de la normatividad vigente en la materia; así como, a

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

través de la verificación y evaluación de su aplicación.

CECYTEY

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Yucatán. El CECyTEY es una institución que imparte educación integral de calidad a nivel bachillerato que prepara a sus alumnos para enfrentarse al campo laborar, mejorar su calidad de vida y para realizar sus estudios superiores, ya que ofrecemos además de la preparatoria con la que podrán continuar con tus estudios a nivel superior, una formación como técnico especializado para que puedas ingresar al campo laboral.

CEDART

Centros de Educación Artística. El CEDART es una escuela de bachillerato cuyo plan de estudios incluye actividades artísticas de manera profesional. Las áreas artísticas que incluye son: danza, música, teatro, artes plásticas y artes visuales.

CERTIDEMS

Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Proceso de certificación en el que participan docentes de educación media superior, convocados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Asociación Nacional de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. A.C (ANUIES).

CETMAR

Centros de Estudios Tecnológicos del Mar. Es una institución educativa que imparte bachillerato tecnológico a estudiantes con certificado de secundaria y que depende de la Dirección General de Educación Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM).

CENEVAL

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. El CENEVAL es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.

CONALEP

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. El CONALEP fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria.

CONAPO

Consejo Nacional de Población. El CONAPO es una instancia gubernamental mexicana que tiene por objeto el diseño, operación y evaluación de las iniciativas públicas destinadas a regular el crecimiento de la población, los movimientos demográficos, así como la distribución de los habitantes de México en el territorio. El propósito de esta misión es favorecer las condiciones de igualdad de los mexicanos y la planificación de la dinámica demográfica en el país.

CONOCER

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. El CONOCER es la entidad del Gobierno Federal que promueve y coordina el Sistema Nacional de Competencias (SNC) de las personas, para contribuir al crecimiento económico, el desarrollo educativo y el progreso social de México. Cuenta con un órgano de gobierno que incluye representantes de los trabajadores, los empresarios y el

gobierno.

COPEEMS

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. El COPEEMS es una asociación civil que cuenta con el reconocimiento formal de los organismos evaluadores de instituciones públicas y particulares y con el reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato para evaluar y acreditar instituciones públicas y particulares que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

COSDAC

Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Dependencia de la Subsecretaría de Educación Media Superior cuya misión es apoyar y dirigir programas y proyectos de desarrollo académico del personal docente y directivo, desarrollar innovaciones, estudios e investigaciones sobre temas prioritarios de educación media superior, y promover la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en las unidades administrativas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, que contribuyan al mejoramiento de la calidad en la educación.

Ek Chuc, R.
DGB

Tesis Doctoral

Dirección General de Bachillerato. La DGB es una unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada de coordinar la educación que se imparte en el Bachillerato General, en los aspectos técnicos y pedagógicos.

DGETA

Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria. La DGETA tiene la responsabilidad de llevar al campo, los servicios educativos que coadyuven e impulsen el desarrollo del campo y de la población del sector rural.

DGETI

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. La DGETI es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que ofrece el servicio educativo del nivel medio superior tecnológico.

EMS

Educación Media Superior. Subsistema del Sistema Nacional de Educación en México.

EMSAD

Educación Media Superior a Distancia. La EMSAD es una opción educativa de calidad donde los estudiantes

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

basan su aprendizaje en el empleo de materiales impresos y multimedia, como videos, audio cintas y programas de computación, así como en asesorías grupales e individuales impartidas por docentes.

EPN

Escuela Nacional Preparatoria. La EPN es una institución educativa a nivel bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México y que depende de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP). Inició sus labores el 3 de febrero de 1868, por decreto del entonces presidente de México, Benito Juárez.

INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Organismo creado por el gobierno mexicano en el 2002 y a partir del 2013 se convirtió en organismo público autónomo cuya tarea principal es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. para ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para el establecimiento de políticas públicas.

Ek Chuc, R.
MCC

Tesis Doctoral

Marco Curricular Común. Es la parte del plan de estudios que integra las competencias genéricas y las disciplinares básicas. Estas competencias son comunes y deben desarrollarlas.

OCDE

Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. Fundada en 1961, la OCDE agrupa a 35 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes.

PRODESIDE

Programa de Seguimiento Individualizado del Estudiante. Programa implementado por el COBAY en el que hace un seguimiento individualizado a sus estudiantes.

PROFORDEMS

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. El PROFORDEMS es un programa que surge para dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la RIEMS, cuyo referente es el perfil docente para quienes impartan educación media

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

superior en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, establecido mediante el Acuerdo Secretarial 447.

RIEMS

Reforma Integral de Educación Media Superior. La Reforma Integral de la Educación Media Superior es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base cuatro pilares: Construcción de un Marco Curricular Común, definición y reconocimiento de la porciones de la oferta de la Educación Media Superior, profesionalización de los servicios educativos y certificación Nacional Complementaria.

RVOE

Reconocimiento de Validez oficial de Estudios. El RVOE es el acto de la autoridad educativa en virtud del cual se determina incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, al sistema educativo nacional.

SEMS

Sistema de Educación Media Superior. Comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

Ek Chuc, R.
SEP

Tesis Doctoral

Secretaría de Educación Pública. Ministerio de
educación en México.

SNB

Sistema Nacional de Bachillerato. Sistema integrado por
planteles que han demostrado que han concretado hasta
un determinado nivel los cambios previstos en la
RIEMS.

TIC

Tecnologías de la Información y Comunicación.
Herramientas o aplicaciones de la información y
comunicación que utilizan computadoras o redes de
computadoras.

UADY

Universidad Autónoma de Yucatán. Institución de
educación pública que ofrece programas de bachillerato,
licenciatura y posgrado en el estado de Yucatán.

Resumen

El desarrollo de la educación media superior en México y particularmente del bachillerato, ha estado asociado a los acontecimientos políticos y sociales de cada época. Las escuelas preparatorias en México fomentaban una educación para la paz, la democracia y la justicia a través de un modelo desarrollista teniendo como benefactor al Estado, con esta modalidad educativa de industrialización se pretendía favorecer al desarrollo del país y lograr movilidad social. El propósito era formar a los alumnos para integrarlos a la educación superior o para el trabajo.

La EMS en México ofrece en este nivel educativo tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica, la principal instancia es la Secretaría de Educación Media Superior, que fue conformada al publicarse el nuevo reglamento de la Secretaría de Educación Superior, en enero de 2005. Otras instancias que ofrecen formación son las instituciones de educación superior autónomas que atienden este nivel, así como las entidades federativas a través del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). (Lozano, 2015, p.112).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La educación profesional técnica surgió a finales de los años sesentas y desde ese entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo, priorizando el desarrollo económico nacional frente a los intereses internacionales y globales.

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) surge en el ciclo escolar 2009-2010 diseñada para el cumplimiento de los seis objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en los que se enfatiza a grandes rasgos la necesidad de elevar la calidad de la educación para generar mayor bienestar y desarrollo nacional; una mayor igualdad de oportunidades; el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.

El Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) se establece como una de las principales metas de la RIEMS, que surge como un mecanismo para evaluar y elevar la calidad de los planteles del nivel medio superior del país, la finalidad consiste en que los diferentes subsistemas del Bachillerato

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

existentes en México consoliden sus criterios de formación académica,
conservando sus programas y planes de estudio.

Asumiendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de educación media superior y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones de los estudiantes, la DGB impulsa dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar el bachillerato general (DGB, 2016).

El tema de los docentes es desafiante, porque uno de los retos principales es definir el perfil que deben tener, sobre todo crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas sobre todo en la EMS porque no es igual al de los de educación básica y superior.

Se utilizó un enfoque holístico de investigación empleando métodos múltiples de recolección de datos, lo cual es consistente con la naturaleza de este tipo de estudio. Se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para explorar diferentes dimensiones de la formación de profesores con los

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

diversos grupos de interés, para lograr una mayor comprensión de éste y realizar la triangulación de los datos Green, Caracelli & Graham, (1989). Por su alcance, está investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, ya que tiene como objetivo describir las percepciones de los sujetos acerca de los resultados de la evaluación y de los factores que pudieron intervenir en su desempeño favorable o desfavorablemente. También es un estudio tipo encuesta ya que se administraron cuestionarios a estudiantes y profesores.

Para la selección de la muestra de estudiantes y profesores se utilizó la técnica no probabilística de muestreo denominada por conveniencia, de acuerdo con la representatividad de cada zona del estado; es decir, dado que de la población de alumnos que cumplieron con la condición de haber cursado una asignatura con un profesor diplomante del programa de formación docente para el nivel medio superior.

Contestaron el cuestionario un total de 2278 estudiantes, 994 hombres (43.6%) y 1284 mujeres (56.4%). Respecto a la edad, los estudiantes que fueron encuestados tuvieron una edad de 15 a 21 años, con una edad promedio de 16.89 años. Contestaron también un cuestionario 38 profesores (27%), de un total de 141 de los ocho planteles muestra de los sesenta y uno que se encontraban con PROFORDEMS en el primer periodo de 2016 del

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México. En la encuesta se puede apreciar (ver tabla 30) la participación de 9 hombres (23.7%) y 29 mujeres (76.3%).

Se encontró que los estudiantes tienen una percepción positiva respecto a las competencias de sus profesores, debido a que desde su punto de vista su profesor cumple continuamente con su práctica docente.

Respecto a las variables grado escolar, sexo y edad, no se encontró diferencia ampliamente significativa entre las opiniones de los estudiantes, con relación a las cuatro dimensiones, lo que permite concluir que las respuestas fueron homogéneas, y que las variables no fueron determinantes en la opinión de los estudiantes.

Por otra parte, desde la perspectiva de los profesores, el Programa de formación de la educación media superior, cumple con el objetivo de contextualizar al docente acerca de la importancia de la Reforma, sus propósitos, implicaciones y alcances. Sin embargo, aun cuando los profesores consideran que la información proporcionada en el curso es valiosa y útil en conocimiento, no les ofrece modelos para desarrollar estrategias en sus contextos reales.



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Se sugiere que los cursos subsecuentes sean más prácticos, que se conformen grupos de acuerdo con cada campo disciplinar y que sus instructores sean expertos en ese campo, tanto en las disciplinas como en implementación de estrategias para la promoción de competencias. Mejorar las condiciones de infraestructura tecnológica de los planteles como lo plantea el SNB.

Contenido

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
Compromiso de responsabilidad de derechos de autor	v
ABREVIATURAS	vi
Resumen	xvi
Contenido	xxii
Índice de tablas	xxvii
Índice de figuras	xxxii
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	1
Capítulo 1. El Sistema de Educación Media Superior	2
1.1 Antecedentes	2
1.2 Desarrollo histórico de la Educación Media Superior en México	4
1.3 Subsecretaría de Educación Media Superior	6
1.4 La Educación Media Superior actualmente	7
1.5 La Educación Media Superior en el Estado de Yucatán	11
Capítulo 2. El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México	17
2.1 Antecedentes	17
2.2 El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México	18
2.3 Planteles	26

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
2.3.1 Plantel COBAY Chenkú	28
2.3.2 Plantel COBAY Mérida-Xoclán	30
2.3.3 Plantel COBAY Tixkokob	32
2.3.4 Plantel COBAY Cauce	33
2.3.5 Plantel Kimbilá, Komchén y Hunucmá del COBAY	35
2.3.6 Plantel COBAY Tekax	39
2.4 Planta docente	41
2.5 Estudiantes	44
Capítulo 3: La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)	48
3.1 Antecedentes y concepto	48
3.2 El profesorado ante las Reformas	53
3.3 Educación basada en competencias	60
3.4 Programa de formación	65
3.4.1 Concepto de “Formación del Profesorado”	65
3.4.2 Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior	66
3.4.3 Práctica Educativa	67
Capítulo 4: Estudios encontrados	70
4.1 Estudios sobre formación docente en competencias	70
4.2 Estudios acerca de las percepciones respecto a la RIEMS	73
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	76
Capítulo 5: Planteamiento de la investigación y método	77

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
5.1 Problema	77
5.2 Objetivos	78
5.3 Diseño del estudio	79
5.4 Técnicas de muestreo	82
5.4.1 Población y muestra	82
5.4.2 Muestra representativa de profesores	83
5.4.3 Muestra de estudiantes	86
5.5 Técnicas de recolección de información	88
5.5.1 Instrumentos	88
5.5.2 Validez y Confiabilidad	90
5.5.2.1 Cuestionario para estudiantes	90
5.5.2.2 Guía de entrevista de enfoque grupal para profesores	91
5.6 Grupo Focal	92
5.7 Recolección de datos	94
5.8 Análisis de datos	96
5.9 Triangulación de datos	96
5.10 Aspectos éticos	97
Capítulo 6: Resultados	98
6.1 Encuesta a alumnos	98
6.1.1 Variables demográficas	98
6.1.2 Planeación y gestión	100
6.1.3 Interacción didáctica en el aula	108

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
6.1.4 Evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje	116
6.1.5 Tecnologías de la Información y Comunicación	125
6.2 Opinión de profesores	135
6.2.1 Variables demográficas	135
6.2.2 Proceso de incorporación	141
6.2.3 Capacitación y desarrollo profesional	145
6.3 Dimensiones	146
6.3.1 Planeación y gestión	146
6.3.2 Interacción didáctica en el aula	151
6.3.3 Evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje	156
6.3.4 Tecnologías de la Información y Comunicación	162
Capítulo 7. Análisis e interpretación de los datos cualitativos	170
7.1 Sujetos	170
7.2 Características de las competencias docentes	172
7.2.1 Planeación y gestión	172
7.2.2 Interacción didáctica en el aula	177
7.2.3 Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje	182
7.2.4 Tecnologías de la información y comunicación	185
7.3 Concepto y conocimiento de PROFORDEMS	188
7.4 Formación docente en RIEMS	189
Capítulo 8. Conclusiones, discusiones y recomendaciones	194

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
8.1 Conclusiones del estudio (fortalezas, áreas de oportunidad y propuestas)	194
8.1.1 Percepciones del profesorado	197
8.1.2 Fortalezas y debilidades del estudio	200
8.1.3 Áreas de oportunidad	202
8.2 Discusión	203
8.3 Reflexión y recomendación general sobre la metodología	205
8.4 Recomendaciones para futuras investigaciones	206
REFERENCIAS	207
Apéndice A	216
Apéndice B	220
Apéndice C	224
Apéndice D	228
Apéndice E	236
Apéndice F	240

Índice de tablas

Tabla 1. Número de escuelas en el ciclo escolar 2012–2013 en Yucatán.	13
Tabla 2. Número de docentes por grado académico, sostenimiento y subsistema. Ciclo escolar 2012 -2013.	14
Tabla 3. Situación de la planta docente de escuelas públicas de Educación Media Superior en el marco de PROFORDEMS. Ciclo escolar 2012 – 2013.	15
Tabla 4. Nivel académico de los profesores del Colegio de Bachilleres.	42
Tabla 5. Nivel académico de la población muestra de profesores del Colegio de Bachilleres.	43
Tabla 6. Profesores del Colegio de Bachilleres con PROFORDEMS.	44
Tabla 7. Matrícula de alumnos, porcentaje de reprobación y deserción de los planteles muestra.	45
Tabla 8. Población de alumnos que participaron en el proyecto.	46

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
Tabla 9. Población 16-18 años.	51
Tabla 10. Diferentes concepciones disciplinares sobre las competencias.	61
Tabla 11. Frecuencia y porcentaje por sexo de la muestra de profesores.	84
Tabla 12. Población de profesores con PROFORDEMS concluido. Ciclo escolar 2016 A.	84
Tabla 13. Frecuencia y porcentaje por sexo de la muestra de estudiantes.	86
Tabla 14. Población de alumnos del ciclo escolar 2016 A.	87
Tabla 15. Resultados del alfa de Cronbach.	91
Tabla 16. Descripción de las actividades realizadas para la recolección de datos.	95
Tabla 17. Distribución de frecuencias y porcentajes de estudiantes encuestados por variable demográfica.	99
Tabla. 18. Frecuencia de respuesta a las preguntas de planeación y gestión por escala de frecuencia.	100
Tabla 19. ANOVA para planeación y gestión por semestre.	106

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
Tabla 20. ANOVA de planeación y gestión por plantel de procedencia.	108
Tabla 21. Frecuencia de respuestas de los estudiantes por enunciado de interacción didáctica y escala de frecuencia de respuesta.	108
Tabla 22. ANOVA de interacción didáctica por semestre.	114
Tabla 23. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por plantel.	116
Tabla 24. Frecuencia de respuestas de los estudiantes en evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por escala de frecuencia.	117
Tabla 25. ANOVA de evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.	123
Tabla 26. ANOVA de evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.	125
Tabla 27. Frecuencia de respuestas de los estudiantes en el uso de TIC por escala de frecuencia.	126
Tabla 28. ANOVA en uso de TIC por semestre.	132
Tabla 29. ANOVA de uso de TIC por plantel.	134

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral
Tabla 30. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por variable demográfica.	136
Tabla 31. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por variable del grado académico.	137
Tabla 32. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por grado y sexo.	138
Tabla 33. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por grado académico.	139
Tabla 34. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por antigüedad y experiencia docente.	141
Tabla 35. Coincidencia entre las asignaturas impartidas por semestre y el perfil del profesor por plantel.	144
Tabla 36. Frecuencia de respuesta de los profesores con base en tópicos de lo que aprendió en PROFORDEMS.	146
Tabla 37. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de planeación y gestión por escala.	147
Tabla 38. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de interacción didáctica en el aula por escala.	152
Tabla 39. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de Evaluación y Comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por escala.	157

Tabla 40. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de Tecnologías de la Información y Comunicación por escala.	162
Tabla 41. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas en relación con todas las escuelas donde trabaja.	168
Tabla 42. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas en relación con todas las escuelas donde trabaja.	168
Tabla 43. Frecuencia de respuesta de los profesores con relación a la certificación en competencias docentes.	169
Tabla 44. Frecuencia de respuesta de los profesores con relación a los aspectos que les gustaría actualizarse.	170

Índice de figuras

Figura 1. Organigrama de la Dirección General.	23
Figura 2. Organigrama de planteles ubicados en Mérida.	24
Figura 3. Organigrama de planteles ubicados en el interior del estado.	25
Figura 4. Organigrama de planteles a Distancia.	26
Figura 5. Planteles del Colegio de Bachilleres ubicados en el Estado de Yucatán, México (Propia creación).	27
Figura 6. Planteles autorizados para realizar el estudio de investigación. (Propia creación).	28
Figura 7. Edificio del plantel Chenkú del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	30
Figura 8. Plantel Xoclán del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	32
Figura 9. Plantel Tixkokob del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	33
Figura 10. Plantel Caucel del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	35
Figura 11. Plantel Kimbilá del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	36
Figura 12. Plantel Komchén del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	38
Figura 13. Plantel Hunucmá del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	39

Figura 14. Plantel Tekax del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.	41
Figura 15. Ubicación de los planteles en el estado de Yucatán	83
Figura 16. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión del total de estudiantes.	102
Figura 17. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión de hombres y mujeres.	103
Figura 18. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por grupos de edad.	104
Figura 19. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por semestre.	105
Figura 20. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por plantel.	107
Figura 21. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula del total de estudiantes.	110
Figura 22. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula en hombres y mujeres.	111
Figura 23. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por grupos de estudiante por edad.	112

Figura 24. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por semestre.	113
Figura 25. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por plantel.	115
Figura 26. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje del total de estudiantes.	119
Figura 27. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en hombres y mujeres.	120
Figura 28. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por grupo de edad.	121
Figura 29. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.	122
Figura 30. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por plantel.	124
Figura 31. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC del total de estudiantes.	128

Figura 32. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC en hombres y mujeres.	129
Figura 33. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por edad.	130
Figura 34. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por semestre.	131
Figura 35. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por plantel.	133
Figura 36. Puntuación media por dimensión del total de estudiantes.	135
Figura 37. Puntuación media de la opinión de los profesores en planeación y gestión.	148
Figura 38. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión en hombres y mujeres.	149
Figura 39. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por grupos de edad.	150
Figura 40. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión según el plantel en el que laboraban.	151
Figura 41. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula.	153

Figura 42. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula en hombres y mujeres.	154
Figura 43. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por grupos de edad.	155
Figura 44. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por plantel.	156
Figura 45. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.	158
Figura 46. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en hombres y mujeres.	159
Figura 47. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por grupos de edad.	160
Figura 48. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por plantel.	161
Figura 49. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC.	163



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Figura 50. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC en hombres y mujeres.	164
Figura 51. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por grupo de edad.	165
Figura 52. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por plantel.	166
Figura 53. Puntuación media por dimensión de la opinión de los profesores.	167

PRIMERA PARTE:
MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1

El Sistema de Educación Media Superior

1.1 Antecedentes

El desarrollo de la educación media superior en México y particularmente del bachillerato, ha estado asociado a los acontecimientos políticos y sociales de cada época.

Los primeros antecedentes del nivel medio superior surgieron en el periodo colonial. El colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fue el primero fundado en 1537, posteriormente en 1543 se crea el Colegio de Santa María de Todos los Santos y San Juan de Letrán, ocho años después, en 1551, se establece la Real y Pontificia Universidad de México, donde fungía la Facultad de Artes, todas las instituciones antes mencionadas tenían la funcionalidad de preparatorias para que los alumnos egresados continuaran sus estudios en el nivel superior.

El 21 de octubre de 1833 se lanzó un decreto en donde se clausura la Real y Pontificia Universidad de México para establecer la Dirección General de Instrucción Pública, lo que origina un cambio en la enseñanza superior, instituyéndose formal y legalmente los estudios de bachillerato. Sin embargo en 1857 la educación media superior pasa en manos del clero considerada como una instrucción dogmática.

En 1867 hubo otros acontecimientos importantes que forjaron la educación media en México, en este año se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con la promulgación de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, basada en la corriente positivista del francés Augusto Comte, considerada como la base esencial para la enseñanza superior, donde se impartiría los cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior.

Su finalidad era formar personas con criterios comunes, homogenizar conciencias, proporcionar una educación integral, uniforme y completa al estudiante. Sus planes de estudio se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general y se fundamentaba en una enseñanza científica con una tendencia enciclopedista (OCDE, s/f).

Las escuelas preparatorias en México fomentaban una educación para la paz, la democracia y la justicia a través de un modelo desarrollista teniendo como benefactor al Estado, con esta modalidad educativa de industrialización se pretendía favorecer al desarrollo del país y lograr movilidad social. El propósito era formar a los alumnos para integrarlos a la educación superior o para el trabajo, pero el plan de estudios se enfocó a un modelo demasiado escolarizado, es decir, la educación media superior se

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

concebía como una prolongación de la educación básica, más que como una formación para el nivel profesional (Pérez, 2002).

1.2 Desarrollo histórico de la Educación Media Superior en México

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal.

La educación profesional técnica surge a finales de los años sesentas y desde ese entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo, priorizando el desarrollo económico nacional frente a los intereses internacionales y globales.

Durante los años setenta, la educación media superior se enfrenta al crecimiento acelerado de su matrícula, y por tanto a la creación diversificada de instituciones, lo cual provocó un crecimiento desordenado del profesorado. Fueron contratados docentes recién egresados de las instituciones de educación superior, sin la preparación académica o

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

pedagógica necesaria, reclutados con diversos modelos de contratación y condiciones de trabajo (Carmona, R. y Pavón, M., 2010).

En 1973 se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, con funciones enfocadas en ofrecer una formación general a los alumnos de nuevo ingreso con el propósito de integrarlos en la educación superior o incorporarlos en el ambiente laboral.

En esta etapa el ciclo escolar del bachillerato era de tres años con área de formación básica, específica, de capacitación para el trabajo y paraescolar, esta última área era optativa, sin valor en créditos y las dos primeras de carácter obligatorio.

Para precisar los objetivos, finalidades y aspectos comunes del bachillerato, en 1982 se realizó el Congreso Nacional del Bachillerato en el que se determinaron los siguientes Acuerdos Secretariales (DGB, 2016):

71, señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del “tronco común” del plan de estudios.

77, el cual establece que “corresponde a la SEP expedir los programas de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato (...) a efecto de procurar la unificación académica...”

91, con el cual se autorizó el plan de estudios del Bachillerato Internacional.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

1.3. Subsecretaría de Educación Media Superior

Los Colegios de Bachilleres empiezan a operar como organismos estatales que imparten el bachillerato general, en la década de 1990, a través de convenios de coordinación entre la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas, quedando los organismos directamente a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB), establecido en el acuerdo Secretarial número 159, creado en 1991, que además instituye que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica.

En este mismo año se faculta a la DGB como la instancia para definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica.

Otro de los servicios que presta la DGB es la Preparatoria Abierta a través de la Unidad de Educación Media Superior incorporada en 1993 para atender a una gran población de estudiantes. Posteriormente en 1996 se incorporó a su estructura el programa de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD).

La DGB en los últimos años se dedicó a la estructuración administrativa, postergando la atención en la actualización y formación académica de los profesores de EMS, considerando que la planta docente contratada eran profesionistas que no tenían la formación académica o pedagógica necesaria y los profesores impartían asignaturas sin tener el perfil idóneo.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Para subsanar la falta de preparación pedagógica, en años recientes se ha avanzado en programas de formación y actualización docente, debido a la necesidad de fortalecer la formación didáctica y disciplinaria que tome en cuenta los ajustes recientes de los planes de estudio y los que procedan en el futuro.

La formación docente implica un proceso que ha de plantearse como una acción global que afecta todo el desarrollo profesional y comprende toda la institución educativa; es la pretensión a vincular la función docente con los problemas de la práctica y el uso de metodologías consecuentes, lo que implica que sea contextualizada en la medida de lo posible, comprometida con la innovación, la calidad y el cambio (Gairín et al; 1995).

1.4 La Educación Media Superior actualmente

La EMS en México ofrece en este nivel educativo tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica, la principal instancia es la Secretaría de Educación Media Superior, que fue conformada al publicarse el nuevo reglamento de la Secretaría de Educación Superior, en enero de 2005. Otras instancias que ofrecen formación son las instituciones de educación superior autónomas que atienden este nivel, así como las entidades federativas a través del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). (Lozano, 2015, p.112).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Asumiendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de educación media superior y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones de los estudiantes, la DGB impulsa dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar el bachillerato general (DGB, 2016):

- Para materializar la estrategia de impartir una “Educación Media Superior de buena calidad”, contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General de Bachillerato o coordinados por ésta.
- A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General de Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La RIEMS inicia cambios en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta a partir del ciclo escolar 2009-2010. Entre los principales cambios están:

- La adopción del marco curricular común al bachillerato.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

- El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias.
- La implantación del perfil del docente y del directivo.
- La instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría.

Todos estos cambios son fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB considerado como una pieza fundamental de la RIEMS.

Los subsistemas coordinados por la DGB son impulsados para ingresar al SNB a través de una evaluación por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), que es un organismo con independencia técnica creado para este efecto con la finalidad de realizar cambios atendiendo a los siguientes aspectos (SEMS, 2016):

Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.

Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.

Instalaciones y materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En este proceso de evaluación los centros escolares deberán cumplir por etapas los niveles exigidos en cada uno de los aspectos mencionados. A cada etapa de cumplimiento corresponde un nivel dentro del SNB, el cual asigna cuatro niveles, del IV al I, siendo el de mayor categoría el nivel I, en este nivel, la escuela acredita que ha cumplido de manera pertinente con la RIEMS y que se encuentra en un proceso de mejora continua.

A partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. El instituto se creó por decreto presidencial en agosto de 2002 y operó como primera etapa hasta el 2012 como una dependencia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda etapa, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un descentralizado no sectorizado.

El INEE tiene como función evaluar la calidad, el desempeño, y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior.

A través del decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 11 de septiembre de 2013, se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente que establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En el año 2014 se llevó a cabo la evaluación para el ingreso a la plaza docente y en agosto-septiembre del mismo año se emitieron los lineamientos para la evaluación del desempeño docente, llevándose a cabo la primera evaluación en el 2015.

Actualmente ya se ha aplicado la segunda evaluación al desempeño docente 2016 y los resultados serán publicados en abril del presente año.

1.5 La Educación Media Superior en el Estado de Yucatán

La educación preparatoria en Yucatán inicia en 1624 cuando la Real y Pontificia Universidad de San Javier otorga los grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor. Sin embargo, en 1648 estuvo a punto de desaparecer el Centro de Enseñanza Media y Superior por una epidemia que arrasó con los habitantes de Mérida e inclusive con los sacerdotes que impartían cátedras y el Rector (Universidad Autónoma de Yucatán, 2016). En el año de 1751 se funda el Seminario Conciliar de San Ildefonso y comienza sus actividades en 1756 siendo Gobernador el Mariscal de Campo Melchor Navarrete y Obispo Dr. Francisco de San Buenaventura Martínez de Tejada Díaz de Velazco.

La Educación media y superior en 1767 queda a cargo del Seminario Conciliar debido a que la educación impartida por los franciscanos se limitaba a enseñar Gramática Latina y Española, Teología y Filosofía. (Universidad Autónoma de Yucatán, 2016)

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

El General Cepeda Peraza en 1868 decretó la creación del Instituto Literario del Estado y en 1869 la Ley Orgánica de Institución Pública decreta que el Instituto Literario se transforme en exclusivamente en una escuela de estudios preparatorios (Universidad Autónoma de Yucatán, 2016).

En 1918, la Constitución del Estado de Yucatán refiere que los planteles particulares de educación preparatoria solamente con autorización expresa del Poder Público podrían funcionar (Constitución Política del Estado de Yucatán, 1918). Fue hasta el año de 1922 que durante el Gobierno de D. Felipe Carrillo Puerto se firma el Decreto de creación e inicia sus actividades la Universidad del Sureste y funge como Rector el Dr. Urzaiz Rodríguez, integrándose a este Centro de Alta Enseñanza el Instituto Literario o Preparatoria, Escuela de Música, Escuela de Bellas Artes, Escuela Normal Mixta, entre otros (Universidad Autónoma de Yucatán, 2016).

Ante la necesidad de promover la educación media superior y para atender la demanda de jóvenes de los distintos municipios del Estado, surge en 1981 el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán. Actualmente y aunado a todos los cambios que se vienen dando a nivel nacional en el Plan Estatal de Desarrollo 2012–2018 del estado de Yucatán, se establece la necesidad de promover esquemas de capacitación docentes congruentes con las necesidades del contexto local. Para conocer más sobre el contexto de la

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Educación Media Superior en Yucatán se presenta en la tabla 1, la

distribución de los 244 planteles correspondiente al ciclo escolar 2012–

2013.

Tabla 1. Número de escuelas en el ciclo escolar 2012–2013 en Yucatán.

Modalidad	Público	Privado	Total	%
General	88	104	192	78.7
Tecnológico	29	10	39	16.0
Profesional Técnico	9	4	13	5.3
Total	126	118	244	100.0

Fuente. Estadística 911 de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán.

La Educación Media Superior en Yucatán está integrada por 17 subsistemas (11 públicos y seis particulares) atendiendo a una matrícula de 73 mil 937, con 5,094 docentes; las escuelas de educación media superior están ubicadas en 67 municipios de los 106 que conforman la entidad lo que da una cobertura del 63% de atención de acuerdo a esa variable.

Considerando la escolaridad de los docentes de media superior en la entidad, según datos publicados en el Programa de Desarrollo de la Educación Media Superior del Estado de Yucatán (2013), a nivel estatal ocho de cada diez docentes cuentan con licenciatura, 14.7% maestría, 0.4% doctorado, el resto se distribuye en especialidad (1.4%), técnico superior universitario (2.5%) y sin grado académico (2.3%), en la Tabla 2 se puede

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

observar los mismos datos considerando únicamente las escuelas de

sostenimiento público de la entidad.

Tabla 2. Número de docentes por grado académico, sostenimiento y subsistema. Ciclo escolar 2012 -2013.

Modalidad / Subsistema	Sin Grado	TSU	Especialidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
UADY	12	0	11	282	50	0	355
CECYTEY	0	1	6	103	31	0	141
CEDART	*	*	*	*	*	*	*
CETMAR	*	2	0	24	8	0	34
COBAY	24	52	0	899	94	0	1,069
COBAY – EMSAD	0	4	10	51	4	0	69
CONALEP	2	9	*	181	78	1	271
DGETA	11	7	*	281	55	2	356
DGETI	5	6	10	412	135	4	572
Por cooperación federal	*	*	*	*	*	*	*
Preparatorias Estatales	20	5	1	244	21	3	294
Total	74	86	38	2,477	476	10	3,161

*No se proporcionaron datos al respecto

En lo relacionado con los tiempos dedicados a la función que desempeñan los directores y docentes de Media Superior en Yucatán, el 13.6% está de tiempo completo, el 11.8% labora $\frac{3}{4}$ de tiempo, el 20% se dedica medio tiempo, mientras que el 54.6% de los docentes están contratados por horas.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En el marco del Programa de Formación Docente de Educación

Media Superior (PROFORDEMS), del total de docentes únicamente de escuelas públicas, de acuerdo con estadísticas de la SEP, han concluido su formación 952 docentes (32.7%) lo que representa que sólo tres de cada 10 docentes cuentan con ésta formación, 70 lo están estudiando (2.4%), 380 lo tienen inconcluso (13.1%) y 1,505 no lo tienen (51.8%), tal como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Situación de la planta docente de escuelas públicas de Educación Media Superior en el marco de PROFORDEMS. Ciclo escolar 2012 – 2013.

Subsistema	Concluido	Estudiando	Inconcluso	Sin PROFORDEMS	Total
CECYTEY	60	4	36	59	159
COBAY	333	25	145	629	1,132
COBAY-EMSAD	18	*	5	36	59
CONALEP	75	6	24	166	271
DGETA	118	4	48	184	354
DGETI	204	19	101	178	502
Prep.Estatales	139	*	16	186	341
CEDART	5	*	5	25	35
CETMAR	*	12	*	23	35
PREFECO	*	*	*	19	19
Total	952	70	380	1,505	2,907

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

*No se proporcionaron datos al respecto

Si contabilizamos los docentes que se encuentran estudiando, quienes lo tienen inconcluso más los que no cuentan con PROFORDEMS, dos terceras partes de los docentes de estos planteles aún no cuentan con esta formación.

Como puede observarse las características de los docentes de la entidad no son la excepción y se cuenta con una amplia heterogeneidad entre ellos. Es un reto establecer las condiciones mínimas necesarias que respondan a las necesidades actuales de la educación.

Capítulo 2

El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México

2.1. Antecedentes

El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, surge en septiembre de 1981, por el Decreto No. 457, publicado el 3 de agosto del mismo año en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, ante la necesidad de impulsar la educación y dar un servicio de calidad a los jóvenes después de concluir su educación secundaria, buscando atender con equidad y calidad a estudiantes de los distintos municipios del Estado.

La visión del Gobernador del Estado de Yucatán, Dr. Francisco Luna Kan, marcó el rumbo por el cual los jóvenes podrían transitar en la educación media superior, con la creación del COBAY como un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. El Subsistema inicia sus operaciones el 17 de septiembre del mismo año de su creación en la escuela secundaria estatal “Salvador Alvarado” con una matrícula de 80 estudiantes, mediante un acuerdo de coordinación para su operación y financiamiento, entre la Secretaría de Educación y el Gobierno del Estado.

En el transcurso de estas tres décadas el Colegio ha tenido la oportunidad de crecer tanto territorialmente como en matrícula e infraestructura, de tal manera que, en la actualidad, el Colegio de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Bachilleres del Estado de Yucatán, cuenta con 72 centros educativos, ubicados en 58 municipios, para atender a una matrícula de más de 28,756 jóvenes provenientes prácticamente de todo el estado.

2.2. El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México

El Colegio de Bachilleres ofrece el bachillerato general propedéutico y se constituye en Yucatán, como una opción para los jóvenes de continuar sus estudios de educación media superior. El plan de estudios se cursa en seis semestres e incluye a partir del tercer semestre dos módulos de capacitación para el trabajo por semestre con la finalidad de que los estudiantes al egresar puedan insertarse al campo laboral.

En el Estado se constituye como la opción educativa con mayor matrícula, así como una cobertura amplia que atiende a jóvenes en todos los municipios principales de Yucatán. En su búsqueda de la calidad ha establecido acciones orientadas a la certificación de:

- a. el profesorado;
- b. sus directivos;
- c. sus planteles para su incorporación al SNB; y
- d. los procesos académicos administrativos.

En el COBAY prevalece la cultura de calidad entre la comunidad educativa, que desde las autoridades, profesores, administrativos, manuales y estudiantes se generen acciones permanentes en busca del logro de la calidad. Se han iniciado acciones y estrategias en este sentido, por ejemplo

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

se han creado programas que fortalecen y apoyan a la población

estudiantil como Construye T cuyo propósito es fortalecer y desarrollar las habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, y así enfrentar de manera positiva y asertiva los diferentes riesgos a los que se enfrentan por su edad, contexto familiar, condición socioeconómica y los acontecimientos de la vida en general.

El Programa de Seguimiento Individualizado del Estudiante (PRODESIDE) que tiene como objetivo promover la permanencia de los estudiantes en la escuela, orientado a evitar la reprobación e incrementar la eficiencia terminal; el programa de certificación de competencia laboral, que a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), permite a los estudiantes contar con una herramienta adicional para incorporarse al mundo laboral, en caso de no poder continuar con estudios de educación superior; la evaluación de los planteles para su ingreso al SNB, las acciones para lograr la certificación de sus docentes y directivos; la revisión de la normativa asociada al funcionamiento eficiente de los procesos acordes a las necesidades actuales y futuras declaradas en las políticas para garantizar la equidad, calidad y pertinencia de la educación media superior.

Esto denota el compromiso del COBAY con la formación integral de sus jóvenes, promoviendo el desarrollo de actividades cívicas, culturales, deportivas y artísticas y, a partir de 2010, estrategias para la atención de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

estudiantes en riesgo, la tutoría, las asesorías académicas, entre otras, todas ellas buscando el fortalecimiento y consolidación de los estudios de los jóvenes inscritos en los distintos planteles del sistema.

Con la finalidad de disminuir el rezago educativo en el estado (en EMS), desde el 2008 se creó el proyecto del Acuerdo 286, en el cual se imparten talleres para las personas mayores de 21 años que aún no hayan concluido el bachillerato y deseen hacerlo en un solo examen, el proceso de capacitación es en cuatro u ocho meses dependiendo del alumno y durante el año se aplican 3 evaluaciones, en enero, mayo y septiembre a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Otro proyecto actual en el área académica es el apoyo de los alumnos de octavo a décimo semestre de las licenciaturas e ingenierías de universidades públicas y privadas que participan en los planteles realizando el servicio social con el objetivo de asesorar a los alumnos que lo requieran en las áreas de matemáticas y taller de lectura y redacción.

Como parte de la vida escolar del Colegio de Bachilleres, cada uno de los planteles constituye la unidad básica de su organización y funcionamiento, la gestión escolar tiene un carácter dinámico que responde al tiempo y al espacio social, por esta razón se capacita de forma continua al personal académico, directivo y administrativo para adquirir las competencias necesarias y suficientes, de esta forma alcanzar los objetivos y

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

las metas establecidas, trabajando con la eficacia, eficiencia y calidad que se requiere.

Para la proyección social en el estado, el Colegio de Bachilleres crea el programa de televisión COBAY TV, que permite a los jóvenes pertenecientes al colegio, promover los valores; es un espacio de expresión académica, deportiva, artística y cultural, este programa ayuda a mantener a pesar de las distancias, unidos e informados a todos los grupos de interés (alumnos, profesores, directivos, padres de familia, entre otros).

Declara el Colegio de Bachilleres que su misión es *“ofrecer educación media superior de calidad, a través de profesionales capacitados y comprometidos, con la mayor cobertura e infraestructura en el estado de Yucatán, cumpliendo con los lineamientos oficiales, para egresar jóvenes que deseen continuar su educación superior y capacitación para el trabajo”*.

La visión declarada, aunque debe ser actualizada, establece *“Ser, en el 2012, la mejor institución de educación media superior en el estado, con mejores niveles de calidad institucional basado en un proyecto de gestión educativa sustentando en la mejora continua y desarrollo del capital humano”*.

La actualización de la visión es una acción en proceso que debe atender el marco de políticas para la educación media superior, con un plan

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

estratégico al 2030, así como planes estratégicos, por plantel siendo

permanentemente revisados los compromisos y logros establecidos.

Adicionalmente cada plantel alineado al Plan estratégico deberá generar sus planes tácticos y planes operativos anuales con metas y acciones objetivas y evaluables.

Los valores que fomenta es la responsabilidad social, calidad, legalidad, ética, respeto, tolerancia, honestidad y transparencia.

Las Políticas declaradas en el Plan estratégico que orientan las acciones del sistema son las siguientes:

- a. cumplir con el servicio educativo de calidad a través del uso eficiente de la capacidad académica y la infraestructura instalada;
- b. proporcionar, semestralmente, al docente antes del inicio del curso escolar, la información académica y los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad;
- c. revisar, semestralmente antes del inicio del curso escolar, los lineamientos nacionales y estatales de educación media superior, para actualizar información sobre nuevas reformas educativas;
- d. evaluar en forma permanente los planteles, profesores y desempeño directivo y administrativo buscando la mejora continua;

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

- e. certificar a los profesores y directores del sistema; y
- f. funcionar con eficacia, eficiencia y calidad con una filosofía de optimización de los recursos, transparencia y rendición de cuentas.

Los organigramas tanto de la Dirección General que administra todos los procesos académicos, administrativos y de planeación como el de los planteles tienen una forma piramidal, lo cual puede apreciarse en la figura 1, 2 y 3. Además existen diferentes organigramas entre los planteles debido a las características y necesidades que tiene cada uno.

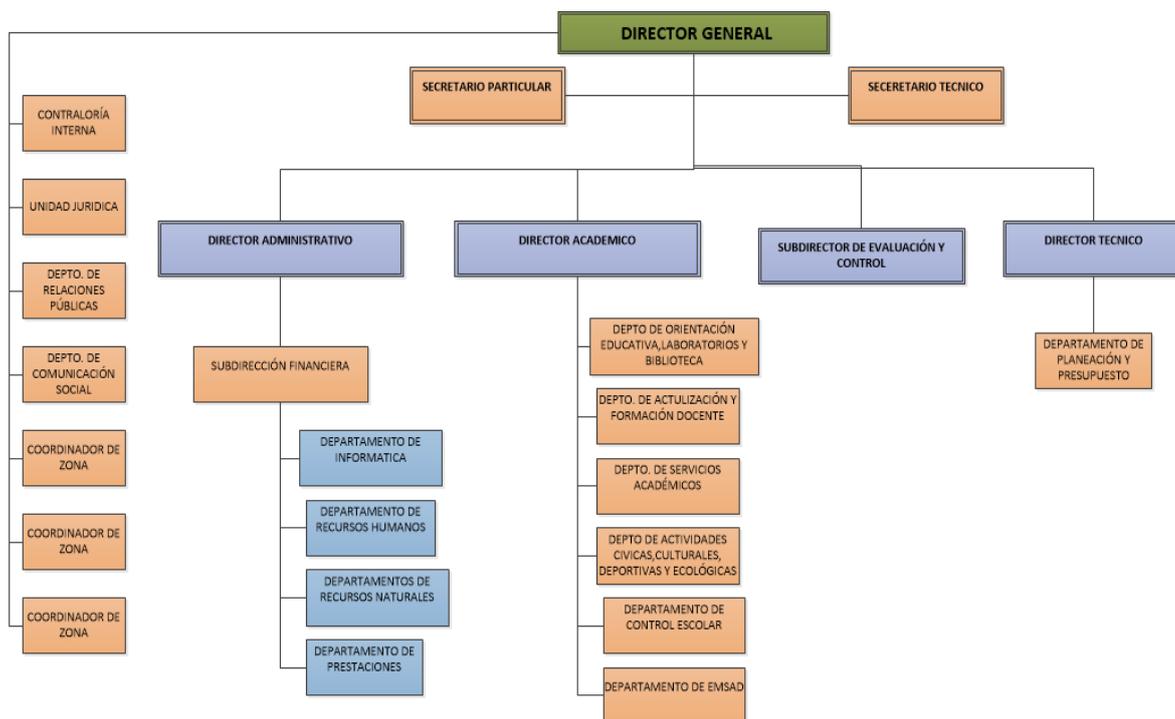


Figura 1. Organigrama de la Dirección General.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En el organigrama que se muestra en la figura 2, se pueden observar los niveles jerárquicos con los que disponen los planteles del Colegio de Bachilleres ubicados en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, debido a la gran población de alumnos que fluctúan entre 1000 y 1500, el personal académico, administrativo y padres de familia, atendidos en dos turnos, matutino y vespertino. La jerarquización de funciones es piramidal, esto indica distancia de poder entre los docentes y la dirección del plantel. La comunicación fluye de forma descendente, es decir, del director hacia los subdirectores y a su vez a los coordinadores. En estos planteles también cuentan con auxiliares académicos, administrativos, orientadores educativos, encargados del orden y manuales.

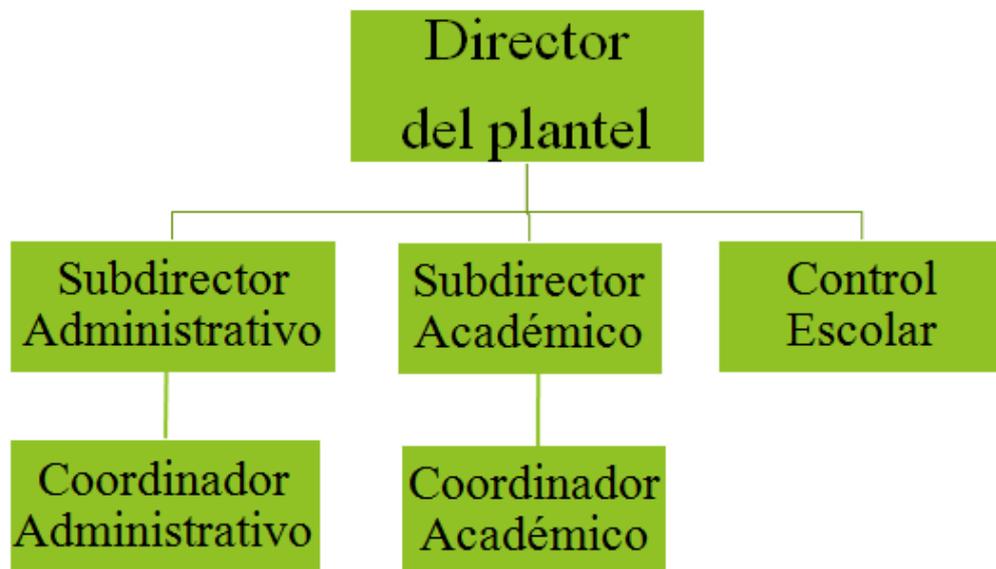


Figura 2. Organigrama de planteles ubicados en Mérida.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La estructura del organigrama para los planteles que están en el interior del estado, cuentan con una población más pequeña de alumnos, profesores y personal administrativo, por lo que se puede observar en la figura 3 que la comunicación entre el director y los coordinadores es directa. En el organigrama no existen los puestos de subdirectores.



Figura 3. Organigrama de planteles ubicados en el interior del estado.

Como se observa en la figura 4, en los centros EMSAD solo tienen al responsable del centro y un auxiliar administrativo que atiende a los profesores, alumnos y padres de familia.



Figura 4. Organigrama de planteles a Distancia.

2.3. Planteles

El Colegio de Bachilleres cuenta con 72 centros educativos distribuidos en 61 planteles y 11 Centros EMSAD (Educación Media Superior a Distancia), además de prestar servicio educativo a 2 escuelas privadas incorporadas (Ver figura 5). Los planteles son liderados por Directores y los centros EMSAD son dirigidos por Responsables, nombrados por la Dirección General del subsistema a través de la Junta de Gobierno.

El subsistema en el transcurso de sus treinta y cinco años ha crecido tanto territorialmente como en infraestructura, con presencia en 58 municipios del interior del Estado.

Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán
Ubicación Geográfica de Planteles, Extensiones y Centros EMSAD

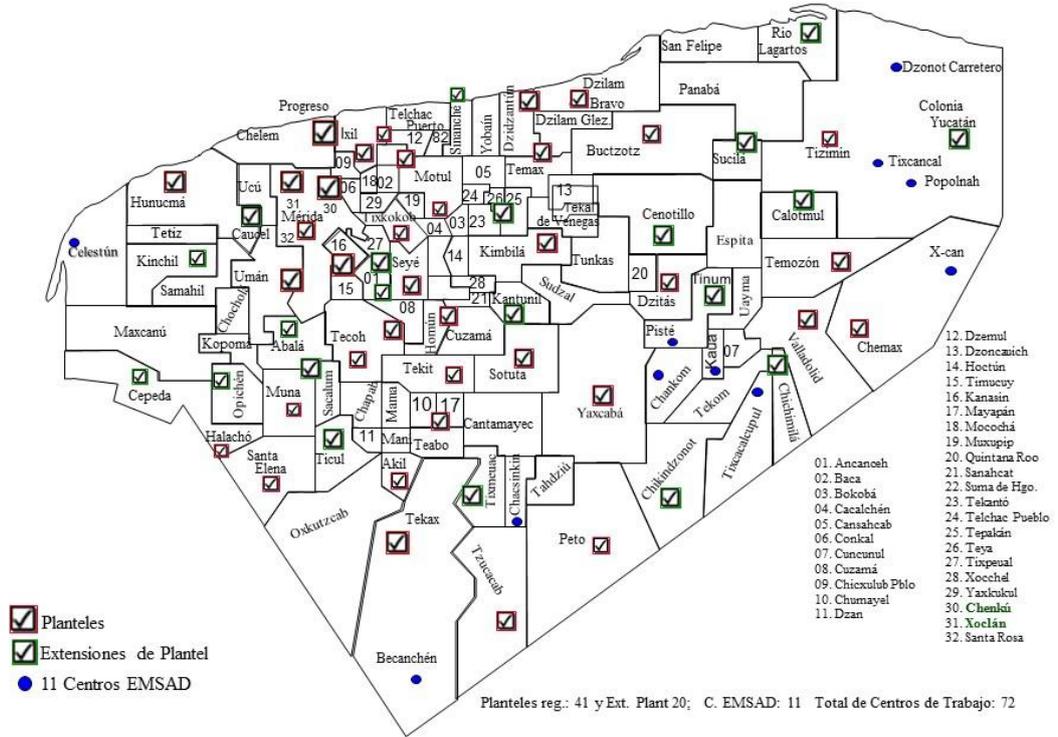


Figura 5. Planteles del Colegio de Bachilleres ubicados en el Estado de Yucatán, México (Propia creación).

A continuación, se describe brevemente las particularidades históricas de los planteles que pertenecen al Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México y que forman parte de la muestra de este estudio, los cuales se encuentran ubicados en la ciudad de Mérida, en los municipios de Komchén (Norte), Tixkokob, Kimbilá (Oriente), Tekax (Sur), Caucel y Hunucmá (Poniente) como se puede observar en la siguiente figura (ver figura 6).

Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán
Ubicación Geográfica de Planteles, Extensiones y Centros EMSAD

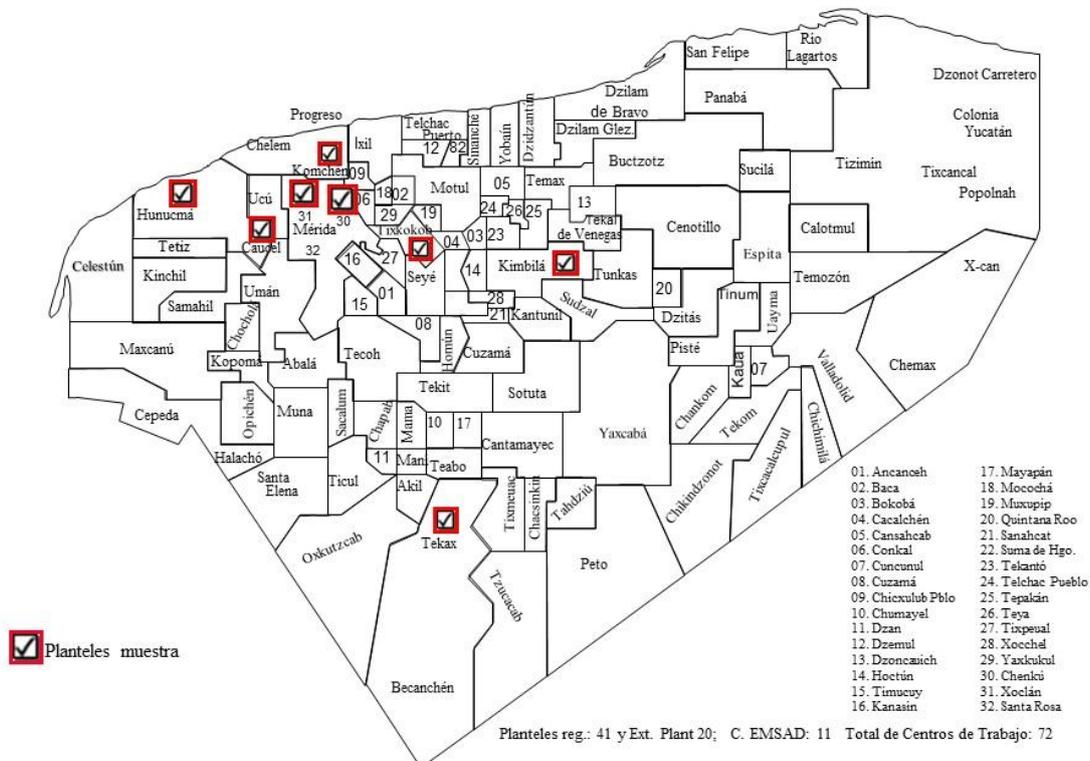


Figura 6. Planteles autorizados para realizar el estudio de investigación.

(Propia creación).

2.3.1 Plantel COBAY Chenkú

El plantel del COBAY Mérida-Chenkú se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Mérida, Yucatán, México y es el primer colegio que inicia sus actividades en septiembre de 1981 atendiendo a 80 alumnos.

Dos años después de iniciar el ciclo escolar, a través del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

(CAPFCE) en el año de 1983 se gestiona y adquiere el edificio ubicado en el fraccionamiento del mismo nombre.

Actualmente el plantel tiene una matrícula de 1261 alumnos, una plantilla de 53 docentes, el área de administración está conformada por un Director, un subdirector académico, una subdirectora administrativa, dos coordinadoras académicas, dos auxiliares de la coordinación académica, cuatro prefectos, un responsable de laboratorio de informática, un auxiliar de laboratorio de informática, una encargada de laboratorio de ciencias experimentales, una encargada de control escolar, tres auxiliares de control escolar, dos encargados de biblioteca, un orientador vocacional, tres prefectos, tres intendentes, cinco vigilantes y tres secretarías.

A través del inicio de la Reforma Educativa, el plantel Chenkú ingresa en el Sistema Nacional de Bachillerato en el año 2013 con el nivel IV, posteriormente es evaluado por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS) en el año 2015 para alcanzar el pronunciamiento otorgado al nivel III del SNB, actualmente todo el personal del plantel se encuentra en el proceso de reingeniería por dos años con el objetivo de lograr el nivel II considerando que es el tiempo de preparación para ser evaluado nuevamente por el Consejo, teniendo como fecha de vencimiento hasta marzo de 2018.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Con relación a la infraestructura el plantel Chenkú, cuenta con veinte salones, un laboratorio de cómputo, un laboratorio de química, una biblioteca, un auditorio, una cafetería, una sala y un comedor para los profesores. Para practicar deporte utilizan un campo deportivo del municipio. A continuación, se puede observar la entrada principal del edificio que ocupa el plantel Chenkú (ver figura 7).



Figura 7. Edificio del plantel Chenkú del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

2.3.2. Plantel COBAY Mérida-Xoclán

En 1990 surge la extensión “Dolores Otero”, la cual en el año de 1991 se consolida como Plantel Mérida-Xoclán, este plantel se encuentra ubicado en el poniente de la ciudad de Mérida, Yucatán, México, el cual se origina debido a la gran demanda, por el fuerte crecimiento

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

poblacional y en respuesta a la necesidad escolar del Nivel Medio

Superior.

La población de alumnos del turno matutino y vespertino en la actualidad es de 1655 con una plantilla de 65 docentes, un Director, un subdirector académico, un subdirector administrativo, un coordinador administrativo, un coordinador académico, dos auxiliares de la coordinación académica, cuatro prefectos, un responsable de laboratorio de informática, un auxiliar de laboratorio de informática, una encargada de laboratorio de ciencias experimentales, una encargada de control escolar, tres auxiliares de control escolar, un encargado de biblioteca, un orientador vocacional, tres intendentes y cuatro secretarías.

Este plantel fue evaluado por primera vez por el SNB en el año 2013 para ingresar al nivel IV, posteriormente para obtener el dictamen en el nivel III es evaluado en el 2105, recientemente está en el proceso de preparación considerando las recomendaciones de COPEEMS para ser evaluados antes de octubre de 2017 para el nivel II.

El plantel Xoclán cuenta con dieciocho salones, dos laboratorios de informática, una biblioteca, un auditorio, una sala para docentes, dos laboratorios de ciencias experimentales, un audiovisual, una sala de usos múltiples, una cafetería, dos estacionamientos, una cancha de basquetbol, una cancha de volibol, dos módulos de baños para los alumnos, un

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

comedor para docentes, una sala para docentes y un campo de futbol (ver figura 8).



Figura 8. Plantel Xoclán del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

2.3.3 Plantel COBAY Tixkokob

En agosto de 1992 se suma al subsistema COBAY el Plantel de Tixkokob, ubicado en el oriente de la ciudad de Mérida, Yucatán, México y tiene una matrícula actual de 623 alumnos.

La plantilla está conformada de 20 docentes, un director, un subdirector académico, un coordinador académico, dos prefectos, tres secretarías, un responsable de control escolar, un auxiliar de control escolar, un responsable de biblioteca, dos auxiliares de biblioteca, un responsable del laboratorio de informática, un auxiliar del laboratorio de informática, un responsable del laboratorio de ciencias experimentales,

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

dos intendentes y dos vigilantes del turno nocturno. El plantel inicia en el SNB en el año 2015, posteriormente será evaluado para obtener el nivel III en febrero de 2017. En la actualidad el plantel está conformado por ocho salones, una biblioteca, un laboratorio de ciencias experimentales, un laboratorio de informática con 34 equipos, una cancha de basquetbol y una cancha de volibol (ver figura 9).



Figura 9. Plantel Tixkokob del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

2.3.4 Plantel COBAY Caucel

En septiembre de 1993 por la preferencia de la comunidad yucateca hacia la institución y con el apoyo del Gobierno del Estado se estableció en la población de Caucel un plantel como extensión, logrando el fortalecimiento del subsistema en forma sustancial y hasta la fecha tiene una matrícula de 340 alumnos.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

El plantel está conformado con una plantilla de 16 docentes, un director, una coordinadora académica, un coordinador académico, una responsable de control escolar, dos prefectos, un responsable del laboratorio de informática, un responsable del laboratorio de ciencias experimentales, un responsable de biblioteca y dos intendentes.

El plantel inicia el SNB durante el 2013 con el nivel IV teniendo la finalidad de mejorar la calidad educativa de los educandos y en septiembre del 2015 es evaluado para el nivel III, actualmente se encuentra en reingeniería para ser examinado en marzo del 2018 y cambiar al nivel II del subsistema.

La infraestructura está integrada por siete salones, una biblioteca, un laboratorio de informática, un laboratorio de ciencias experimentales y una cancha para deporte (ver figura 10).



Figura 10. Planteles Caucel del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

2.3.5 Planteles Kimbilá, Komchén y Hunucmá del COBAY

Durante el período de 1990-1995 el promedio de crecimiento anual de planteles fue del 23% y en el bienio de 1996-1997 aumentó al 42%, debido a que 21 planteles más iniciaron actividades académicas en 19 municipios, llegando a un total de 41 Planteles y 2 extensiones. Estos nuevos servicios educativos se ubicaron en las localidades de Kimbilá, Komchén, Hunucmá, Tizimín, Dzemul, Temax, Temozón, Cacalchén, Calotmul, Chelem, Chichimilá, Chikindzonot, Cholul, Dzitás, Kanasín, Kinchil, Muna, Sacalum, San José Tzal, Seyé y Sinanché.

Durante el período escolar 1997-1998, el COBAY, proporcionó Educación a 7,651 alumnos distribuidos en 217 grupos.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

El plantel Kimbilá aunque no es miembro del SNB, tiene 4 profesores que han concluido el diplomado en competencias docentes del PROFORDEMS de una plantilla conformada por 11 docentes, además cuenta con una matrícula de 293 alumnos.

La administración está conformada por una directora, dos coordinadoras académicas, un coordinador administrativo, un responsable del laboratorio de informática, dos responsables de biblioteca, dos prefectos, una responsable de control escolar, una secretaria, dos intendentes y dos vigilantes.

La infraestructura está integrada por cinco salones, una biblioteca, un laboratorio de informática, un laboratorio de ciencias experimentales, una cancha para deporte y una plaza cívica (ver figura 11).



Figura 11. Plantel Kimbilá del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

El plantel Komchén inicia en 1997 en la comisaría ejidal con 24 alumnos, en el 2009 se inaugura el edificio del plantel, actualmente existe una matrícula de 235 alumnos y han concluido 17 generaciones de alumnos.

Por otra parte, cuenta con una plantilla académica de nueve docentes y la administración se conforma de un director, una coordinadora académica, una coordinadora administrativa, un auxiliar de la coordinación académica, una responsable de control escolar, un auxiliar de control escolar, una prefecta, una secretaria, dos veladores y tres intendentes.

En el año 2015 ingresa el plantel al SNB en el nivel IV, aún no ha sido evaluado para obtener el nivel III, lo que implica preparar al personal académico y administrativo para cubrir los aspectos que solicita el nivel II y ser evaluados para obtener el dictamen correspondiente. Cabe hacer mención que la autora del presente proyecto es fundadora de esta escuela.

El plantel cuenta con cuatro salones, una biblioteca, un laboratorio de informática con 20 computadoras y un laboratorio de ciencias experimentales (ver figura 12).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral



Figura 12. Plantel Komchén del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

Hunucmá es una población ubicada al poniente de la península de Yucatán, México, en el cual fue creado un plantel del Colegio de Bachilleres en 1997 denominado con el mismo nombre, la escuela funciona con turno discontinuo y en la actualidad tienen registrado a 605 alumnos. Cuenta con 20 docentes, una directora, un subdirector académico, dos coordinadores académicos, una coordinadora administrativa, tres prefectos, un responsable de cómputo, un responsable de biblioteca, un responsable de control escolar, una secretaria, dos prefectos y dos intendentes. El colegio inicia en el SNB en el 2013 en el nivel IV y actualmente se encuentra en el nivel III con vigencia en diciembre de 2017 para acreditar el nivel II.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La infraestructura está conformada por siete salones, un laboratorio de informática, una biblioteca, un laboratorio de ciencias experimentales, una plaza cívica y una cancha para deporte (ver figura 13).



Figura 13. Plantel Hunucmá del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

2.3.6 Plantel COBAY Tekax

Para el período escolar 1998-1999, fueron autorizados por el Gobernador del Estado Víctor M. Cervera Pacheco, 10 nuevos Planteles en las poblaciones de Acanceh, Celestún, Cenotillo, Colonia Yucatán, Pisté, Río Lagartos, Santa Elena, X can, Ticul y Tekax.

Este último plantel está ubicado en la población que lleva su mismo nombre en el sur de la península de Yucatán, fundada para beneficiar a una población de jóvenes muy importante de esa zona y que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

actualmente tiene una cobertura de 774 alumnos. La plantilla está conformada por 25 docentes de los cuales 19 tienen concluido PROFORDEMS, la parte administrativa está integrada por un director, una coordinadora académica, un auxiliar de coordinación académica, un coordinador administrativo, un auxiliar de coordinación administrativa, una responsable de control escolar, un auxiliar de control escolar, un responsable del laboratorio de informática, una responsable de biblioteca, un auxiliar de biblioteca, un prefecto, una secretaria, dos vigilantes y tres auxiliar de intendencia.

El plantel ingresa al SNB en el 2014 en el nivel IV, actualmente no ha sido evaluado para pasar en el nivel III por seguir preparando a sus docentes, por esta razón ha solicitado una prórroga para ser evaluado en junio de 2018.

La infraestructura consta de once salones, una biblioteca, un laboratorio multidisciplinario, un laboratorio de informática y una cancha para deportes (ver figura 14).



Figura 14. Plantel Tekax del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán.

Los planteles Chenkú, Xoclán, Tixkokob, Caucel, Kimbilá, Komchén, Hunucmá y Tekax son las escuelas que forman parte de la población muestra para este proyecto de investigación.

2.4. Planta docente

El Colegio de Bachilleres tiene una plantilla académica de 1168 profesores, distribuidos en los 72 centros escolares. En la tabla 4 se puede observar que 4 (0.4%) de los profesores tienen doctorado, 131 (11%) cuentan con el grado de maestría, 967 (83%) han concluido la **licenciatura**, 59 (5%) tienen carrera técnica o bachillerato y 7 (0.6%) solo tiene secundaria. En el caso de estos tres últimos niveles académicos (carrera técnica, bachillerato y secundaria) es importante que los

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

profesores nivelen sus estudios para mejorar sus condiciones laborales y académicas.

Tabla 4. Nivel académico de los profesores del Colegio de Bachilleres.

Nivel Educativo	Titulados	Pasantes	Cursando	Total
Doctorado	2 (0.2%)	1 (0.1%)	1 (0.1%)	4 (0.4%)
Maestría	69 (6%)	51 (4%)	11 (1.0%)	131 (11%)
Licenciatura	756 (65%)	211(18%)	-	967 (83%)
Carrera técnica	30 (3%)	-	-	30 (3%)
Bachillerato	29 (2%)	-	-	29 (2%)
Secundaria	7 (0.6%)	-	-	7(0.6%)
Total	893(76.8%)	263(22.1%)	12(1.1%)	1,168 (100%)

De acuerdo con la información obtenida sobre la formación académica de los profesores, se puede observar que, solo el 76% de los profesores poseen el nivel mínimo deseable, solicitado por el SNB. Lo más preocupante es que se tienen 29 docentes con bachillerato más 211 pasantes de licenciatura y 7 con secundaria. La suma hace un total de 247 docentes, es decir el 21% de los profesores no tienen el nivel de estudios recomendado por el SNB y por las políticas nacionales.

Los profesores que imparten clases en los planteles del Colegio de Bachilleres ubicados en la ciudad de Mérida, Yucatán, México son los que cuentan con mayor nivel de estudios y los que se encuentran en el

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

interior del Estado ubicados en poblaciones alejadas a la ciudad tienen un nivel de estudios menor a la licenciatura.

En las disciplinas donde se formaron los profesores del Colegio de Bachilleres predominan, con mayor número de académicos, las licenciaturas de educación, derecho, español, sistemas computacionales, psicología e ingeniería en agronomía.

Los profesores con el grado de especialidad lo obtuvieron en docencia y maestría en educación, matemáticas, ciencias naturales, innovación educativa, administración de instituciones educativas y psicoterapia humana.

El doctorado que han cursado los dos docentes, uno es en Educación y otro en Filosofía y Letras. En el posgrado sobresale un alto porcentaje en educación con diferentes connotaciones.

A continuación, en la tabla 5 se especifica el nivel académico de los docentes que forman parte de la muestra.

Tabla 5. Nivel académico de la población muestra de profesores del Colegio de Bachilleres.

Nivel Educativo	Titulados	%
Maestría	14	36.8
Licenciatura	18	47.4
Especialización	6	15.8
Total	38	100.0

De los 1,168 profesores que forman parte de la planta docente se seleccionó una muestra (ver tabla 6) considerando como criterio haber cursado el PROFORDEMS.

Tabla 6. Profesores del Colegio de Bachilleres con PROFORDEMS.

Plantel	Profesores	Profesores con PROFORDEMS	%
Komchen	9	4	44
Tixkokob	20	14	70
Hunucmá	20	16	80
Kimbilá	12	4	33
Caucel	15	4	27
Tekax	26	19	73
Xoclán	62	36	58
Chenkú	55	41	74
Total	219	138	63

2.5. Estudiantes

La población estudiantil del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México es de 27,849 jóvenes que provienen de toda la península de Yucatán, con una minoría de otros estados de la República Mexicana específicamente de la región sur sureste, entre estos están Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Oaxaca y de Argentina.

En la tabla 7, se pueden observar los planteles que participaron para el proyecto de investigación, de manera detallada se presenta la

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

matrícula de alumnos, porcentaje de reprobación y deserción, en el caso del plantel Chenkú tiene un porcentaje de 40% de reprobación, en comparación con los demás planteles es el más alto, le siguen el plantel de Tixkokob y Kimbilá con 33% y con el 31% Caucel. Con relación a la deserción, Xoclán tiene el 34% como el plantel con más alto porcentaje, le siguen Caucel con el 23% y Chenkú con el 18%.

Entre los planteles con menor porcentaje de alumnos reprobados están Hunucmá con 14%, Tekax con el 16% y Xoclán que tiene 25%. El grupo de planteles con un porcentaje más bajo de deserción está integrado por Hunucmá (3%), Tekax (5%) y Komchén (6%).

Chenkú es el plantel con más alumnos reprobados y desertores, en comparación con Hunucmá que tiene el menor porcentaje de alumnos que abandonan la escuela y reprueban.

Tabla 7. Matrícula de alumnos, porcentaje de reprobación y deserción de los planteles muestra.

Planteles	Matrícula de alumnos	Reprobados	% Reprobación	Deserción	% Deserción
Chenkú	1261	510	40 %	228	18 %
Xoclán	1655	414	25 %	560	34 %
Tixkokob	623	207	33 %	77	12 %
Caucel	340	105	31 %	77	23 %

Ek Chuc, R. Continua tabla 7	Tesis Doctoral				
Kimbilá	293	97	33 %	44	15 %
Komchén	235	68	29 %	13	6 %
Hunucmá	605	84	14 %	19	3 %
Tekax	774	125	16 %	42	5 %
Total	5786	1610	27.82%	1060	18.32%

La tabla 8 presenta la muestra representativa de alumnos que conforma este estudio. Se observa el plantel Komchén con el más alto porcentaje (85%) de participación de alumnos y Hunucmá (22%) como el más bajo en proporción a la matrícula. Así mismo el plantel Xoclán con 28% representa el porcentaje más alto de participación y Caucel (4%) como la población más baja de participación con relación al total de alumnos encuestados.

Tabla 8. Población de alumnos que participaron en el proyecto.

Planteles	Matrícula de alumnos	Alumnos participantes	% Alumnos participantes	% Alumnos participantes según matrícula
Chenkú	1261	513	23%	41%
Xoclán	1655	635	28%	38%
Tixkokob	623	179	8%	29%
Caucel	340	84	4%	25%

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral			
Continua tabla 8				
Kimbilá	293	160	7%	55%
Komchén	235	201	9%	85%
Hunucmá	605	134	6%	22%
Tekax	774	372	16%	48%
Total	5786	2278	100%	39%

Capítulo 3

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)

3.1. Antecedentes y concepto

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) surge en el ciclo escolar 2009-2010 diseñada para el cumplimiento de los seis objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en los que se enfatiza a grandes rasgos la necesidad de elevar la calidad de la educación para generar mayor bienestar y desarrollo nacional; una mayor igualdad de oportunidades; el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación; una política aplicada con estricto apego al Artículo 3° Constitucional; una educación relevante y pertinente; y el fomento de una democracia plena del sistema educativo. La RIEMS se basa en la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), de manera general, la reforma dota de sentido al nivel, establece una unidad común que articula y le da identidad, introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, establece el perfil docente y directivo, así como una serie de mecanismos y apoyos como la orientación y la tutoría que coadyuvan a la concreción de una serie de estándares de calidad que establece el SNB y que deben cumplir todas las instituciones para ingresar en él. La reforma se fundamenta en el consenso a través de la discusión extensa en el seno de las sesiones del Consejo Nacional de Autoridades

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Educativas de la Educación Media Superior teniendo como resultado la elaboración de los siguientes Acuerdos Secretariales que la norman e institucionalizan (SEP, 2012):

442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.

447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior.

478 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior.

479 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Media Superior.

480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del

Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato.

486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del

Bachillerato General.

488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los

que se establecen: el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de

diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del

Sistema Nacional del Bachillerato, así como las competencias docentes para

quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada ,

respectivamente.

Los Acuerdos Secretariales antes mencionados deben ser cumplidos de manera obligatoria por las instituciones de educación media superior.

En México la Educación Media Superior tiene rezagos en relación a la cobertura, lo que incurre de forma negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo.

El Gobierno tiene gran responsabilidad de asegurar que los jóvenes tengan oportunidades para realizarse en su vida adulta. Nuestro país en 2010 alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar Educación Media Superior (EMS).

Tabla 9. Población 16-18 años.

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO

Se puede observar la disminución poblacional de jóvenes en el 2015 y más aún en la proyección para 2020.

En el caso de Yucatán se estimó 113,002 jóvenes entre 15 a 17 años en 2013, esta cantidad disminuyó a 110,272 jóvenes en 2018 y ascenderá a 116,379 para 2030. Es importante tomar en cuenta que el número de personas antes mencionado en este grupo de edad no se mantendrá por muchos años, en este caso es necesario prever programas y acciones temporales que permitan atender a esta población.

La Educación Media Superior es una pieza clave del sistema educativo nacional y sirve de vínculo entre la educación básica y la educación superior, por lo que se debe considerar el fortalecimiento de este nivel. Una EMS deficiente, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y puede frenar el crecimiento

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

de la educación superior, dando como consecuencia la detención del avance del país en diversas brechas. En cambio su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo.

Para poder mejorar en el nivel educativo se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de primaria y secundaria, estos son los cimientos para poder avanzar en la educación media superior y superior. Muchos jóvenes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden desempeñarse satisfactoriamente. Este problema afecta fatalmente la eficacia de la EMS sabiendo que es originado en los niveles educativos previos.

El sistema educativo debe avanzar en conjunto, por lo que la EMS no puede condicionar su desarrollo académico a factores que van más allá de su control y debe generar estrategias centradas al nivel educativo para reducir la reprobación y deserción que actualmente la afectan.

La calidad y la pertinencia son dos factores importantes para la educación, la primera puede ser entendida como la mejora de las instalaciones y equipamiento, la calidad de la enseñanza entre otros, la calidad pasa por la pertinencia.

Cuando calidad significa “grado de excelencia”, se abarcan dos aspectos: el de juicios de valor y el de posición en una escala implícita de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

bueno y malo. Juzgar la calidad de una escuela, por ejemplo como “pobre”, “mediocre” o “excelente” supone aplicar, grosera o exactamente, tanto una cierta noción de mérito como identificar también más o menos dónde está situada la escuela con relación a otras (MEC, 1991).

Los aprendizajes deben ser significativos para los estudiantes. Los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En los tiempos actuales las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en diversos ámbitos.

Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes puede contribuir a cambiar este panorama.

3.2. El profesorado ante las Reformas

El tema de los docentes es desafiante, porque uno de los retos principales es definir el perfil que deben tener, sobre todo crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas sobre todo en la EMS porque no es igual al de los de educación básica y superior.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Para adaptarse a los cambios sociopolíticos y tecnológicos, así como para ajustar las insuficiencias y disfunciones que se observaron en el sistema educativo de la EMS en España, en 1970 se crea la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que regula la estructura y organización del sistema educativo en los niveles básicos, es decir hasta antes de los universitarios.

A raíz de estos cambios el docente de educación secundaria y Bachiller debe ser licenciado, ingeniero superior o arquitecto superior o tener título equivalente a efectos de docencia. La titulación equivalente será la de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario para aquellas áreas o materias que se determinen en función de su especial relación con la formación profesional. Para impartir la enseñanza de este nivel, será necesario estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Además, se le exige estar preparado para diseñar, planificar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su práctica docente, además de otros roles que le corresponden como: tutor, jefe de departamento, director, jefe de estudios, entre otros (Prada, Monguilot y Ledesma, 1995).

Una Ley de Educación debe procurar ser de todos, pero fundamentalmente, que incluya y potencie las capacidades de todos y que responda a los retos de la sociedad actual. Por ello ese gran acuerdo de cohesión social y de modernización no puede hacerse sólo ente los que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

estamos aquí, tiene que ser un pacto que recoja la mejor experiencia del pasado, el mejor legado educativo, para reconocernos en nuestra mejor tradición y, sobre todo, ha de ser un pacto con las generaciones futuras.

En un plano más general, y como apunta López (2001), la educación camina de la mano con la globalización, hacia el núcleo mismo de la acción política.

Paulo Freire (en Prada, et al; 1995) decía: “en la historia se hace lo que se puede y no lo que se quisiera hacer. Pero una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy”. La nueva situación requiere de la apertura de las aulas a otras culturas a través de espacios virtuales, tiempos distintos y lenguas diversas que trascienden lo local y sitúan al alumnado en un escenario rico y estimulante. Esta sociedad compleja necesita una transformación de las formas de provocar el aprendizaje que ya no está en la transmisión de conocimiento a los estudiantes sino en que ellos y ellas alcancen seguridad para responder a la incertidumbre de nuestro tiempo (Sacristán, 2006).

Con base al Acuerdo Secretarial Número 442 (Diario Oficial de la Federación viernes 26 de septiembre de 2008), se establece el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) como una de las principales metas de la RIEMS, que surge como un mecanismo para evaluar y elevar la calidad de los planteles del nivel medio superior del país, la finalidad consiste en que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

los diferentes subsistemas del Bachillerato existentes en México consoliden sus criterios de formación académica, conservando sus programas y planes de estudio, así como en el Acuerdo Secretarial Número 447 (Diario Oficial de la Federación, miércoles 19 de octubre de 2008), el cual establece las competencias docentes mínimas que deben contar, quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada en México, siendo las ocho que se listan a continuación.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Como se determina en el acuerdo 447 “no es suficiente que los docentes centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten, es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” de ahí las ocho competencias propuestas.

Si bien lo que se pretende en la RIEMS es contar con un marco curricular común basado en competencias, no se puede dejar de considerar la heterogeneidad de los subsistemas, así como la formación de los docentes, de tal manera que se dé un verdadero sentido a la reforma y no únicamente a responder a una serie de exigencias planteadas.

Los maestros se distinguen por su gran heterogeneidad con respecto a su origen socioeconómico, escolaridad, intereses, trayectorias de formación, superación y actualización profesional; trayectorias de trabajo docente, condiciones de vida, culturales, materiales de trabajo, laborales, administrativas, políticas sindicales, motivación para el ingreso a la docencia, éstos entre otros muchos factores influyen en la preparación del docente.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tal como señala Zorrilla: “Una de las lecciones que se aprenden para quien quiera aprenderlas, es sobre la importancia de atender la diversidad, la necesidad de entender que no se puede hablar de modelos homogéneos, único para un universo de realidades”. (COMIE, 2005)

Por lo que es importante que este estudio no se vea únicamente como la descripción de la relación entre los docentes y el PROFODERMS, el verdadero sentido es conocer qué tanto se está respondiendo a las distintas realidades que permitan el establecimiento de estándares comunes de capacitación; ya que como señala Gros, B. y Romañá, T. (2004), “existe también en la actualidad un peligro: unificar los modelos y metodologías como si todos los profesores tuviéramos que utilizar una misma metodología y seguir un mismo modelo” (p.148). Sin considerar que no es lo mismo ni la preparación profesional ni las asignaturas que se imparten por lo que las condiciones de los profesores son diferentes.

De acuerdo con los datos presentados en el 2013 por SEP en el Programa de Desarrollo de la Educación Media Superior del Estado de Yucatán, el nivel de escolaridad deseable para los docentes de este nivel de forma mínima sería licenciatura, siendo que únicamente el 82% de los docentes que trabajan como académicos logran al menos contar con una licenciatura terminada.

De ahí que la experiencia frente a grupo, las características propias de cada subsistema, la formación inicial se convierta en variables que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

pueden hacer la diferencia en las necesidades de formación docente que se requieran.

Por lo que se hace necesario “partir de las necesidades que sienten los profesores y profesoras, aunque depurándolas. Es imprescindible saber con qué problemas se encuentran y qué dificultades se encuentran en la práctica” (Ferrerres, V. e Imbernón, F., s/f). Para que cualquier cambio propuesto no se corra con el peligro de una simple transmisión de contenidos de la reforma y una mala interpretación en el aula.

Colen, M. y Jarauta, B. (2010), resultado de un congreso realizado en Barcelona tienen como una de sus conclusiones: “Destaca la idea que el impacto de la formación no es inminente ni evidente, los cambios son lentos, no es suficiente un curso o una actividad para cambiar las prácticas y que éstas, hay que analizarlas y si funcionan pasan a formar parte del conocimiento compartido del centro” (p. 144).

Es un hecho que no se puede generalizar que a través de un único diplomado los docentes cuenten con la formación necesaria para afrontar los desafíos de una reforma educativa, por lo que es importante ir planteando en qué medida las herramientas que se les están brindando aportan a su realidad y en su caso, proponer actividades complementarias para poder ir subsanando los aspectos a mejorar.

Si se añade a la información anterior que como ya se ha mencionado existen distintos perfiles laborales docentes, lo que implica que “muchos de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

ellos al ser contratados por horas no pueden acceder a los cursos de capacitación y formación docente ofertados en la RIEMS, por ejemplo para inscribirse a la especialidad y al diplomado en competencias se requiere tener una asignación de al menos 15 horas de tiempo frente a grupo, requisito que no todos pueden cumplir aun cuando se tenga el ímpetu de hacerlo” (Carreño, A; Clemente, C; Tenorio, E., s/f).

Es indiscutible y se hace necesario contar con la participación de los mismos actores para ser escuchados, dándole voz a los principales involucrados en la reforma educativa, siendo los principales actores: docentes y estudiante, sin dejar de considerar otras variables tales como: experiencia, preparación profesional inicial, entre otras.

3.3. Educación basada en competencias

El origen de la formación por competencias proviene de las aportaciones del área laboral, según McClelland (1973) es una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y se integra a la educación por la dificultad que tienen los estudiantes y profesores de no saber qué hacer con los conocimientos adquiridos.

En diversos estudios es citado McClelland como el responsable del origen de este concepto por competencias, debido a que lo relaciona con la calidad de los resultados del área laboral.

Para Frade Rubio (2009), la palabra competencia del griego *agon*, *agonistes*, que significa ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, alcanzar el triunfo de las competencias olímpicas que se jugaban en la antigua Grecia.

Aunque otros estudios revelan que el primer uso del concepto se puede encontrar en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). Aseguran que la raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanóti*s, se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza (Weigel y Mulder, 2007).

En el siguiente cuadro se puede observar las diversas aportaciones científicas del concepto de competencias desde el aspecto disciplinar.

Tabla 10. Diferentes concepciones disciplinares sobre las competencias.

Área disciplinar	Concepción
Lingüística/Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia como estructura lingüística interna (Chomsky, 1965). • La competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto (Hymes, 1980). • La comunicación está formada por sistemas completos articulados por reglas (Wittgenstein, 1988). • Las competencias son interactivas (Habermas, 1989).
Psicología conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos efectivos (Robert White, 1959). • Competencias: capacidad de aprender en un contexto y no sólo adaptarse, sino innovar (Bruner, 1966). • Competencias clave (Vargas, 2004).
Psicología Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias se dan en un contexto determinado que determinan sus posibilidades de desarrollo y aplicación (Hernández, 1988). • El entorno social y mental determina la calidad e intensidad de la competencia (Vygotsky, 2003). • Las competencias están mediatizadas por los fenómenos sociales y culturales del contexto en que se producen (Vygotsky y Bruner).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Psicología cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un proceso permanente de interacción del sujeto con el medio (Vygotsky, 1920). • La capacidad de pensar regula la capacidad de hacer del sujeto (Luria, 1960). • Competencias: capacidades emocionales y motivacionales para llevar a cabo un proyecto (McClelland; 1973). • Desempeño comprensivo (Perkins, 1999). • Las competencias desde las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). • Las competencias como inteligencia práctica (Sternberg, 1997).
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de competencias ideológicas: conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones sobre un determinado discurso (Verón, 1969).
Formación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión laboral de competencias (Gagné, 1950). • La competencia como la capacidad de ejecutar las tareas (Vargas, 1999). • La competencia es un conjunto de atributos personales (actitudes, capacidades) para el trabajo (Vargas, 1999). • La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonzci y Athanasou, 1996).
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución del sujeto de la “heteronomía” a la “autonomía” (Piaget). • La construcción del aprendizaje se debe a la interacción de factores internos y externos (“biológico” y “sociocultural”) (Vygotsky). • Los “conocimientos previos” del sujeto son la base para la construcción de nuevos conocimientos (Ausubel). • El docente es un “facilitador de procesos” (Bruner). • Las “respuestas” de un sujeto revelan su nivel de comprensión acerca de un tópico específico (John Bigs). • Importancia de una nueva taxonomía, sustitutiva de la tradicional de Bloom construida para la planificación de objetivos, centrada en un área de conocimientos y tres sistemas (cognitivo, metacognitivo y autosistema) (Robert Marzano).

Fuente: García Fraile J. A., López Rodríguez N. y Del Ángel Zúñiga R. (2014).

Aprendizaje y vida. Construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo. Editorial Pearson. México, p. 5 y 6.

Las competencias han existido desde hace muchos siglos a partir de las aportaciones de la filosofía griega, lingüística, psicología, sociología, formación para el trabajo y pedagogía, considerando que se integra a la educación debido a los nuevos retos del proceso de la gestión de la calidad y para hacer frente a los desafíos de la globalización compleja actual que en los últimos años se está implementando (Fraile J. A., López Rodríguez N. y Del Ángel Zúñiga R., 2014) (Cano, 2005).

Otras aportaciones como es el de Angulo (1999, p. 484), señala que las competencias son “aquel sistema en el que el docente se prepara (entrena) para desarrollar o adquirir (y ejecutar pertinentemente) las competencias señaladas claramente, lo que los estudiantes de educación deberían conocer, hacer y lograr al final de su formación inicial a lo largo de su formación y reciclaje permanente”. Es un tipo de formación que aparece en los setenta, derivada de la microenseñanza y pertenece a los modelos de “entrenamiento”.

La formación por competencias se basa en el reconocimiento casi generalizado de que los sujetos deberán ser capaces de adquirir conocimientos y poder demostrarlos a partir de aprender cosas y de aprender también las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas (Carrasco, 2011).

Enseñar competencias, señalan Zabala y Arnau (2007), implica saber intervenir en situaciones reales que, por ser reales, siempre son

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

complejas. Se aprende haciendo, hecho que comporta una organización compleja del aula, con una gran participación del alumnado, y que los distintos ritmos de aprendizaje se hagan extraordinariamente visibles.

Como mencionan los autores antes citados, el concepto competencia es multidimensional y el uso específico del concepto depende del contexto como es el caso del área laboral buscando la calidad de los resultados, el deportivo determinando el alto rendimiento y en el caso educativo se trata de que las personas sean competentes a lo largo de su vida, es decir que aprendan a analizar, buscar, sistematizar, comprender y aplicar con idoneidad el conocimiento.

En la actualidad vivimos en la era de la sociedad del conocimiento donde se exige la construcción de competencias considerada como una nueva cultura académica, que promueve el liderazgo, la información tecnológica y el desarrollo de habilidades adaptadas al contexto.

En este mismo sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) afirma que los individuos necesitan adquirir competencias para alcanzar sus metas, debido a que la globalización y modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado (OCDE, 2002).

3.4. Programa de formación

3.4.1. Concepto de “Formación del Profesorado”

En países europeos (España, Francia e Italia) el concepto “Formación” hace referencia a la educación, preparación, enseñanza, entre otros, de los docentes. A diferencia de países del área anglófona que hacen referencia al término educación (Teacher Education), o el de entrenamiento (Teacher Training). En países de América Latina, como por ejemplo México, la formación es entendida como la acción de modelar, “*de dar forma*”, es decir, es visualizada como resultado de una acción exterior sobre el sujeto, desde este punto de vista Ferry Gilles (1990) afirma que “la formación es un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite”.

El concepto “formación” según Berbaum (1982), se refiere a una acción que se dirige a la adquisición de saberes y de “saber hacer” más que saber-ser, considerado más formal en cuanto a su organización.

La formación es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que confluyen según Chehaybar, E. (1999), la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La formación docente en la Educación Media Superior en México es tradicional porque se va formando al paso del tiempo, adquiriendo experiencia y saber a través del ensayo y error (Imbernon, 1998).

Investigaciones centradas en la identificación de los rasgos del profesor eficaz muestran la existencia de un conjunto especial de características, así como habilidades en diferentes contextos.

Se puede apreciar que hablamos tanto en lenguaje común como técnico de formación de profesores.

3.4.2. Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior.

México enfrenta desafíos en la educación, en especial en la Educación Media Superior (EMS) y estos podrán ser atendidos con la existencia de una identidad definida involucrando a los diversos actores para alcanzar los objetivos.

Para hacer frente a los desafíos de la EMS surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que a su vez promueve la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) sustentado en la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, definición de las características de las distintas opciones de oferta de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, instrumentación de mecanismos de gestión necesarios para la operación de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

la Reforma que incluyen entre otros, programas de formación docente y la certificación complementaria a la emitida por cada institución.

El Programa de Formación de Profesores de Educación Media Superior (PROFORDEMS) surge de la necesidad de capacitar, actualizar y formar en competencias a los docentes en la diversidad de subsistemas del bachillerato que existen en México dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), conformado por módulos en relación a la RIEMS, desarrollo de competencias docentes y los contenidos desde un enfoque de competencias incluyendo la opción de formación en la gestión escolar.

El propósito del diplomado es formar a los docentes bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, a través de la RIEMS, para que desarrollen su práctica docente con la implementación de estrategias didácticas innovadoras fundamentadas en competencias.

3.4.3 Práctica educativa

La práctica educativa de los docentes corresponde a una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García, Loredo y Carranza, 2008, p. 2).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación. Es común escuchar que a pesar de los cursos de capacitación que toman los docentes con mucha frecuencia su práctica se mantiene inalterada. Hay voces aún más pesimistas que hablan de la muy frecuente impermeabilidad de la práctica educativa al cambio. (Gómez, 2008, p. 30).

La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares. En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales. En este sentido la acción educativa no es un mero hacer, sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas que pueden ser inconscientes en las que más allá de la tradición y de las metas preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, es decir, para dar respuestas artísticas ante la incertidumbre y el azar (Vergara, 2005).

Con base en las opiniones de algunos autores como García, Loredó y Carranza (2008), la práctica docente posibilita persé el desarrollo de un proceso efectivo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Vergara (2005) determina que este proceso de enseñanza y aprendizaje no se circunscribe a la labor del profesor, sino que, como parte de un sistema, lo que sucede en el contexto escolar impacta directamente en la práctica docente.

La formación docente es parte esencial del desarrollo de la práctica educativa, debido a que la labor del profesor está respaldada por el bagaje y contexto que representa: experiencias docentes previas, formación inicial, intención y propósitos pedagógicos, entorno escolar en el que se desenvuelve, recursos disponibles para el desarrollo de su labor, contexto de los alumnos.

Capítulo 4

Estudios encontrados

4.1. Estudios sobre formación docente en competencias

Muy pocos estudios se han realizado acerca de la formación de profesores en competencias, tal vez por lo novedoso y reciente, a pesar de los cambios constantes sobre modelos y enfoques educativos se encontraron algunos, y éstos inician en 1995 en un proyecto de investigación donde el objeto de estudio consistió en hacer un análisis de los programas de formación docente del centro educativo de nivel bachillerato en México, en el cual se detectó con la valoración de los docentes y directivos las necesidades de capacitación y actualización.

Según Cano (1955), los resultados fueron que los profesores no tienen formación docente, son tradicionalista y se resisten al cambio, además los programas de capacitación que imparten en esa institución son débiles en fundamentación, coherencia y pertinencia.

Debemos de fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador, planificador y comprometido con el cambio.

Como mencionan Medina y Domínguez (1989), el profesorado debe recibir una formación en su lugar de trabajo, donde se le capacite para

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

analizar el sistema educativo y desarrolle su práctica como una labor de innovación.

En un debate sobre la reforma del bachillerato Osorio, Mejía y Navarro (2007), comentan que los profesores enseñan en forma tradicional, les falta capacitación, vocación, compromiso y formación para enseñar en el modelo constructivista, improvisan en la planeación de clase, participan muy poco en cursos y tienen otras alternativas de empleos complementarios.

El docente, por tanto, debe ser director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el ámbito educativo (Martínez y Carrasco, 2006).

Domínguez y Carrillo (2007), sugieren que se debe fortalecer la visión sobre las actualizaciones realizadas, considerando el contexto actual marcado por el desarrollo cada vez más dependiente de lo económico, así asumir las problemáticas nacionales.

Una de las problemáticas nacionales, es la reforma educativa, que se inclinan a resultados cuantitativos, exigen profesionalización del docente para elevar la calidad educativa, pero limitados en participación para implementar estrategias, las cuales son determinadas por “expertos” ajenos a la realidad educativa (Guzmán, 2007).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado. Pero sólo es un recurso, que, aunque al alcance de todos (aunque no todos lo alcancen), no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo.

Miranda y Rivera (2009), en un estudio denominado Formación permanente de profesores, encontraron que la mayoría de los profesores cuentan con estudios técnicos y licenciatura, además no tienen formación pedagógica y muy pocos han cursado una maestría y una mínima parte un doctorado, considerando que en el nivel de posgrado los profesores que los cursaron se enfocaron al área educativa. A pesar de haber cursado el diplomado PROFORDEMS y otros programas de formación, capacitación y actualización, los profesores siguen impartiendo educación tradicionalista, sin el enfoque por competencias y con debilidades en el proceso de enseñanza basado en competencias.

Cazares y Hernández (2010), mencionan que, con la RIEMS, cobra impulso a la formación por competencias. Su reto mayor está enfocado a la formación de docentes, para que sean factor de cambio, centrado en el estudiante. El problema para el bachillerato universitario es la restricción al

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

acceso a los recursos para apoyar la reforma, que es obligatoria y tiene entre sus fines, capacitar, formar y evaluar al docente.

Los docentes conocen las competencias del componente básico, pero no las aplican y desarrollan totalmente. A lo que Flores (2011) comenta que les falta incorporar las estrategias necesarias, aunque los docentes dicen que sí lo hacen, poco más de la mitad de los alumnos dicen que no es así.

De igual manera Balboa (2011) encontró en un estudio realizado en el nivel Medio Superior que existen incongruencias entre el conocimiento de los atributos de las competencias genéricas de formación docente y su aplicación, lo cual ocasiona que no se desarrollen en su totalidad dichas competencias que marca la RIEMS en el perfil del egresado.

Ambos autores Flores y Balboa (2011), aunque hicieron estudios en diferentes contextos coinciden en el análisis de la efectividad de las estrategias de formación aplicadas y los resultados de sus estudios que arrojan necesidades de fortalecer los procesos de formación docente.

4.2. Estudios acerca de las percepciones respecto a la RIEMS

Desde que surge en 1867 la Educación Media Superior en México como una política de la educación superior, ha sido con escasa planeación y desarticulación porque no existe un vínculo vertical y continuidad entre el currículum del nivel básico con el nivel medio superior, ni entre éste y el superior. Además, entre todos los subsistemas y modalidades de educación

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

media superior (general, tecnológica y particular) no existe integración

horizontal, comunicación y vinculación. (Gutiérrez, 2009).

Con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el 2005, se impulsa una reestructuración curricular el cual fue interrumpido por el cambio de sexenio. Con el inicio del nuevo gobierno en el 2006 y como parte el Programa Sectorial de Educación, la SEP anuncia para el 2007 el programa de Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), con el objetivo de mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato. Sobre esta propuesta Terán (2010) plantea la incapacidad del gobierno para atender la creciente demanda de alumnos, así como la falta de planeación y organización para vincular la educación desde preescolar hasta licenciatura, aunado al abandono presupuestal con resultados heterogéneos en el crecimiento de la oferta educativa.

Otros de los factores que influye para que se implemente la Reforma son las presiones internacionales por parte del Banco Mundial (MB), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO y Estados Unidos que ejerce un poder financiero sobre México, este país determina cómo asumir la educación desde una perspectiva económica, tecnocrática y eficientista.

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

SEGUNDA PARTE:
MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5

Planteamiento de la investigación y método

Este capítulo presenta el planteamiento del problema y los objetivos general y específicos, así como describe la metodología empleada en el desarrollo de la investigación, específicamente en el enfoque mixto, los diferentes grupos de interés, así como los procedimientos para la recogida de datos y la estrategia de análisis, los cuales se describirán más adelante.

5.1 Problema

La falta de evidencia acerca de la práctica educativa del profesor formado en competencias, después de concluir el programa de formación docente.

En la actualidad, a nivel global, las reformas educativas promueven el replanteamiento de las funciones del docente, de tal manera que éstas respondan de forma efectiva a las necesidades educativas del estudiante. Esta transformación en el rol del profesor no podría ser evidenciada si no existieran parámetros que permitieran a las instituciones educativas determinar qué se espera del docente.

La formación teórica y metodológica es preponderante en el desempeño docente, debido a que orientan su función, sobre todo cuando se trata de su intervención en un nuevo enfoque como es el paradigma en competencias.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Aun cuando en México, en el nivel medio superior, la Reforma educativa inició su implementación en 2008, su consolidación está en proceso. Entre los elementos pendientes está confirmar la efectividad de los programas de formación docente diseñados bajo este enfoque.

En nuestro contexto local, entre las alternativas de formación está el Diplomado en competencias docentes para el nivel medio superior, el cual tiene como propósito formar al profesorado bajo el enfoque por competencias para el desarrollo de su práctica con la implementación de estrategias didácticas innovadoras.

El interés de esta investigación consistió en identificar la percepción acerca de la práctica educativa de los docentes del subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, como resultado de su participación en un programa de formación de profesores de Educación Media Superior, a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior implementada en México.

5.2 Objetivos

1. Describir la percepción de los estudiantes respecto a la práctica educativa de sus profesores egresados del PROFORDEMS.
2. Comparar la opinión de los estudiantes respecto a la práctica educativa de sus profesores, de acuerdo con las variables: grado escolar, sexo y edad.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

3. Describir la opinión de los profesores respecto a la formación recibida en el PROFORDEMS, para la mejora en su práctica educativa considerando que la convergencia de la metodología cuantitativa y cualitativa permite acercarse al objeto de estudio, desarrollándolos conjuntamente facilitarán la cobertura de todas las demandas explicativas que exige el análisis de la realidad que se encuentra en esta investigación.

5.3 Diseño del estudio

Dejando claro que no se consideran contradictorias entre sí las metodologías cuantitativas y cualitativas, es importante identificar las estrategias que se emplearán a lo largo de la investigación, en virtud de la multiplicidad de herramientas que pueden ser empleadas conforme a cada objetivo de la investigación. *“No importa lo que se quiera averiguar, probablemente existan muchas formas de hacerlo”*. (Babbie; 1992).

Como señalan Greene y Caracelli (1997), *“El fundamento para la investigación de métodos mixtos es comprender más plenamente, para generar una visión más profunda y más amplia, [y] para desarrollar importantes conocimientos que respeten una diversidad de intereses y perspectivas”*. Este tipo de enfoque es muy importante para las personas que toman decisiones políticas sobre la educación y la sociedad.

Una ventaja de la investigación con metodologías mixtas es que permite al investigador responder simultáneamente preguntas explicativas y

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

confirmativas. Un investigador puede confirmar un efecto sobre un fenómeno a través de análisis estadísticos de datos cuantitativos y después explorar las razones detrás del efecto observado utilizando investigaciones de campo, datos de estudio de caso, o encuestas (Tashakkori y Teddlie, 2003).

Como puede observarse, en este estudio se utilizó un enfoque holístico de investigación empleando métodos múltiples de recolección de datos, lo cual es consistente con la naturaleza de este tipo de estudio.

Los métodos cuantitativos y cualitativos se utilizaron para explorar diferentes dimensiones de la formación de profesores con los diversos grupos de interés, para lograr una mayor comprensión de éste y realizar la triangulación de los datos Green, Caracelli & Graham, (1989). Por su alcance, el trabajo es exploratorio de tipo descriptivo, ya que tiene como objetivo describir las percepciones de los sujetos acerca de los resultados de la evaluación y de los factores que pudieron intervenir en su desempeño favorable o desfavorablemente.

Este proyecto de investigación puede considerarse una investigación social, porque pueden emplearse diversas estrategias de investigación tales como uso de fuentes documentales y estadísticas, la encuesta individual, y grupos focales. Del mismo modo, los resultados del estudio adquirieron un grado de mayor validez y la teoría que se generó quedó más reforzada y proporcionó un fundamento mayor. (Cea D´Ancona M.A.; 2001).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Esta investigación se orienta al estudio del fenómeno de la Formación de Profesores de Educación Media Superior como consecuencia de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

La educación, como sistema, requiere que todo cambio planteado para atender una necesidad involucre a todos los actores educativos; de esta manera se garantizará que se puedan definir cambios donde cada actor pueda participar de manera precisa.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017), la respuesta política para hacer frente a los múltiples desafíos de la EMS es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que promueve la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y se sustenta en cuatro ejes: Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.

Definición de las características de las distintas opciones de oferta de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley.

Instrumentación de mecanismos de gestión necesarios para la operación de la Reforma que incluyen entre otros, programas de formación docente.

Con respecto al rubro de la formación docente, es preciso que los programas propuestos para este fin estén alineados a las necesidades de formación de los educandos, de acuerdo con el enfoque aprobado por la Reforma.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Aun cuando la implementación de la Reforma indique como un elemento importante la formación del profesorado, no se cuenta con mecanismos para los procesos de valoración de la práctica docente.

5.4 Técnica de muestro

Como se evidencia en los apartados posteriores, el tipo de técnica de muestreo predominante fue el no probabilístico. De acuerdo con Behar (2008, p. 51-53) y Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 396), esta técnica consiste en la elección de los elementos por factores relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra, sin dependencia de la probabilidad.

5.4.1 La Población y muestra

La población objeto de estudio, estuvo conformada por planteles que cuentan con docentes que han cursado PROFORDEMS. La muestra correspondió a ocho planteles elegidos por el subsistema del Colegio de Bachilleres del estado de Yucatán, a través de la técnica no probabilística por conveniencia, a partir del criterio de conclusión del diplomado en competencias docentes del Programa de Formación Docente. Siete de estos planteles se encuentran en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

En la siguiente figura se puede apreciar la ubicación geográfica de los planteles, extensiones y centros EMSAD del subsistema Colegio de Bachilleres del estado de Yucatán.

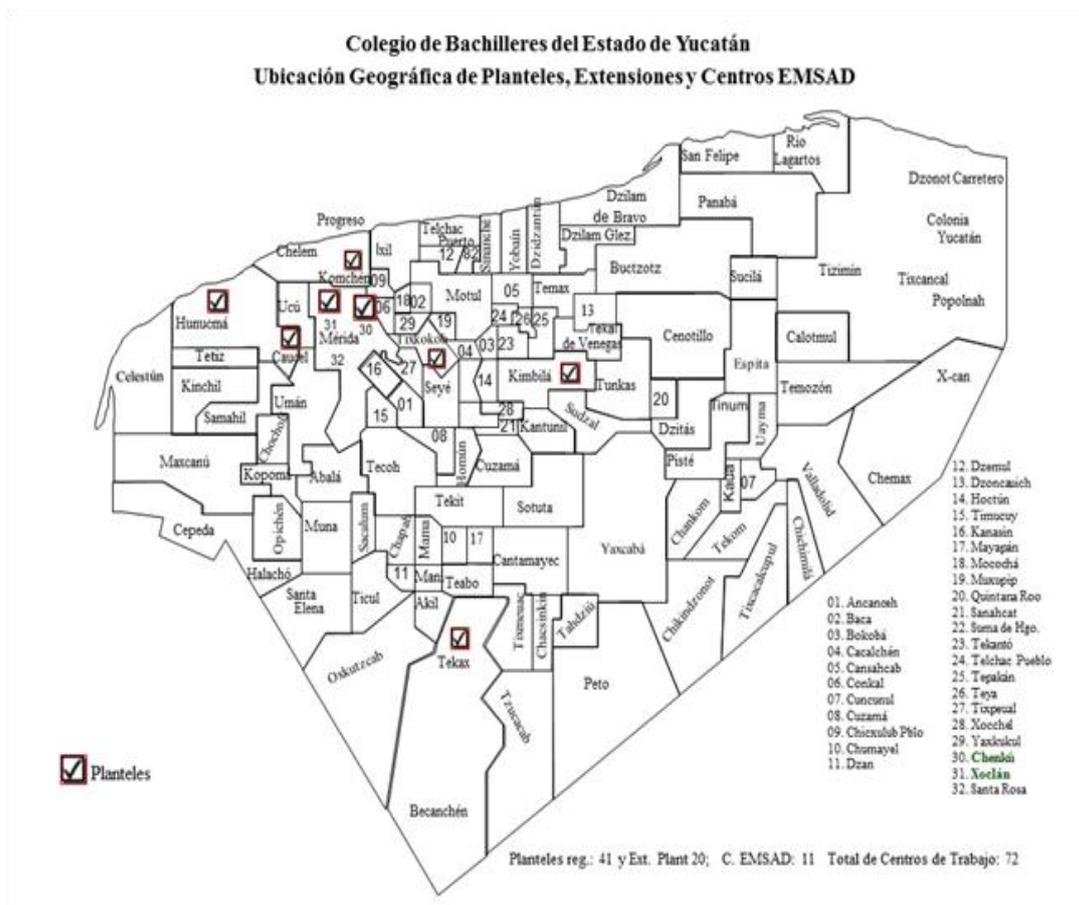


Figura 15. Ubicación de los planteles en el estado de Yucatán.

5.4.2. Muestra representativa de profesores.

De acuerdo con los resultados la muestra de profesores estuvo conformada por 38 sujetos. La tabla presentada a continuación ejemplifica evidencia el sexo al que pertenecen los profesores encuestados.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje por sexo de la muestra de profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	9	23.7
Mujeres	29	76.3
Total	38	100.0

La población muestra de los profesores se eligió a través de la técnica no probabilística por conveniencia debido a que fue determinada a consideración de los directivos en cada plantel, tomando en cuenta a aquellos que en el momento del estudio habían concluido el diplomado en competencias docentes, tal como se observa en la tabla 12.

Tabla 12. Población de profesores con PROFORDEMS concluido. Ciclo escolar 2016 A.

Plantel	Total de Profesores	Sin Profordems	Con Profordems	Profesores Participantes	Porcentaje
					profesores participantes
Komchen	9	5	4	4	100%
Tixkokob	20	6	14	4	28%
Hunucmá	20	4	16	4	25%
Kimbilá	12	8	4	4	100%
Caucel	15	11	4	4	100%

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral				
Continua tabla 12					
Tekax	26	7	19	4	21%
Xoclán	62	26	36	7	19%
Chenkú	55	14	41	7	17%
Total	219	81	138	38	27%

Sectores del estado:

Los planteles muestra fueron clasificados por zona, con base en la división geográfica establecida para el estado de Yucatán. A continuación, se presenta la clasificación:

Sur: Tekax

Oriente: Kimbilá, Tixkokob

Norte: Komchen

Poniente: Candel, Hunucmá

Centro: Xoclán, Chenkú

La sectorización de los planteles tiene como propósito identificar las características de cada contexto escolar, desde la perspectiva de los docentes, con la finalidad de establecer un comparativo acerca de los recursos disponibles (didácticos, económicos, materiales) para el desarrollo de la práctica educativa.

La relevancia de la opinión del profesorado, a través del grupo focal, radica en que complementa la información obtenida a través de la

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

percepción de los estudiantes y presenta elementos para determinar las condiciones de la práctica educativa evidenciadas en cada dimensión.

5.4.3. Muestra de estudiantes

La muestra de estudiantes estuvo conformada por estudiantes del sexo femenino y masculino, de diferentes edades y ubicados en los tres cursos escolares regulares.

En la tabla 13, se presentan las frecuencias y porcentajes de los estudiantes por sexo.

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje por sexo de la muestra de estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	994	43.6
Mujeres	1284	56.4
Total	2278	100

La población corresponde al período escolar 2016 A de los planteles Komchén, Tixkokob, Hunucmá, Kimbilá, Cautel, Tekax, Xoclán y Chenkú, propuestos por la Dirección General de la Institución, por medio de la técnica no probabilística por conveniencia, siendo los estratos a considerar, alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre; tal como se presenta en la tabla 14.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 14. Población de alumnos del ciclo escolar 2016 A.

Plantel	2° semestre	4° semestre	6° semestre	Total de alumnos
Komchen	91	70	64	225
Tixkokob	251	188	145	584
Hunucmá	214	177	196	587
Kimbilá	122	68	64	254
Caucel	117	87	62	266
Tekax	280	244	217	741
Xoclán	602	455	294	1351
Chenkú	457	327	283	1067
Totales	2134	1616	1325	5075

De acuerdo con la clasificación de la tabla anterior, se ubicaron los semestres y los planteles con la finalidad de identificar a los alumnos y realizar un muestreo de la población representativa para la aplicación del cuestionario.

El tipo de muestreo para los estudiantes fue no probabilístico por conveniencia de acuerdo con la representatividad de cada zona del estado; es decir, dado que de la población de alumnos que cumplieron con la condición de haber cursado una asignatura con un profesor diplomante del programa de formación docente para el nivel medio superior, fueron elegidos sin considerar un filtro adicional debido a que la administración

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

del instrumento se llevó a cabo en un periodo cercano al fin de curso

escolar y una parte de los estudiantes ya había salido de vacaciones.

Considerando que el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, tiene una relación inmediata con los encuestados, obtiene datos directamente dentro de un marco contextual propicio al cambio, se consideró como población a analizar, ocho de los 42 planteles de Educación Media Superior (escuelas públicas) que están dictaminados por el Sistema Nacional de Bachillerato, en virtud de que la autora de esta investigación labora en ese subsistema desde 1999.

5.5 .Técnicas de recolección de información

5.5.1. Instrumentos

En este estudio se trabajó con la aplicación y los resultados de una guía de entrevista, la cual estuvo dirigida, por medio de un grupo focal, a los profesores que se determinaron en la muestra, enfocado a las percepciones y experiencias que han tenido al cursar el diplomado o especialización en competencias. La guía de entrevista se definió como la aplicación de un procedimiento para recabar información de una muestra o población de sujetos. Dicha información se adquirió a través de las respuestas de las personas entrevistadas.

Además para la recolección de la información se consultaron los expedientes de cada uno de los profesores que concluyeron PROFORDEMS de los planteles muestra, para verificar su perfil docente,

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

formación académica o nivel de estudios y otros aspectos relevantes para la investigación.

Un segundo instrumento que se utilizó es el “Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente” (Calderón, N., 2010), adaptado y validado mediante la técnica Delphi por los doctores expertos en el área de competencias de Educación Media Superior, Dr. Juan Antonio García Fraile, profesor titular de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, Dr. Agustín Manig Valenzuela, profesor titular del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora y la Dra. Ana Lorena Peña Valenzuela profesora titular de Posgrados de la Universidad Tecnológica del Centro de México (ver apéndices A, B y C). Tal instrumento, es del tipo “cuestionario estructurado”, con reactivos redactados de forma positiva dirigido a los alumnos considerados el grupo muestra, con el objetivo de obtener información sobre la competencia de los profesores en su práctica educativa áulica (ver apéndice D). El cuestionario comprende el bloque relacionado con *Planeación y gestión* (1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13); *Interacción didáctica en el aula* (14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24+25+26); *Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza–aprendizaje* (27+28+29+30+31+32+33+34+35+36+37+38); y *Tecnología de la información y comunicación* (39+40+41+42+43+44+45+46+47+48+49+50).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

El total de ítems que consta en el cuestionario es de 50 y su estructura permite identificar en las formulaciones, valoraciones que los alumnos hacen de los distintos aspectos explorados. De ahí, que resulte claro identificar las fortalezas y debilidades como aspectos de mejora asociados a las competencias docentes.

Las opciones a responder son las siguientes: 5 = Siempre; 4 = Casi siempre; 3 = Algunas veces; 2 = Casi nunca y 1 = Nunca.

Haciendo mención de que el intervalo empleado es de la escala Likert de cinco puntos, donde los informantes manifiestan 1 y 2 el menor grado de desempeño del docente, 3 es el punto neutral y 4, 5 el de mayor grado de desempeño del docente.

Este proceso exige que la información se adquiriera de forma estructurada, lo que permite agrupar y cuantificar las respuestas, posteriormente se examinaron las relaciones entre ellas, mediante técnicas analíticas estadísticas, lo cual faculta tener un análisis descriptivo y exploratorio con profundidad (Walker, 1989: 114-131).

5.5.2 Validez y Confiabilidad

5.5.2.1 Cuestionario para estudiantes

La validez de contenido se midió a partir de la revisión del instrumento por investigadores expertos en el tema de estudio. Asimismo, se realizó un pilotaje con un grupo de alumnos para verificar que la información presentada en cada sección sea entendible, sin redundancias o

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

ambigüedades. Posteriormente se utilizó el Alfa de Cronbach con el software SPSS (ver tabla 15) el cual determinó la fiabilidad de .962 del instrumento.

Tabla 15. Resultados del alfa de Cronbach.

Categoría	Reactivos	& Cronbach
Planeación y Gestión	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13	0.908
Interacción Didáctica en el Aula	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26	0.928
Evaluación y Comunicación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38	0.903
Tecnología de la Información y Comunicación	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50	0.918
Total	1-50	0.962

5.5.2.2 Guía de entrevista de enfoque grupal para profesores.

La guía de entrevista de enfoque grupal para profesores se derivó de los rubros que corresponden al instrumento dirigido a los estudiantes (ver apéndice E). De esta manera se verificó la alineación de ambos

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

instrumentos, lo que permitió identificar la perspectiva de ambos grupos respecto a la información requerida en el estudio.

Una consideración para el uso de este cuestionario es que los resultados, tal como señala Rueda (2008) sean utilizados para proporcionar retroalimentación a los profesores, lo cual puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional; es decir, utilizarlo principalmente con fines formativos, y en menor medida, con fines sumativos (Marchesi, 2007).

Otro cuestionario utilizado es el que estuvo dirigido a los profesores (ver apéndice F) para indagar sobre características demográfica, perfil profesional y laboral, proceso de ingreso al subsistema donde labora actualmente, condiciones laborales donde realiza su trabajo, oportunidades para su desarrollo profesional e indagar sobre las fortalezas y debilidades del programa y preguntas relacionadas con los cuatro bloques sobre *Planeación y gestión, Interacción didáctica en el aula, Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza–aprendizaje y Tecnología de la información y comunicación.*

5.6. Grupo Focal.

Un tercer instrumento es la técnica de grupos focales que se utilizó para obtener información de los profesores, con relación a las fortalezas y debilidades del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Según Gates (1999), el grupo focal *“es una comunidad pequeña y temporal formada con el propósito de realizar descubrimientos. La asamblea tiene un interés común y el esfuerzo está recompensado con un pago por el trabajo, dejando sin especificar cuál es el trabajo y el descubrimiento”*.

Una de las metas del grupo focal consiste en examinar las actitudes y el comportamiento de la gente, descubrir lo que cada participante piensa sobre el tema que se discute. También ayuda a los investigadores a desarrollar constructos que empleen en estudios futuros (Kerlinger, 2002).

Esta técnica de grupos focales o de discusión consta de 6 a 10 sujetos dirigidos por un estilo no directivo de entrevista y su propósito consiste en proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión. Según Kvale (2011) son adecuadas para estudios exploratorios en un dominio nuevo, debido a que la interacción colectiva suscita más opiniones expresivas y emocionales espontáneas de las que surgen en las entrevistas individuales, a menudo más cognitivas. La interacción de grupo facilita la expresión de puntos de vista a los que normalmente no se tiene acceso, como es el caso de los temas tabú sensibles.

5.7 Recolección de datos.

Las actividades que se realizaron como parte del trabajo de campo son las siguientes:

a. Ubicación de los planteles por analizar y solicitud de acceso para realizar el estudio.

b. Recolección de datos.

Un cuestionario sobre competencias docentes con base en la opinión de los estudiantes de 2º, 4º y 6º semestre de bachillerato.

Entrevistas con la técnica de Focus Group.

Descripción de la infraestructura.

Obtención de los documentos de la organización educativa como son: Misión, Visión, Historia, plantilla de maestros y población de alumnos.

Observaciones de campo.

c. Análisis e interpretación de acuerdo con las características y tipo de datos recabados.

La recolección de datos se realizó en diversos tiempos e involucró diferentes métodos de recolección de datos. A continuación, en la tabla 16 se describe el proceso empleado para la obtención de la información requerida.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 16. Descripción de las actividades realizadas para la recolección de datos.

Actividad	Fuente de información	Propósito
Análisis documental.	Documentos de la visión y misión organizacional, información acerca de la población estudiantil, plantilla docente, historia del centro escolar.	Comprender el contexto del centro escolar, su misión y visión.
Cuestionario relacionado con la formación de los docentes en competencias de nivel medio superior.	Docentes y alumnos.	Examinar las dimensiones de las competencias docentes.
Grupos de enfoque.	Docentes.	Verificar información obtenida de encuestas.

5.8 Análisis de datos

El análisis de la información que se recabó con las encuestas es temático, pues de la información que se recolectó se crearon categorías de respuestas en función de grandes tópicos más generales y representativos.

Al realizar el análisis de los datos obtenidos durante el grupo focal se realizó una comparación de la información proporcionada por los diferentes participantes, contrastando los registros, los cuales mostraron puntos de acuerdo o desacuerdo del tema tratado (Álvarez-Gayou, 2003).

5.9 Triangulación de datos

Partiendo de las aportaciones de Denzin (1989), Morse (1991), Cowman (1993) o Creswell (1994,2002), se puede afirmar que la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

5.10 Aspectos éticos

Uno de los aspectos más importantes a considerar dentro de cualquier investigación, son los principios éticos que guiarán a la misma.

Para efectos de este estudio, se tomaron los principios propuestos por Johnson y Christensen (2004):

1. Se informó a los sujetos del objetivo y propósito del estudio,
2. se tuvo el consentimiento informado de cada participante,
3. ningún intento de fraude fue justificado por el estudio,
4. los participantes fueron informados de su derecho a retirarse del estudio en el momento que así lo consideraran,
5. los respondientes fueron protegidos de cualquier daño físico, mental o emocional que pudo ser causado por el estudio,
6. se protegió la confidencialidad y anonimato de los participantes,
7. se ofreció a los participantes una copia del informe final de investigación.

El cuestionario contiene las dimensiones:

- a) Planeación y gestión,
- b) Interacción didáctica en el aula,
- c) Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- y d) Tecnologías de la información y la comunicación.

La extensión del cuestionario es de 50 reactivos, con formato de respuesta tipo escala de Likert, de cinco puntos. Todos los reactivos están redactados de forma positiva.

Capítulo 6

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la encuesta realizada a estudiantes y docentes y también los resultados del análisis de la información recolectada de los grupos focales.

Encuesta a alumnos

6.1 Encuesta alumnos

6.1.1 Variables demográficas

Contestaron el cuestionario un total de 2278 estudiantes, 994 hombres (43.6%) y 1284 mujeres (56.4%). Respecto a la edad, los estudiantes que fueron encuestados tuvieron una edad de 15 a 21 años, con una edad promedio de 16.89 años. Del total de respondientes, 2112 de ellos (92.7%) tenían entre 15 años a 18 años y los restantes 166 (7.3%) tenía entre 19 años a 21 años. Respecto al semestre que cursaban, 1225 estudiantes (53.8%) cursaban el segundo semestre, 592 estudiantes (26.0%) cursaba el cuarto semestre y los restantes 461 estudiantes (20.2%) cursaba el sexto semestre. Respecto al plantel de procedencia, 201 estudiantes (8.8%) estaban inscritos en Komchén, 179 estudiantes (7.8%) estaban inscritos en Tixkokob, 134 estudiantes (5.9%) estaban inscritos en Hunucmá, 160 estudiantes (7.0%) estaban inscritos en Kimbilá, 84 estudiantes (3.7%) estaban inscritos en Candel, 372 estudiantes (16.3%) estaban inscritos en

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tekax, 635 estudiantes (27.9%) estaban inscritos en Xoclán y 513

estudiantes (22.5%) estaban inscritos en Chenkú.

Finalmente, el perfil de los estudiantes que contestaron el cuestionario es que la mayoría de ellos eran mujeres, de entre 15 a 18 años, del segundo semestre y estudiaban en un plantel de la ciudad de Mérida (Xoclán o Chenkú).

La tabla 17 presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de estudiantes que forman parte de la población de este estudio, por variable demográfica.

Tabla 17. Distribución de frecuencias y porcentajes de estudiantes encuestados por variable demográfica.

Variable demográfica	Frecuencia	Porcentaje
Sexo:		
Hombres	994	43.6
Mujeres	1284	56.4
Edad:		
15 a 18 años	2112	92.7
19 a 21 años	166	7.3
Semestre:		
Segundo	1225	53.8
Cuarto	592	26.0
Sexto	461	20.2
Plantel:		
Komchem	201	8.8
Tixkokob	179	7.8

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral	
Hunucmá	134	5.9
Kimbilá	160	7.0
Caucel	84	3.7
Tekax	372	16.3
Xoclán	635	27.9
Chenkú	513	22.5

6.1.2 Planeación y Gestión

Como se observa en la tabla 18, en todos los trece enunciados acerca de la planeación y gestión, la mayoría de los estudiantes consideraron que siempre lo hacían sus profesores.

Tabla. 18. Frecuencia de respuesta a las preguntas de planeación y gestión por escala de frecuencia.

Enunciado	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
El docente:					
1. Relaciona los contenidos de la asignatura que imparte con temas de otras asignaturas del plan de estudios.	106	152	479	662	879
2. Aplica los contenidos del curso a situaciones de la vida diaria.	56	118	350	691	1063
3. Ejemplifica con claridad los contenidos de la asignatura para que puedan ser útiles en el contexto.	31	83	277	626	1261
4. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.	27	73	244	648	1286

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral				
5. Enseña procedimientos para usar el conocimiento adquirido en la vida diaria.	38	76	283	199	1282
6. Propone bibliografía y otros recursos que facilitan el aprendizaje de los temas.	112	197	541	668	760
7. Identifica los conocimientos previos de los estudiantes adquiridos en años escolares anteriores para mejorar el aprendizaje en la asignatura.	51	134	422	726	945
8. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a los estilos de aprendizaje del grupo.	59	118	443	761	897
9. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen el aprendizaje.	49	95	313	669	1152
10. Realiza actividades en clase que motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.	105	170	457	679	867
11. Muestra disposición para dar asesorías individuales.	188	250	492	627	721
12. Motiva a continuar investigando sobre los temas vistos en el curso.	73	150	442	738	875
13. Desarrolla actividades en el aula que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	52	131	346	694	1055

Por otra parte, según la opinión de los estudiantes, lo que sus profesores hacen con mayor frecuencia es puntualizar los conceptos

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

importantes de los temas vistos en el curso, mientras que lo que con menor frecuencia realizan es mostrar disposición para dar asesorías individuales (Ver figura 16). En general los estudiantes consideran que sus profesores siempre o casi siempre realizan actividades de planeación y gestión en sus cursos.

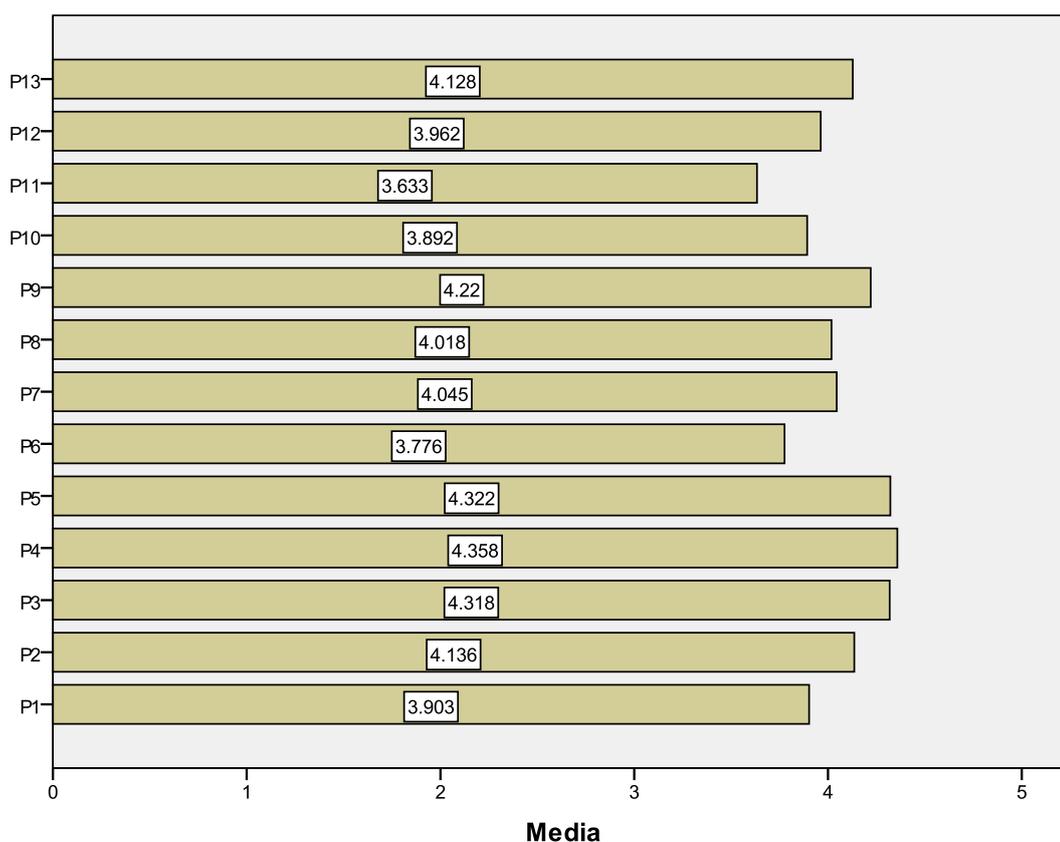


Figura 16. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión del total de estudiantes.

Comparando la opinión de los estudiantes, se encontró que tanto hombres como mujeres opinaron que sus profesores siempre o casi siempre realizaban actividades de planeación y gestión en sus cursos. Las mujeres

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

opinaron que sus profesores con una ligera diferencia realizaban actividades de planeación y gestión en comparación que lo que opinaban los hombres de sus profesores (ver figura 17).

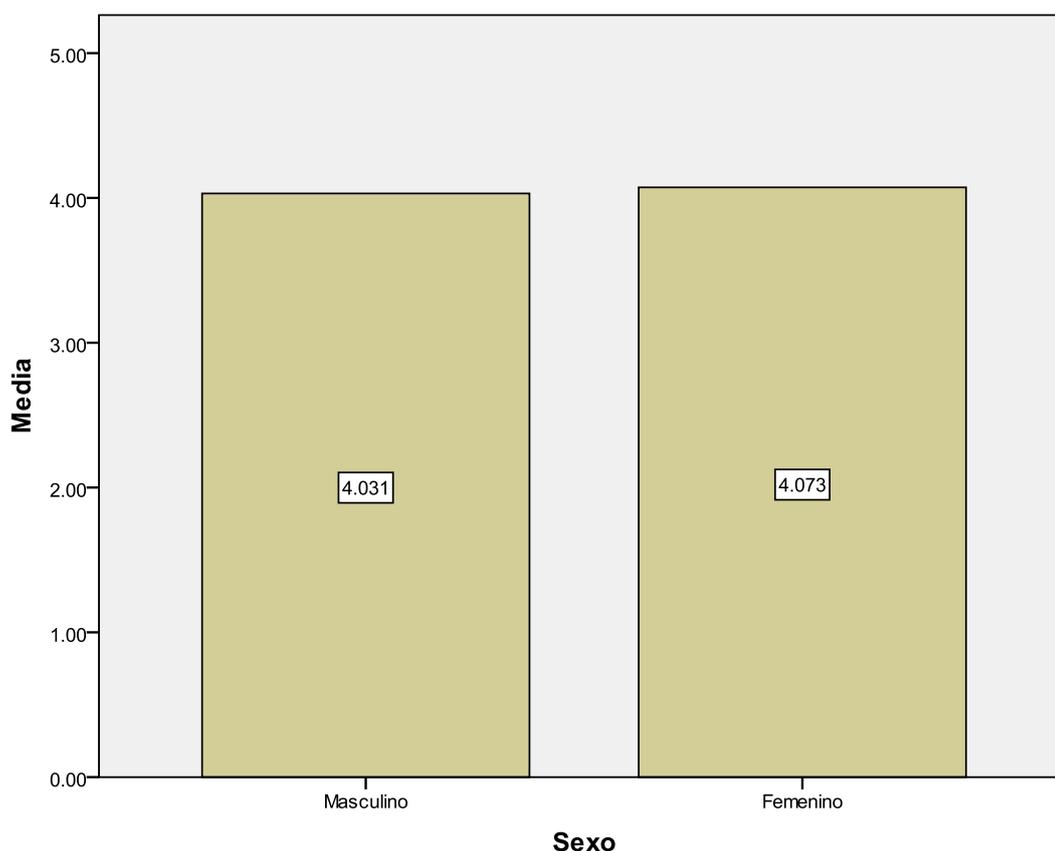


Figura 17. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión de hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. No se encontró diferencia significativa en la opinión de hombres y mujeres acerca de la planeación y gestión de sus profesores ($t = -1.384$; $gl = 2276$; $p = 0.17$).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Comparando la opinión de los estudiantes según su edad, la figura 18 muestra que los estudiantes más jóvenes (entre 15 y 18 años) opinaron que sus profesores realizaban con mayor frecuencia actividades de planeación y gestión en sus cursos que los estudiantes de mayor edad (entre 19 y 21 años).

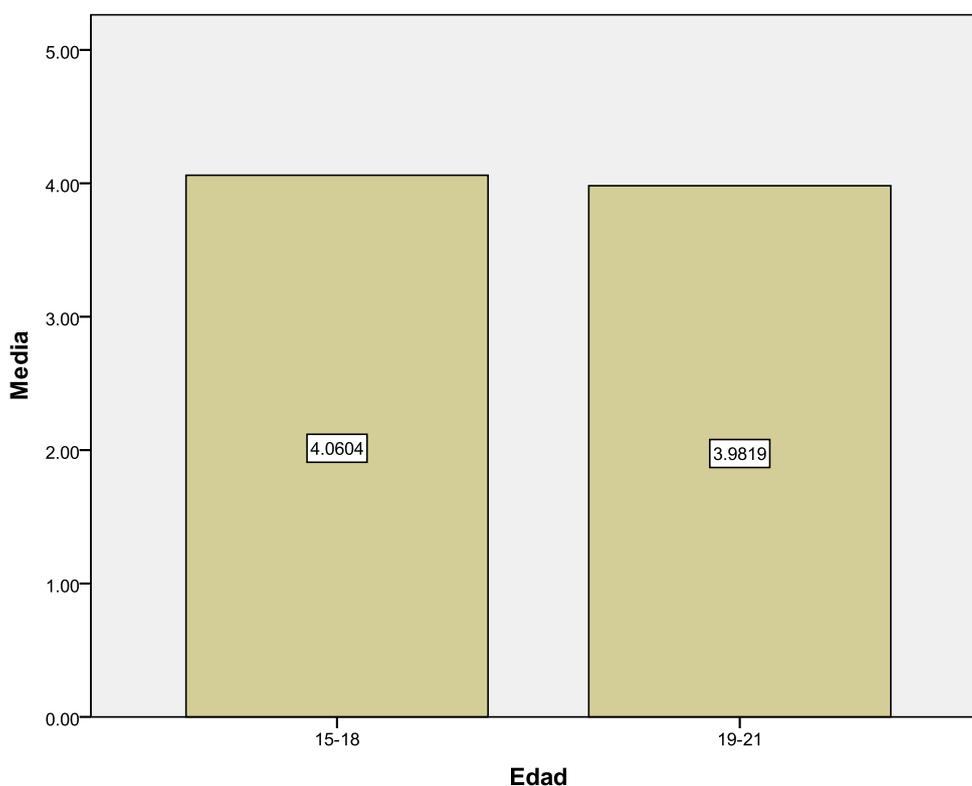


Figura 18. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por grupos de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestra independientes se encontró que no existe diferencia significativa en la opinión de los estudiantes de entre 15 a 18 años y los de 19 a 21 años en relación a la planeación y gestión de sus profesores ($t=1.352$; $gl=2276$; $p=0.18$).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Comparando la opinión de los estudiantes según el semestre que cursaban, como se observa en la figura 19, los estudiantes de semestre avanzado (sexto semestre) opinaban que sus profesores realizaban con menor frecuencia actividades de planeación y gestión en comparación con la opinión de los estudiantes con menor avance (segundo y cuarto semestres).

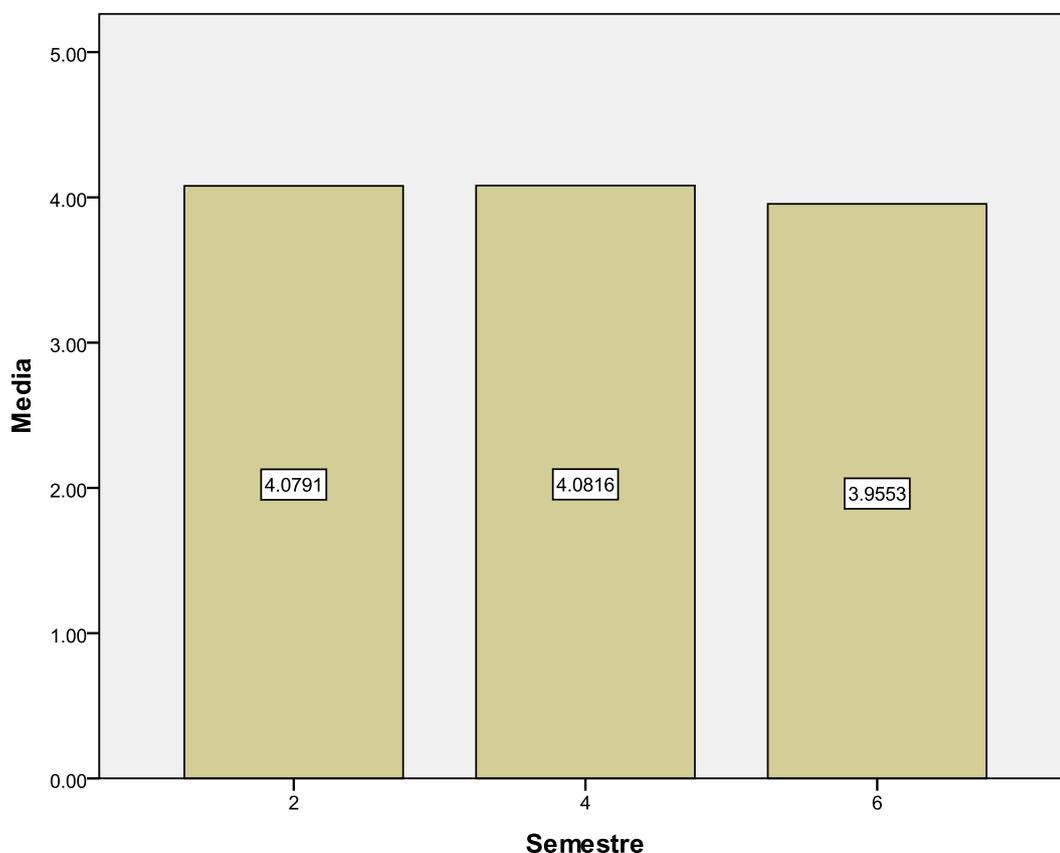


Figura 19. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por semestre.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 19), se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres respecto a la planeación y gestión de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

clase de sus profesores ($F=5.532$; $gl=2, 2275$; $p=0.004$). Los estudiantes del sexto semestre tuvieron una opinión significativamente inferior a la de los estudiantes de los otros semestres.

Tabla 19. ANOVA para planeación y gestión por semestre.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	5.712	2	2.856	5.532	.004
Intra-grupos	1174.563	2275	.516		
Total	1180.274	2277			

Comparando la opinión de los estudiantes según el plantel de procedencia, se encontró que los estudiantes del plantel Tekax opinaron que sus profesores realizaban con un poco más de frecuencia actividades de planeación y gestión en comparación con la opinión de los estudiantes de los otros planteles, particularmente los de Tixkokob (ver figura 20).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

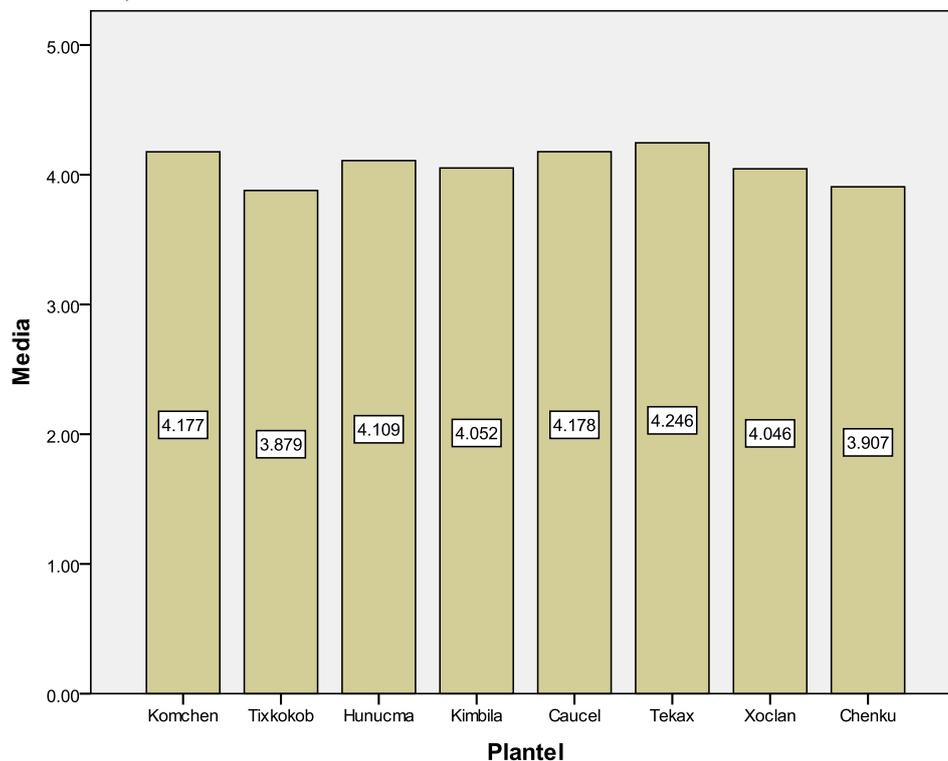


Figura 20. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por plantel.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 20), se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el plantel de procedencia ($F=8.929$; $gl=7, 2270$; $p=0.000$). Los estudiantes de los planteles Tixkokob y Chenkú opinaron que sus profesores realizan con menor frecuencia actividades relacionadas con la planeación y la gestión en comparación de la opinión de los estudiantes de los otros planteles.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 20. ANOVA de planeación y gestión por plantel de procedencia.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	35.064	7	5.009	9.929	.000
Intra-grupos	1145.211	2270	.504		
Total	1180.274	2277			

6.1 3 Interacción didáctica en el aula

En general los estudiantes opinaron que sus profesores siempre o casi siempre realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula. La mayoría de los estudiantes opinaron que sus profesores siempre realizaron las trece actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula (ver tabla 21).

Tabla 21. Frecuencia de respuesta de los estudiantes por enunciado de interacción didáctica y escala de frecuencia de respuesta.

Enunciado	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
El docente:					
14. Aborda los temas de forma ordenada.	24	40	193	525	1496
15. Emplea adecuadamente el tiempo de su clase para enseñar cada tema.	32	86	227	597	1336
16. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades.	64	127	363	714	1010

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral				
17. Fomenta un ambiente favorable para que los estudiantes participen en clase.	33	79	267	690	1209
18. Pone ejemplos durante la clase para facilitar la comprensión de conceptos.	25	52	222	503	1476
19. Fomenta actividades dirigidas al aprendizaje colaborativo o en grupo.	40	82	349	720	1087
20. Se asegura de que los integrantes de los equipos realicen la tarea que le corresponde.	58	123	312	645	1140
21. Al desarrollar un tema promueve la reflexión a fin de garantizar la comprensión del mismo.	51	106	352	774	995
22. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.	36	65	176	341	1660
23. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.	46	84	342	795	1011
24. Cuando expone un tema expresa claramente sus ideas.	36	60	207	546	1429
25. Pide opinión a los estudiantes para cerrar las conclusiones de las exposiciones.	56	98	271	604	1249
26. Demuestra ser responsable en su trabajo.	40	61	153	375	1649

Según la opinión de sus estudiantes, los profesores con mayor frecuencia demuestran ser responsables en su trabajo, mientras que con

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

menor frecuencia aceptan sugerencias de sus estudiantes sobre la manera de organizar las actividades (ver figura 21).

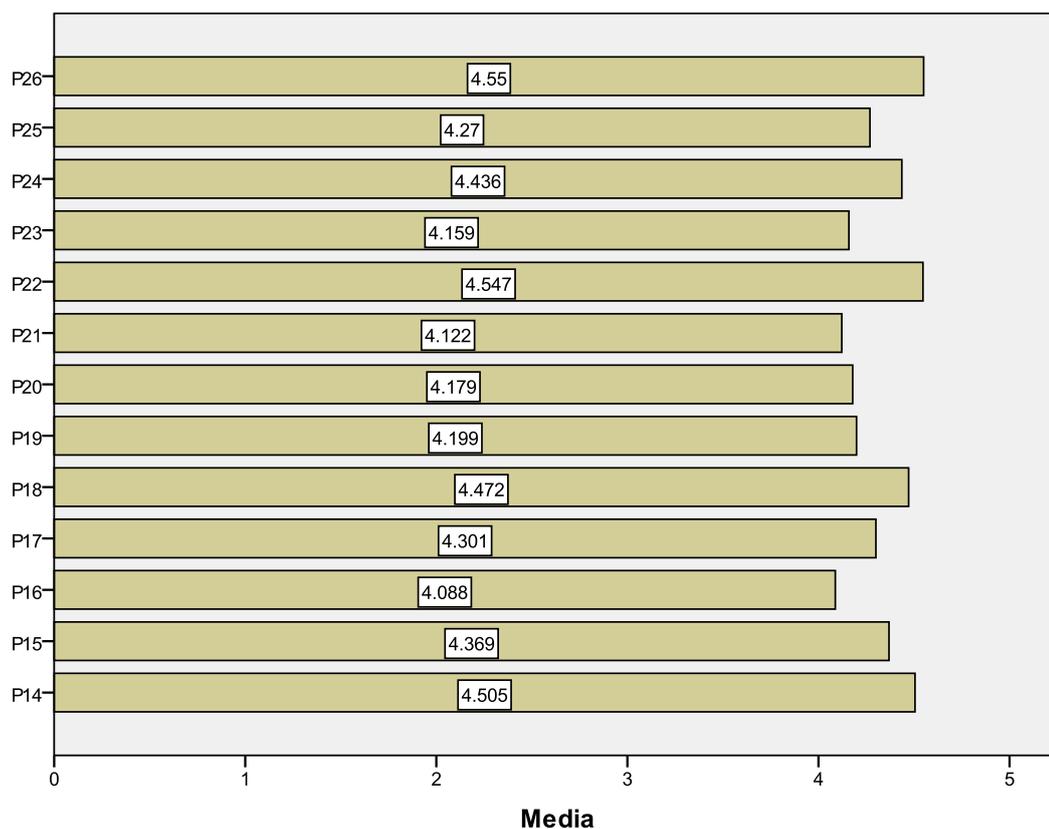


Figura 21. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula del total de estudiantes.

Comparando la opinión de los estudiantes entre hombres y mujeres, se observa en la figura 22 que las mujeres ligeramente opinaron que sus profesores con mayor frecuencia realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

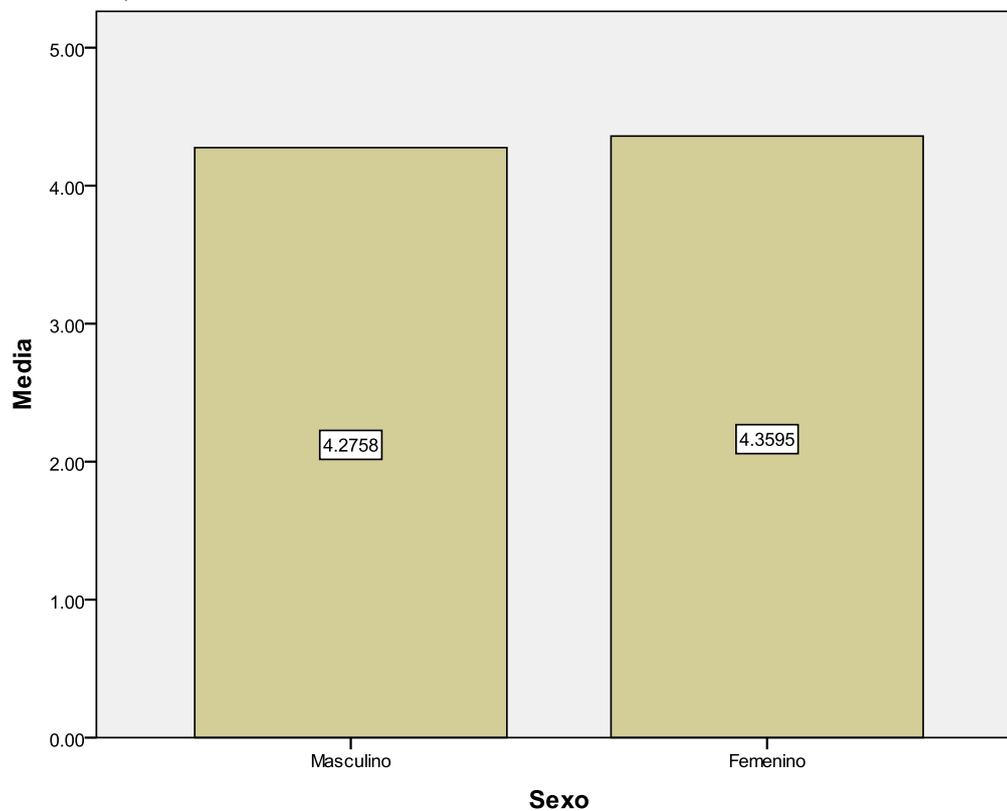


Figura 22. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes, se encontró diferencia significativa en la opinión de hombres y mujeres ($t = -2.919$; $gl = 2276$ $p = .004$). Las mujeres consideran que sus profesores con mayor frecuencia realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula.

Comparando la opinión de los estudiantes según su edad, como se muestra en la figura 23, los estudiantes más jóvenes (entre 15 y 18 años) consideraban que sus profesores realizaban con un poco de mayor

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

frecuencia actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula,

en comparación con los estudiantes de mayor edad (entre 19 y 21 años).

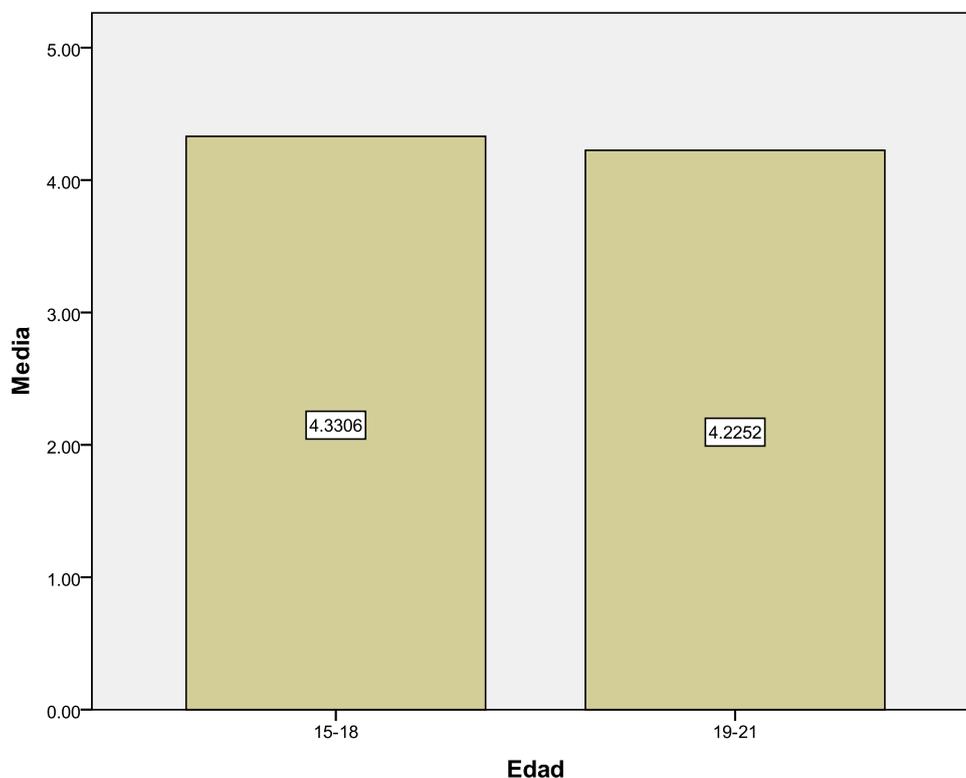


Figura 23. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por grupos de estudiante por edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes se encontró que no existe diferencia significativa en la opinión de los estudiantes de 15 a 18 años y de 19 a 21 años en la interacción didáctica de sus profesores en el aula ($t=1.926$; $gl=2276$; $p=0.054$).

Comparando la opinión de los estudiantes según el semestre en el que cursaban, la figura 24 muestra que los estudiantes de semestre avanzado (sexto semestre) opinaron que sus profesores realizaban con menor

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

frecuencia actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula en comparación con la opinión de los estudiantes de los primeros semestres (segundo y cuarto semestres).

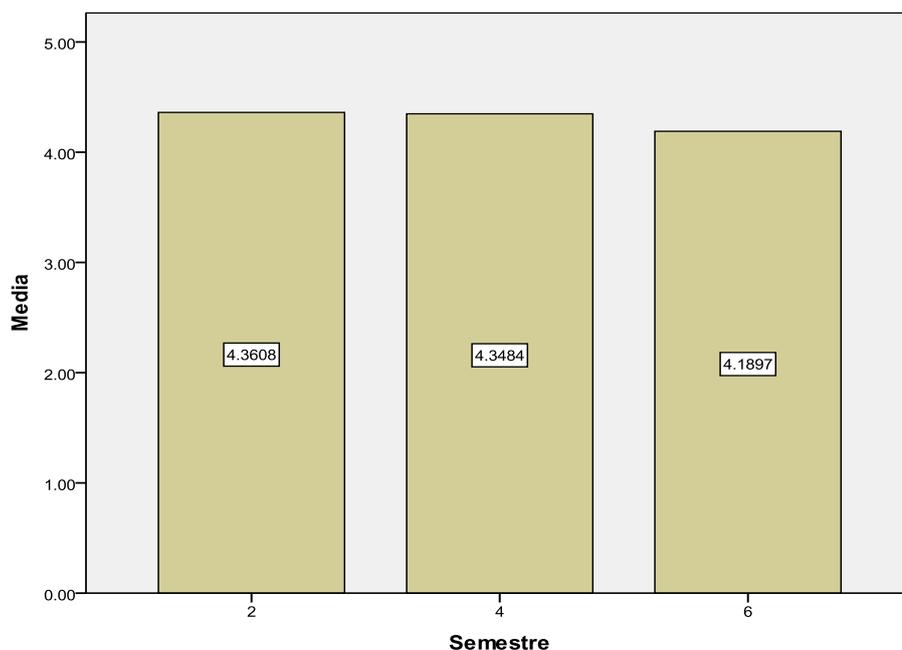


Figura 24. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por semestre.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 22) se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el semestre cursado ($F=11.28$; $gl=2$, 2275; $p=0.000$). Los alumnos del sexto semestre opinaron que sus profesores con menor frecuencia interactúan de manera didáctica en el aula en comparación de lo que opinaron de sus profesores los estudiantes de los semestres segundo y cuarto.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 22. ANOVA de interacción didáctica por semestre.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	10.321	2	5.161	11.280	.000
Intra-grupos	1040.852	2275	.458		
Total	1051.173	2277			

Comparando la opinión de los estudiantes según el plantel en el que están inscritos, la figura 25 muestra que los estudiantes del plantel Tixkokob opinaron que sus profesores realizaban con menor frecuencia actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula en comparación con la opinión de los estudiantes del plantel Tekax los otros planteles.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

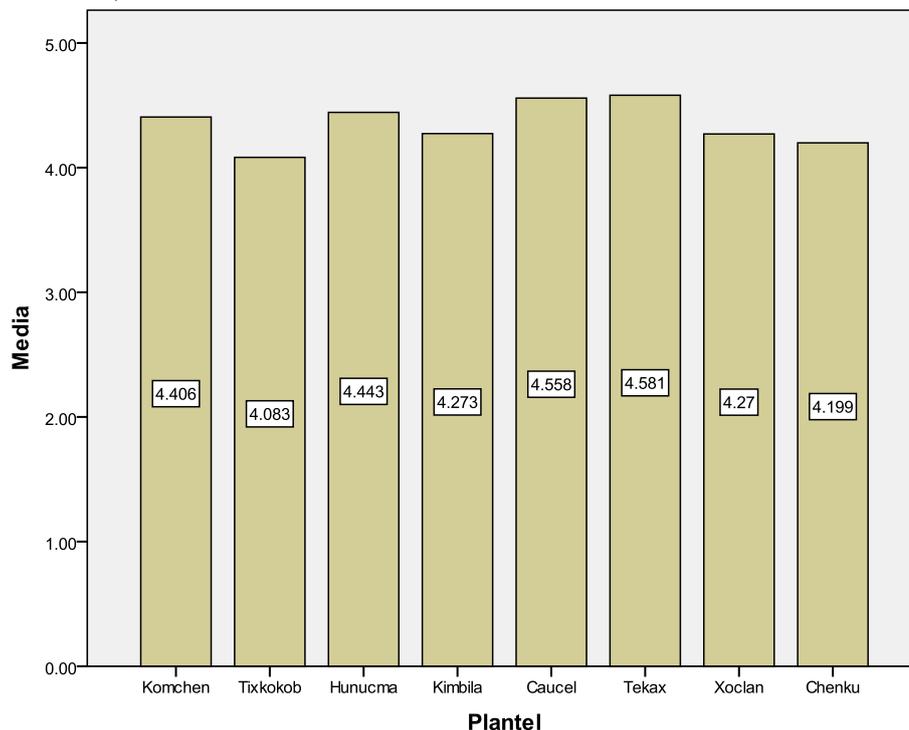


Figura 25. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por plantel.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 23), se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes de los diferentes planteles ($F=17.25$; $gl=7, 2270$; $p=0.000$). Los estudiantes del plantel Tixkokob opinaron que sus profesores realizaban con menor frecuencia actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula en comparación con lo que opinaron los estudiantes del plantel Tekax, de que sus profesores realizaban con un poco más de frecuencia las mismas actividades en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 23. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción

didáctica en el aula por plantel.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	53.093	7	7.585	17.251	.000
Intra-grupos	998.080	2270	.440		
Total	1051.173	2277			

6.1.4 Evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje

En general los estudiantes consideraron que sus profesores siempre o casi siempre realizan actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje. Como se observa en la tabla 24, la mayoría de los estudiantes opinó que sus profesores siempre realizan actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 24. Frecuencia de respuestas de los estudiantes en evaluación y

comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por escala de frecuencia.

Enunciado	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
El docente:					
27. Utiliza adecuadamente las diversas herramientas de enseñanza en cada una de las sesiones.	21	59	256	732	1210
28. Se caracteriza en sus exposiciones por dar una introducción, desarrollo y conclusión sobre el tema expuesto.	41	82	302	733	1120
29. Emplea distintos tipos de evaluación a fin de identificar a los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje.	73	113	392	748	952
30. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.	46	64	214	565	1389
31. Elabora una evaluación final congruente con los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso.	57	74	272	575	1300
32. Presenta una lista ordenada de temas de acuerdo al programa de la materia.	58	81	285	657	1197
33. Explica los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del curso.	45	78	228	425	1502

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral				
34. Retroalimenta las actividades realizadas de manera individual.	81	132	392	627	1046
35. Califica las actividades que se realizaron en el día.	71	104	413	637	1053
36. Pide al grupo que evalúen determinadas actividades de sus compañeros.	113	198	521	713	733
37. Se muestra crítico con la exposición de sus temas.	43	92	329	725	1089
38. Retroalimenta las actividades realizadas de los trabajos colaborativos.	52	85	326	647	1168

De acuerdo con lo que los estudiantes opinaron, los profesores con mayor frecuencia elaboran una evaluación final congruente con los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso mientras que con menor frecuencia piden al grupo que evalúen determinadas actividades de sus compañeros, esto significa que los profesores muy poco realizan evaluaciones formativas como es el caso de la coevaluación en el aula (ver figura 26).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

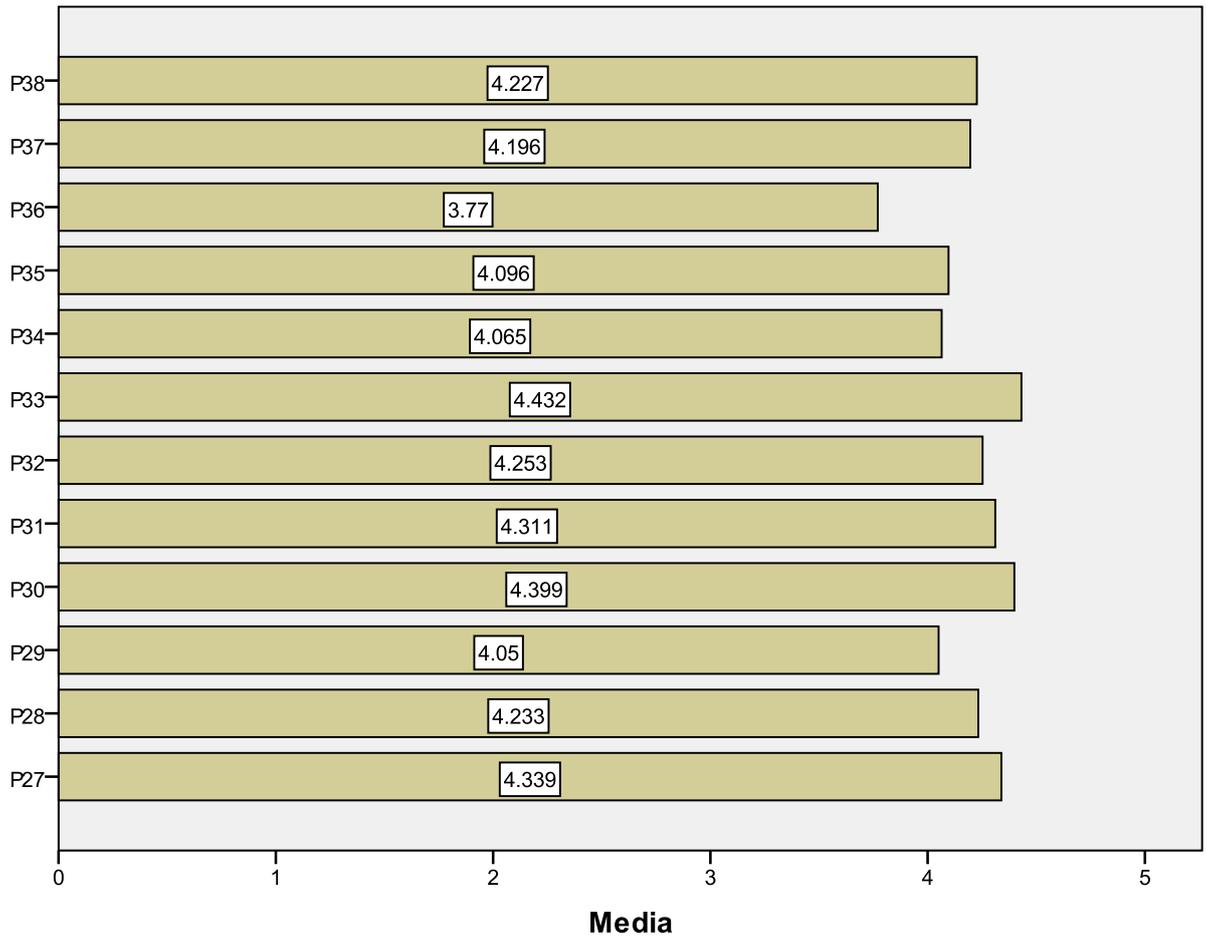


Figura 26. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje del total de estudiantes.

Comparando la opinión de los estudiantes entre hombres y mujeres, la figura 27 muestra que las mujeres opinaron que sus profesores realizaban ligeramente con mayor frecuencia actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

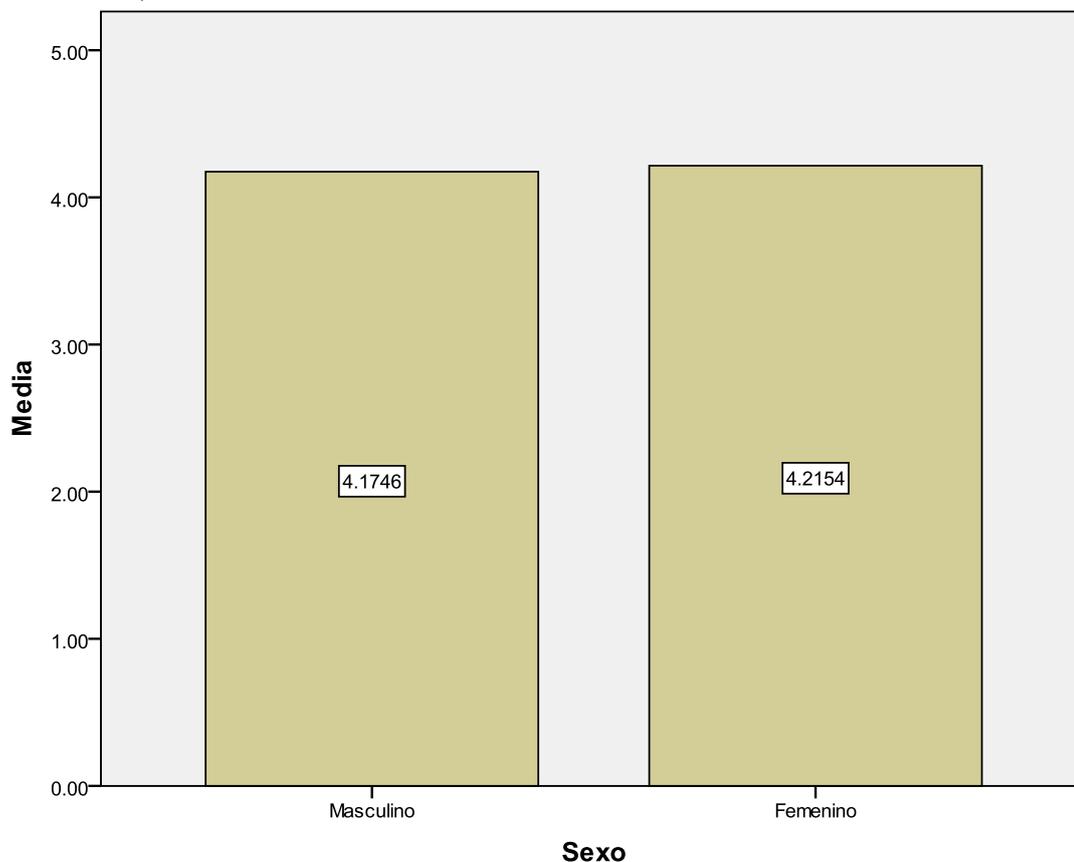


Figura 27. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre hombres y mujeres, se encontró que no existe diferencia significativa en la opinión de los hombres y mujeres en la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje ($t=-1.403$; $gl=2276$; $p=.161$).

Comparando la opinión de los estudiantes según los grupos de edad, la figura 28 muestra que los estudiantes de mayor edad opinaron que sus profesores realizaban ligeramente con mayor frecuencia actividades

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

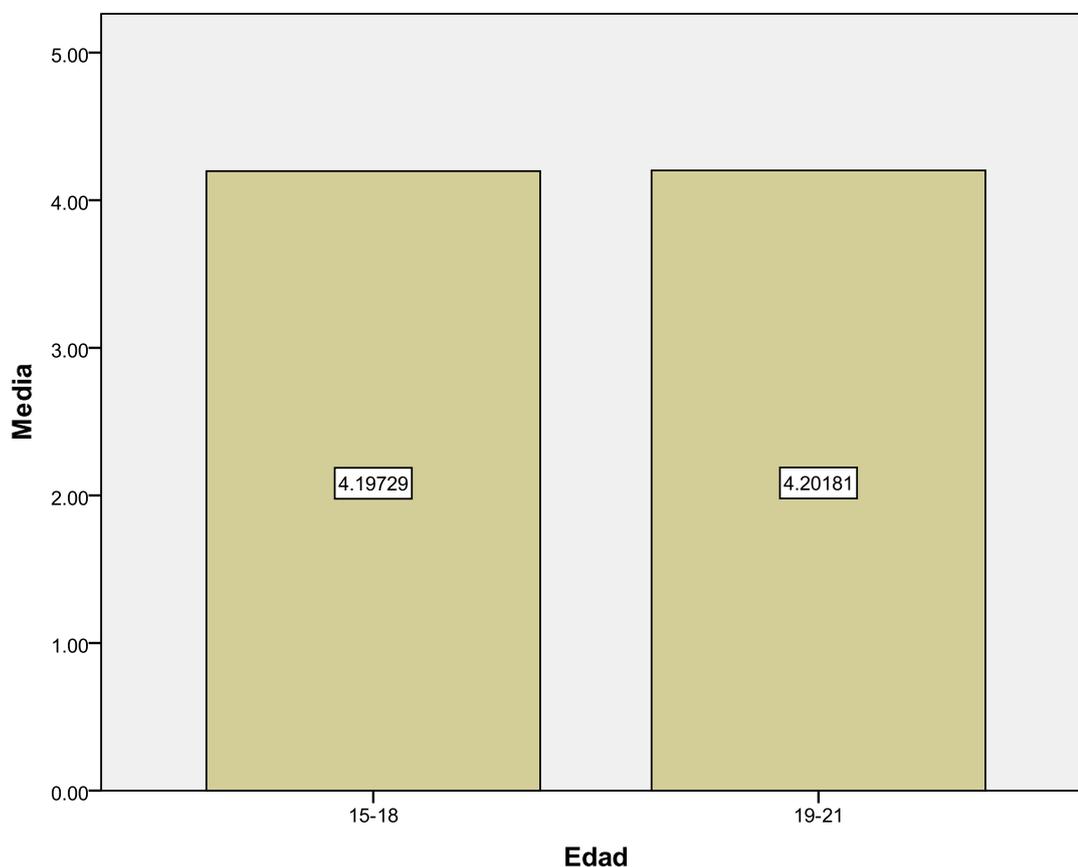


Figura 28. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por grupo de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los dos grupos de edad, se encontró que no existe diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según su edad en la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje ($t=-.082$; $gl=2276$; $p=.935$).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Comparando la opinión de los estudiantes según el semestre que cursaban, la figura 29 muestra que los estudiantes del sexto semestre opinaron que sus profesores realizaban ligeramente con menor frecuencia actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.



Figura 29. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 25) se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el semestre cursado ($F=4.88$; $gl=2$, 2275; $p=0.008$). Los alumnos del sexto semestre opinaron que sus profesores con menor frecuencia realizan actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

enseñanza-aprendizaje en comparación de lo que opinaron de sus profesores

los estudiantes de los semestres segundo y cuarto.

Tabla 25. ANOVA de evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	4.609	2	2.305	4.884	.008
Intra-grupos	1073.431	2275	.472		
Total	1078.040	2277			

Comparando la opinión de los estudiantes según el plantel en el que estaban inscritos, la figura 30 muestra que los estudiantes del plantel Tixkokob opinaron que sus profesores realizaban ligeramente con menor frecuencia actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje y los estudiantes del plantel Caucel opinaron que sus profesores realizaban con mayor frecuencia dichas actividades.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

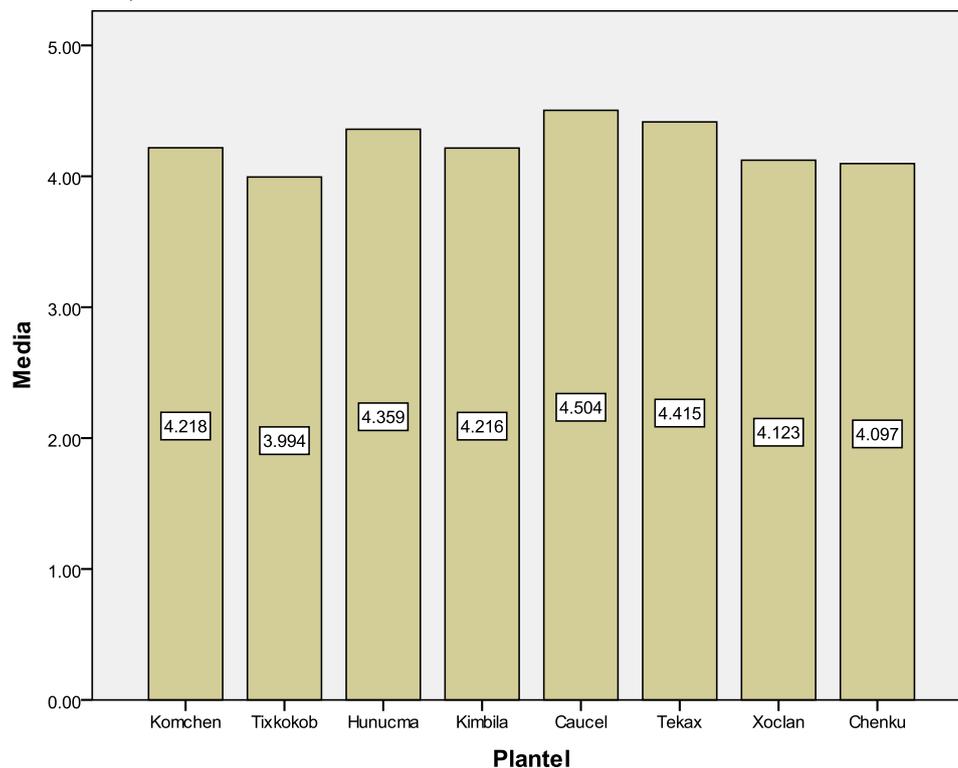


Figura 30. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por plantel.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 26) se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el plantel en el que estaban inscritos ($F=45.27$; $gl=7, 2270$; $p=0.000$). Los alumnos del plantel Tixkokob opinaron que sus profesores con menor frecuencia realizan actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en comparación de lo que opinaron de sus profesores los estudiantes de los otros planteles.

Tabla 26. ANOVA de evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por semestre.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	45.266	7	6.467	14.213	.000
Intra-grupos	1032.775	2270	.455		
Total	1078.040	2277			

6.1.5 Tecnologías de la Información y Comunicación

En general los estudiantes consideraron que sus profesores siempre o casi siempre utilizan Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Como se observa en la tabla 27, la mayoría de los estudiantes opinó que sus profesores siempre realizan las doce actividades relacionadas con el uso de las TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 27. Frecuencia de respuestas de los estudiantes en el uso de TIC por

escala de frecuencia.

Pregunta	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
39. Utiliza las nuevas tecnologías para mantenerse informado sobre la asignatura.	102	152	436	677	911
40. Hace uso frecuente de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el salón de clase.	170	225	501	633	749
41. Utiliza foros temáticos en plataformas virtuales para enriquecer el proceso de aprendizaje.	300	322	554	571	531
42. Orienta en la clase sobre la utilidad de las nuevas tecnologías en su aplicación a la asignatura.	159	232	564	627	696
43. Hace uso de las redes sociales para enriquecer su práctica docente.	448	368	484	473	505
44. Durante su clase utiliza presentaciones en computadora.	441	296	482	442	617
45. Sugiere bibliotecas virtuales para obtener información de algunos conceptos o temas.	316	326	553	517	566
46. Enseña a utilizar las nuevas tecnologías.	440	427	501	405	501

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral				
47. Cuenta con un blog personal para compartir información de su asignatura.	940	340	324	276	398
48. Hace uso del correo electrónico (email) para comunicarse con fines académicos.	631	328	396	344	539
49. Utiliza el chat para comunicarse con fines académicos.	893	344	347	295	399
50. Demuestra que sabe usar efectivamente las nuevas tecnologías en su práctica dentro del aula.	252	275	494	488	769

De acuerdo con lo que los estudiantes opinaron, los profesores con mayor frecuencia utilizan las nuevas tecnologías para mantenerse informado sobre la asignatura mientras que con menor frecuencia cuentan con un blog personal para compartir información de su asignatura (ver figura 31).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

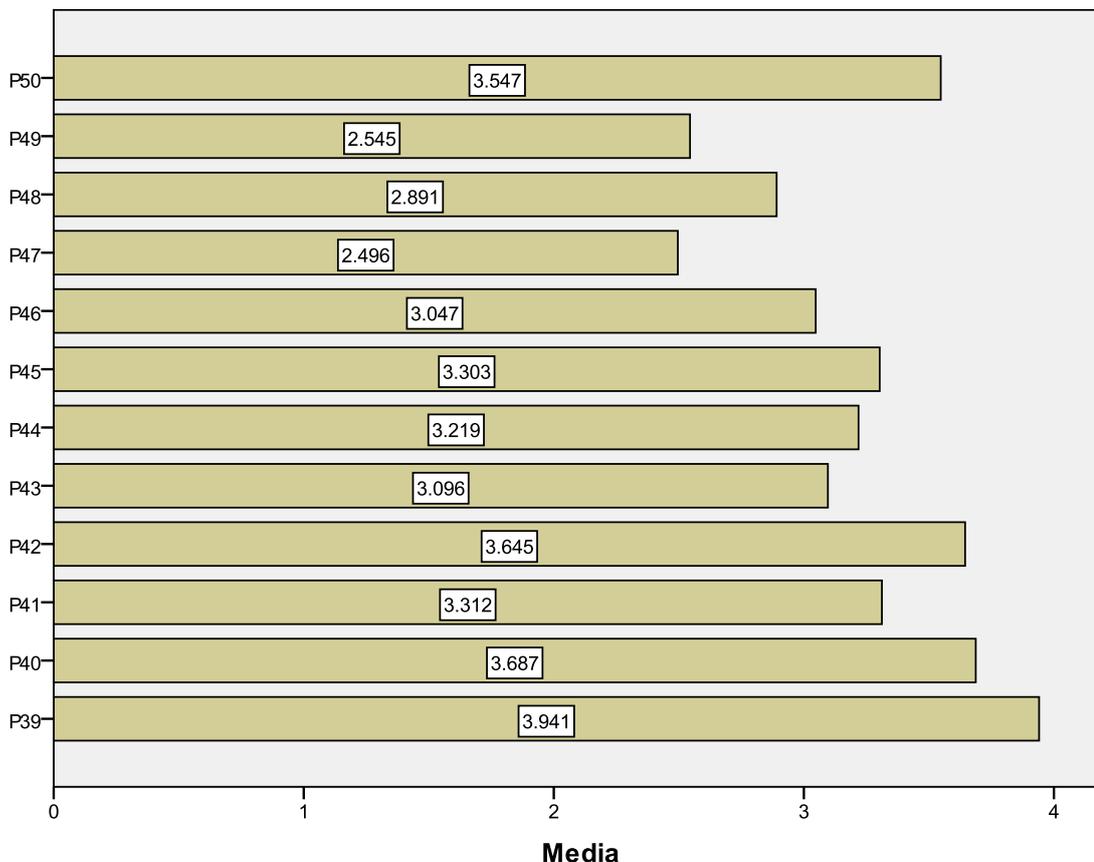


Figura 31. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC del total de estudiantes.

Comparando la opinión de los estudiantes entre hombres y mujeres, la figura 32 muestra que los hombres opinaron que sus profesores utilizaban ligeramente con mayor frecuencia TIC en comparación con la opinión de las mujeres.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

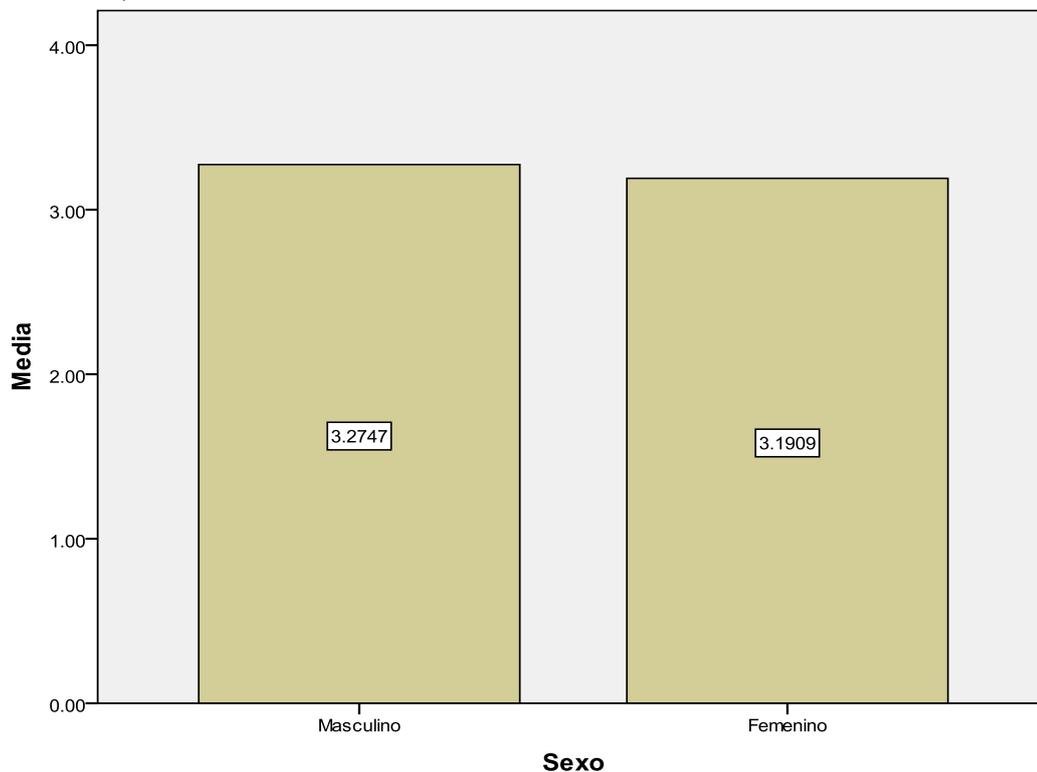


Figura 32. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre hombres y mujeres, se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres. Los hombres dicen que sus profesores utilizan con más frecuencia las TIC en comparación con la opinión de las mujeres respecto a sus profesores ($t=1.977$; $gl=2276$; $p=.048$).

Comparando la opinión de los estudiantes según los grupos de edad, la figura 33 muestra que los estudiantes de mayor edad opinaron que sus profesores utilizaban con un poco más de frecuencia las TIC en

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

comparación de la opinión de los estudiantes de menor edad respecto a sus profesores.

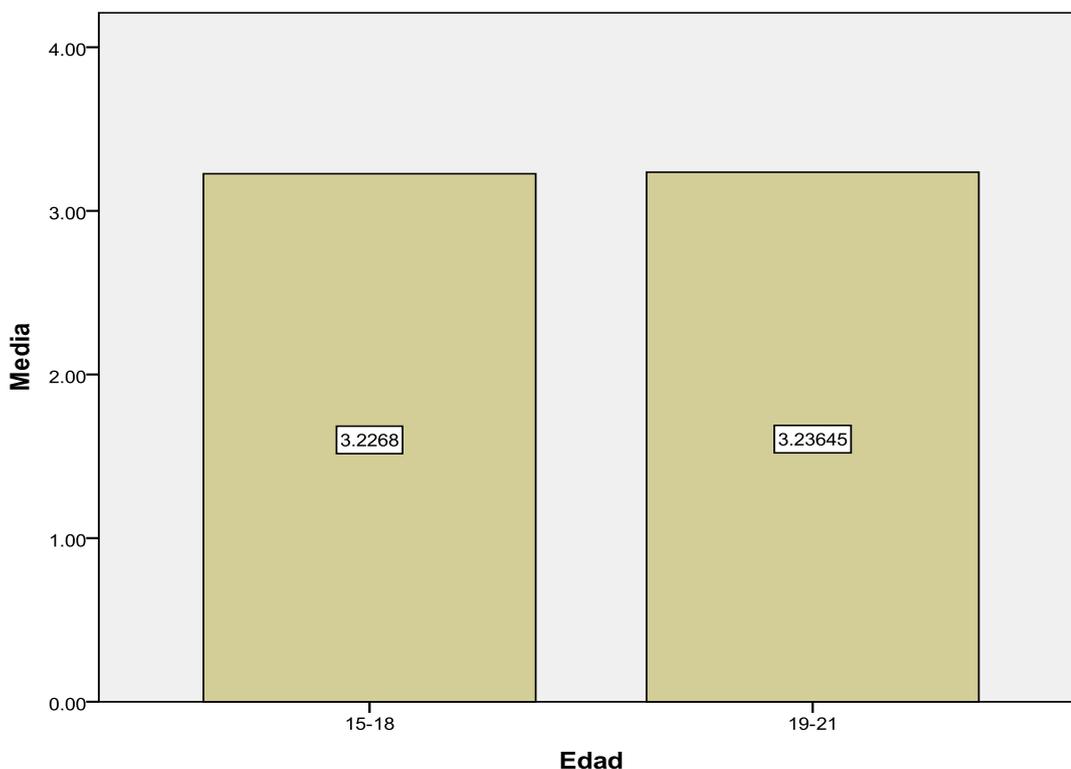


Figura 33. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los dos grupos de edad, se encontró que no existe diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según su edad en la dimensión uso de TIC ($t=-0.12$; $gl=2276$; $p=0.90$).

Comparando la opinión de los estudiantes según el semestre que cursaban, la figura 34 muestra que los estudiantes del cuarto semestre

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

opinaron que sus profesores realizaban ligeramente con menor frecuencia actividades relacionadas con uso de TIC.

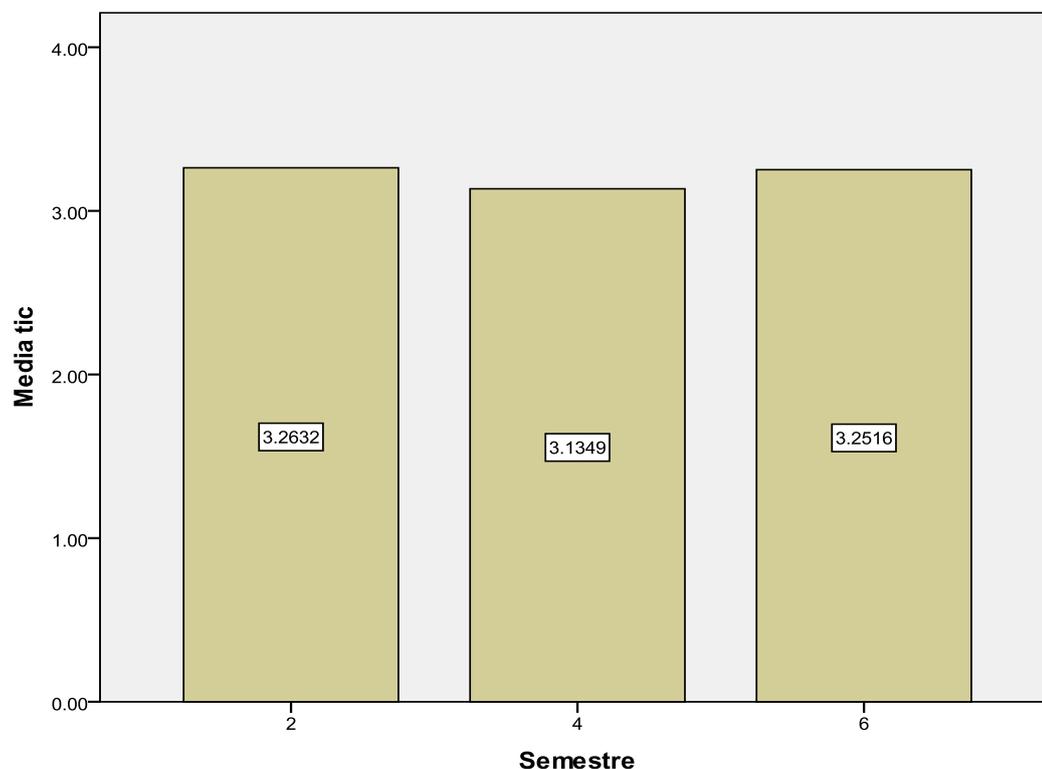


Figura 34. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por semestre.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 28) se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el semestre cursado ($F=3.455$; $gl=2$, 2275; $p=0.032$). Los alumnos del cuarto semestre opinaron que sus profesores con menor frecuencia realizan actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en comparación de lo que opinaron de sus profesores los estudiantes de los semestres segundo y sexto.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 28. ANOVA en uso de TIC por semestre.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	6.911	2	3.455	3.435	.032
Intra-grupos	2288.457	2275	1.006		
Total	2295.368	2277			

Comparando la opinión de los estudiantes según el plantel en el que estaban inscritos, la figura 35 muestra que los estudiantes del plantel Komchén opinaron que sus profesores utilizaban ligeramente con menor frecuencia las TIC y los estudiantes del plantel Caucec opinaron que sus profesores utilizaban con mayor frecuencia las TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

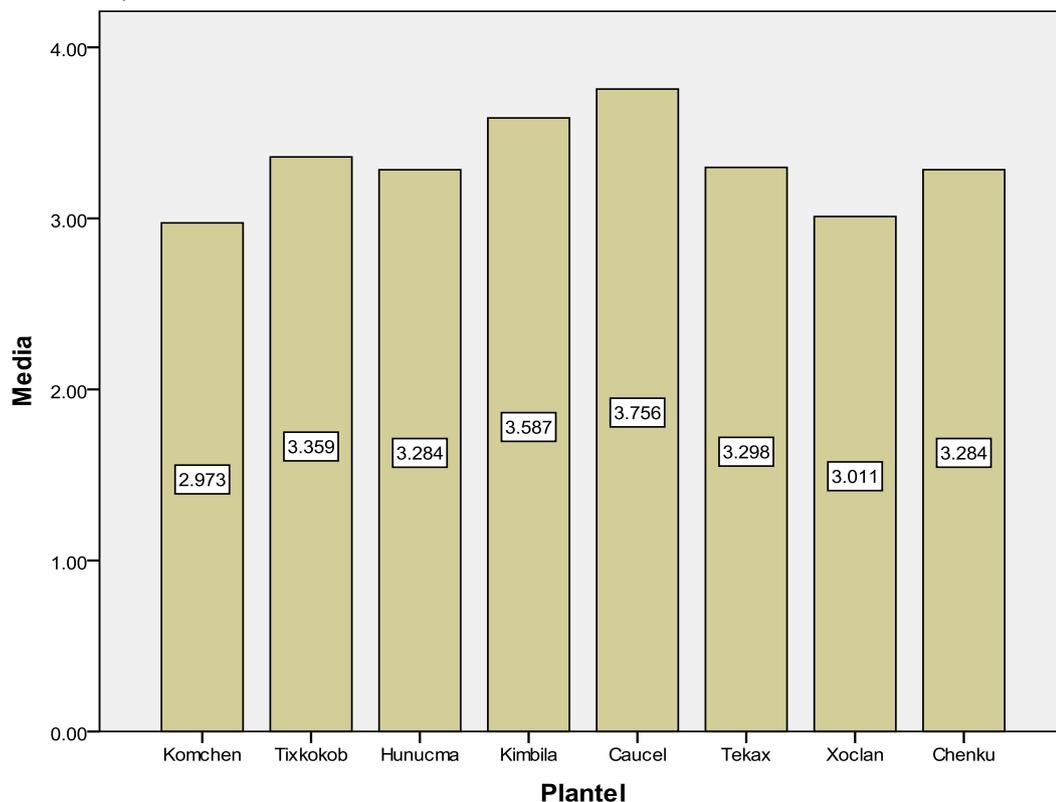


Figura 35. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por plantel.

Utilizando el análisis de varianza de una vía (ver tabla 29) se encontró diferencia significativa en la opinión de los estudiantes según el plantel en el que estaban inscritos ($F=13.826$; $gl=7, 2270$; $p=0.000$). Los alumnos del plantel Komchén opinaron que sus profesores con menor frecuencia utilizan TIC en comparación de lo que opinaron de sus profesores los estudiantes de los planteles Cauce, Kimbilá y Chenkú.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 29. ANOVA de uso de TIC por plantel.

Fuente	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrado medio	F	P
Inter-grupos	93.859	7	13.408	13.826	.000
Intra-grupos	2201.509	2270	.970		
Total	2295.368	2277			

Como se observa en la figura 36, en opinión de los estudiantes, sus profesores con más frecuencia realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula, le siguen actividades relacionadas con la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje, luego están las actividades de planeación y gestión de sus cursos y con menos frecuencia utilizan las TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

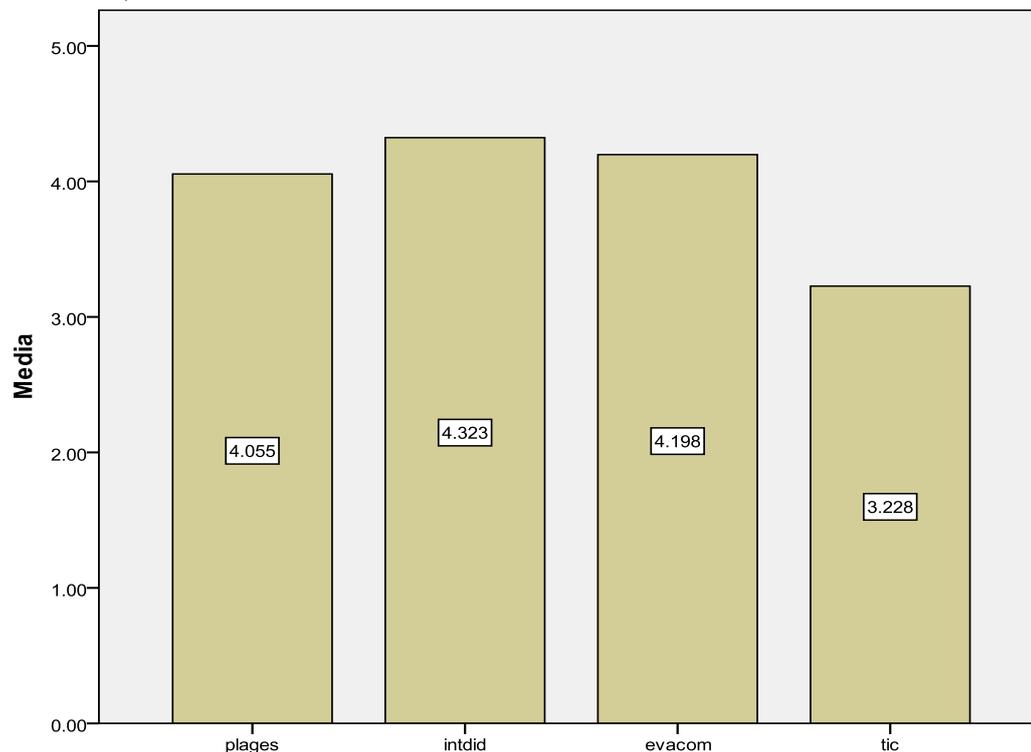


Figura 36. Puntuación media por dimensión del total de estudiantes.

6.2 Opinión de profesores

6.2.1 Variables demográficas

Los puntajes involucran a 38 profesores (27%), de un total de 141 de los ocho planteles muestra de los sesenta y uno que se encontraban con PROFORDEMS en el primer periodo de 2016 del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, México. En la encuesta se puede apreciar (ver tabla 30) la participación de 9 hombres (23.7%) y 29 mujeres (76.3%). En relación al rango de edad, fluctúa entre 27 a 40 años, categoría representada por 21 profesores (55.3%) y entre 41 a 51 años por 17 profesores (44.7%),

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

con una edad promedio de 40.1 años. Respecto al plantel de procedencia, 4 profesores (10.5%) estaban laborando en Komchén, 4 profesores (10.5%) estaban laborando en Tixkokob, 4 estaban laborando (10.5%) en Hunucmá, 4 profesores estaban laborando (10.5%) en Kimbilá, 3 profesores (7.9%) estaban laborando en Caucel, 4 profesores estaban laborando (10.5%) en Tekax, 8 profesores (21.1%) estaban laborando en Xoclán y 7 profesores (18.5%) estaban laborando en Chenkú.

Tabla 30. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por variable demográfica.

Variable demográfica	Frecuencia	Porcentaje
Sexo:		
Hombres	9	23.7
Mujeres	29	76.3
Edad:		
27 a 40 años	21	55.3
41 a 51 años	17	44.7
Plantel:		
Komchén	4	10.5
Tixkokob	4	10.5
Hunucmá	4	10.5
Kimbilá	4	10.5
Caucel	3	7.9
Tekax	4	10.5
Xoclán	8	21.1
Chenkú	7	18.5

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En cuanto al grado académico de los profesores que contestaron el cuestionario, 25 (65.8%) tenían título de licenciatura, 5 (13.1%) concluyeron en una especialización y 8 (21.1%) tenían concluido maestría. De los 13 (34.2%) profesores con posgrado, 7 (18.4%) estaban en proceso de titulación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 31. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por variable del grado académico.

Grado	Con título		Sin título		Total	
	F	%	F	%	F	%
Licenciatura	25	65.8			18	47.4
Especialización	5	13.1	1	2.6	6	15.8
Maestría	8	21.1	6	15.8	14	36.8
Total	38	100.0	7	18.4	38	100.0

En lo que respecta al nivel de grado de estudios y en comparación con el sexo (Ver tabla 16), la mayoría de la población participante eran mujeres y 16 (55.2%) de 29 tenían especialización y maestría (10 tituladas y 6 en proceso), en tanto que las 13 (44.8%) profesoras restantes tenían el título de licenciatura. En relación a los hombres, 4 (44.4%) de los 9 profesores tenían alguna especialización (2 titulados y 1 en proceso del trámite) y maestría, los 5 (55.6%) restantes contaban con licenciatura. De

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

los 7 profesores (ver tabla 32) en proceso de titulación de posgrado, 6 eran mujeres en maestría y un hombre en la especialización.

De manera general, las mujeres con el 55.2% tenían una población más participativa en el nivel de posgrado, mientras que los hombres solo el 44.4% en relación a los estudios de especialización y maestrías.

Tabla 32. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por grado y sexo.

Grado	Hombres		Mujeres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Licenciatura	5	55.6	13	44.8	18	100.0
Especialización	3	33.3	3	10.4	6	100.0
Maestría	1	11.1	13	44.8	14	100.0
Total	9	100.0	29	100.0	38	100.0

Por lo que se refiere a las ingenierías (ver tabla 33), los profesores las han cursado en las disciplinas Industrial 1 (2.6%), en Sistemas Computacionales 4 (10.5%) y en Bioquímica 3 (7.9%).

Así mismo los profesores cursaron licenciaturas en Psicología 3 (7.9%), en Informática 2 (5.4%), en Derecho 3 (7.9%), en Educación 3 (7.9%), en Matemáticas 6 (15.9%), en Contaduría y Administración Financiera 3 (7.9%), Cirujano Dentista 1 (2.6%), Español 1 (2.6%), Biología 1 (2.6%), Periodismo y Ciencias de la Comunicación 1 (2.6%), Mercadotecnia y Negocios Internacionales 1 (2.6%), Filosofía 1 (2.6%).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Los profesores con mayor representatividad muestral del proyecto son los del área en matemáticas 6 (15.9%) y Sistemas Computacionales 4 (10.5%).

Por otra parte, todos los profesores (6) cursaron una especialización en Educación Media Superior Línea I. Competencias Docentes y uno de ellos tenía otra especialidad en Psicoterapia Corporal.

Se debe agregar que, de los 14 (36.8%) profesores con maestría, 6 (42.9%) eran del área de matemáticas, 3 (21.6%) en Educación Superior, 1 (7.1%) en Innovación Educativa y con otra maestría en Filosofía, 1 (7.1%) en Psicoterapia, 1 (7.1%) en Bioquímica, 1 (7.1%) en Administración de Empresas y 1 (7.1%) en Ciencias Naturales. Teniendo en cuenta que de los 15 profesores con posgrado 6 estaban en proceso de titulación de maestría y uno en especialización como se ve en las tablas 15 y 16. Finalmente, los 18 (47.37%) profesores que restan sólo tenían licenciatura hasta el primer periodo de 2016.

Tabla 33. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por grado académico.

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Ingenierías y licenciaturas:		
Industrial	1	2.6
Sistemas Computacionales	4	10.5
Bioquímica	3	7.9
Psicología	3	7.9
Informática	2	5.4
Derecho	3	7.9

Ek Chuc, R.	Tesis Doctoral	
Educación	3	7.9
Matemáticas	6	15.9
Contaduría y Administración Financiera	3	7.9
Cirujano Dentista	1	2.6
Español	1	2.6
Biología	1	2.6
Periodismo y Ciencias de la Comunicación	1	2.6
Mercadotecnia y Negocios Internacionales	1	2.6
Filosofía	1	2.6
Químico Farmacéutico Biólogo	3	7.9
Químico Biólogo Bromatólogo	1	2.6
Especialización:		
Educación Media Superior Línea I. Competencias Docentes	6	100.0
Psicoterapia corporal (adicional a competencias)		
Maestría:		
Matemáticas	6	42.9
Educación Superior	3	21.6
Innovación Educativa	1	7.1
Psicoterapia	1	7.1
Bioquímica	1	7.1
Administración de Empresas	1	7.1
Ciencias Naturales	1	7.1

Respecto a la antigüedad y experiencia de los profesores en el Subsistema del Colegio de Bachilleres, el rango fluctúa entre 1 a 9 años, categoría representada por 14 profesores (36.8%) menos antiguos y entre 10 a 27 años de antigüedad con 24 profesores (63.16%) más antiguos, con una

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

media aritmética de 11.4 años en el intervalo de 1 a 27 años de antigüedad en el COBAY.

Ahora veamos los años que los profesores tenían trabajando en Educación Media Superior cumpliendo el desempeño docente, el rango oscila entre 2 a 11 años, representado por 14 (36.8%) profesores con menor antigüedad impartiendo clases y entre 12 y 28 años de experiencia representado por 24 (63.16%) con mayor experiencia y antigüedad impartiendo clases, considerando un promedio de 13.6 años en la EMS (ver tabla 34).

Tabla 34. Distribución de frecuencias y porcentajes de profesores encuestados por antigüedad y experiencia docente.

Antigüedad y experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Subsistema COBAY		
1 a 9 años	14	36.8
10 a 27 años	24	63.2
Educación Media Superior (EMS)		
2 a 11 años	14	36.8
12 a 28 años	24	63.2

6.2.2 Proceso de incorporación

Contestaron el cuestionario un total de 38 profesores, 9 (23.7%) ingresaron a trabajar en el subsistema antes del 2000, 11 (28.9%) lo hicieron del 2000 al 2004, 15 lo hicieron de 2005 al 2009 y posterior al 2010 lo hicieron 3 profesores (7.9%).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Respecto al nivel máximo de escolaridad al momento de ingresar a trabajar en el subsistema, un profesor (2.6%) era profesional técnico, 35 profesores (92.1%) tenían licenciatura y dos profesores (5.3%) ya tenían maestría.

En cuanto al grado de avance que tenían en sus estudios cuando ingresaron a trabajar en el subsistema, dos profesores (5.3%) mencionaron que estaban en proceso, nueve profesores (23.7%) dijeron que habían concluido sus estudios, pero no contaban con el título y 27 profesores ya habían concluido y contaban con el título.

En cuanto al momento de ingresar al subsistema, 17 profesores (44.7%) dijeron que sí le solicitaron experiencia docente, mientras que los restantes 21 profesores (55.3%) dijeron que no; 19 profesores (50.0%) dijeron que sí le solicitaron experiencia profesional y la otra mitad de los profesores dijeron que no; 30 profesores (78.9%) dijeron que si le solicitaron el título de licenciatura o de profesional técnico, mientras que los restantes ocho profesores (21,1%) dijeron que no; 27 profesores (71.1%) dijeron que si les solicitaron formación en la materia a impartir, mientras que los restantes once profesores (28.9%) dijeron que no; siete profesores (18.4%) dijeron que si participaron en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes (ya sea a través de un examen escrito o clase modelo), mientras que los restantes 31 profesores (81.6%) dijeron que no.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En cuanto al principal motivo por el que ingresaron a trabajar en el subsistema, un profesor (2.6%) mencionó que fue por el ingreso y las prestaciones, doce profesores (31.6%) dijeron los retos académicos, un profesor (2.6%) aseguró que fue el prestigio del subsistema, doce profesores (31.6%) mencionaron la estabilidad laboral, cinco profesores (13.2%) dijeron que el horario el cual le permitía realizar otras actividades, seis profesores (15.8%) mencionaron la dificultad para encontrar otro empleo y un profesor (2.6%) no contestó la pregunta.

Por lo que se refiere al tipo de contratación que tienen actualmente, tres profesores (7.9%) mencionaron que estaban por contrato, trece profesores (34.2%) dijeron que tenían base y los restantes 22 profesores (57.9%) contaban con una plaza.

Respecto al número de turnos en los que da clase en el mismo plantel, 24 profesores (63.2%) mencionaron un turno, mientras que los restantes 14 profesores (36.8%) dijeron dos turnos. Además, los profesores tienen contratadas en el mismo plantel de entre siete a 35 horas a la semana, con un promedio de 25.9 horas.

Con relación a las asignaturas que imparten los profesores en el periodo A y B de cada semestre se puede observar en la tabla 35, que la mayoría cumple con el perfil requerido para impartir asignaturas en la EMS. Para verificar el cumplimiento, se identificó la formación académica de los profesores, así como las asignaturas que imparten, y se compararon estos

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

datos con el perfil profesiográfico emitido por la SEP a través de la SEMS, a partir de los acuerdos secretariales de la RIEMS. Estos acuerdos definen el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias y especifican las características que debe poseer el profesor que imparta alguna asignatura en el nivel Medio Superior (MS). Asimismo, se puede apreciar que en el plantel Kimbilá se marca “Sin coincidencia” porque uno de los cuatro profesores estaba impartiendo asignaturas que no son pertinentes a su perfil profesional.

Tabla 35. Coincidencia entre las asignaturas impartidas por semestre y el perfil del profesor por plantel.

Plantel	Coincidencia en los dos semestres	Coincidencia en un semestre	Sin coincidencia
Komchén	X		
Tixkokob	X		
Hunucmá	X		
Kimbilá			X
Caucel	X		
Tekax	X		
Xoclán	X		
Chenkú	X		

Respecto al número de grupos a los que les daba clase, los profesores mencionaron de entre 2 a 10 grupos, con un promedio de 6 grupos.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

En cuanto a si realiza alguna actividad de apoyo a los alumnos del plantel en el que labora, 37 profesores (97.4%) dijeron que si y sólo un profesor (2.6%) dijo que no.

Respecto a si impartían clases en educación básica (primaria o secundaria), sólo dos profesores (5.3%) dijeron que sí, mientras que los restantes 36 profesores (94.7%) dijeron que no. En cuanto a si impartían clases en educación superior (licenciatura o posgrado), sólo cuatro profesores (10.5%), mientras que los restantes 34 profesores (89.5%) dijeron que no.

6.2.3 Capacitación y desarrollo profesional

Respecto a sus opiniones acerca del PROFORDEMS (Ver tabla 36), 36 profesores (94.7%) respondieron que conocen el programa y 34 (89.5%) consideran que la información presentada fue pertinente para su práctica educativa. Asimismo, 35 (92.1%) opinan que el programa contribuyó al desarrollo de sus competencias docentes, sin embargo, 11 (28.9%) profesores consideran que el programa no fue útil para su práctica educativa debido a que las condiciones de infraestructura del plantel no son los idóneos. Algunas de las razones mencionadas son: un modelo diferente al del Colegio de Bachilleres, el curso fue más teórico y poco práctico, lo aprendido es para aplicar en grupos pequeños y el contexto de su dependencia no ofrece flexibilidad para hacer cambios en las actividades del programador.

Tabla 36. Frecuencia de respuesta de los profesores con base en tópicos de lo que aprendió en PROFORDEMS.

Tópicos	Frecuencia		Porcentaje		Total	
	Sí	No	Sí	No	F	%
Conoce PROFORDEMS	36	2	94.7	5.3	38	100.0
Información pertinente	34	4	89.5	10.5	38	100.0
Desarrollo de Competencias Docentes	35	3	92.1	7.9	38	100.0
Cambios en la práctica educativa	27	11	71.1	28.9	38	100.0

6.3 Dimensiones

6.3.1 Planeación y gestión

Por lo que se refiere a las actividades de planeación y gestión que realiza los profesores ellos estuvieron de acuerdo en que las realizan. De igual manera estuvieron más de acuerdo en que enseñan procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales, por otra parte, dijeron que identifican los conocimientos previos de los estudiantes para mejorar el aprendizaje en la asignatura (Ver tabla 37).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 37. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de

planeación y gestión por escala.

Enunciados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Identifico los conocimientos previos de los estudiantes para mejorar el aprendizaje en la asignatura.	22	16	0	0
2. Modifico las actividades o fuentes de información para adecuarlas a los estilos de aprendizaje del grupo.	22	15	1	0
3. Motivo a continuar investigando sobre los temas vistos en el curso.	20	18	0	0
4. Enseño procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.	28	9	1	0

Como se observa en la figura 37, los profesores estuvieron más de acuerdo en que ellos enseñan procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

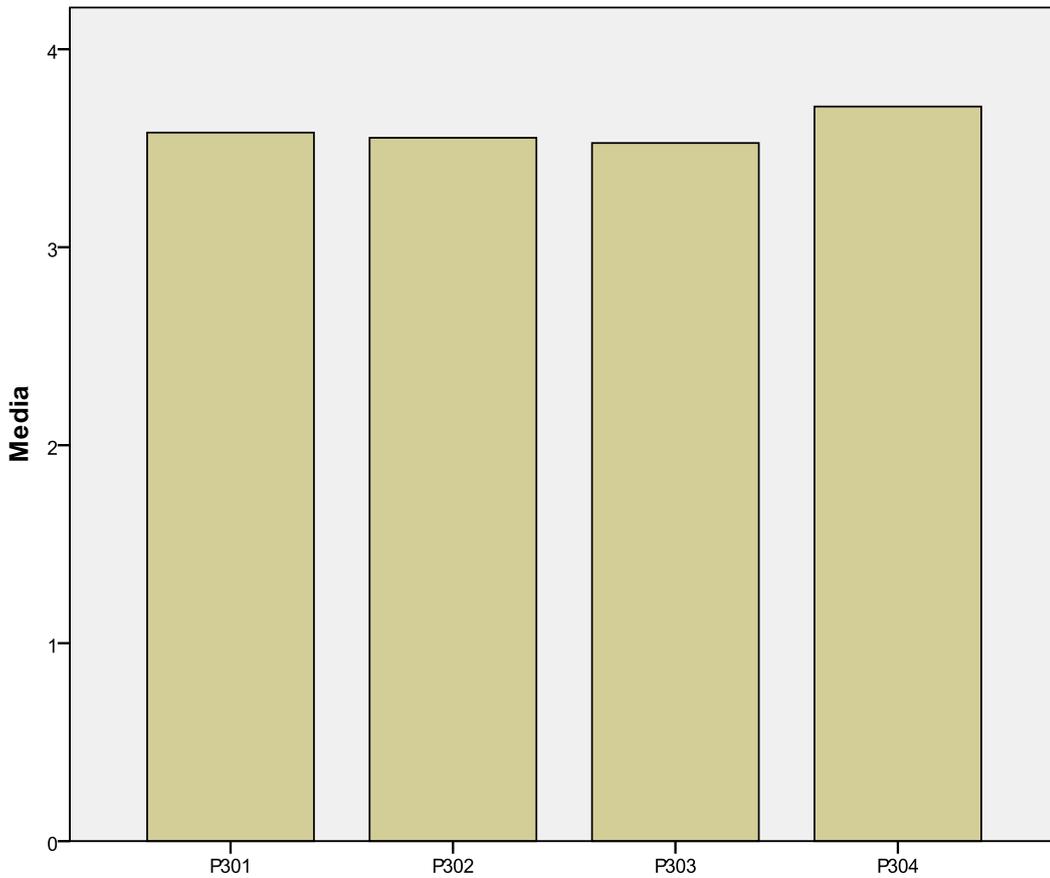


Figura 37. Puntuación media de la opinión de los profesores en planeación y gestión.

Comparando la opinión de los profesores entre hombres y mujeres, la figura 38 muestra que los hombres coincidieron un poco más que las mujeres en su planeación y gestión.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

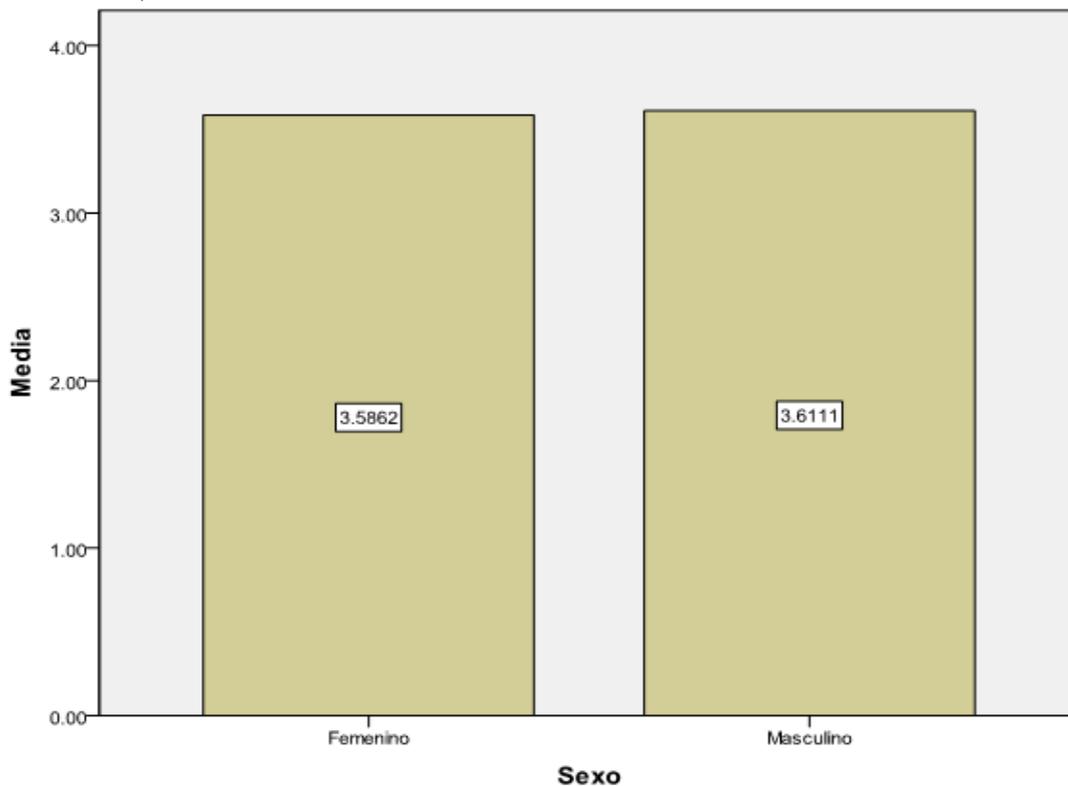


Figura 38. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres en la opinión de los profesores acerca de su planeación y gestión ($t=-0.189$; $gl=36$; $p=.851$).

Comparando la opinión de los profesores según su edad, la figura 39 muestra que los profesores de entre 40 a 51 años coincidieron un poco más que los profesores de entre 27 a 39 años en su planeación y gestión.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

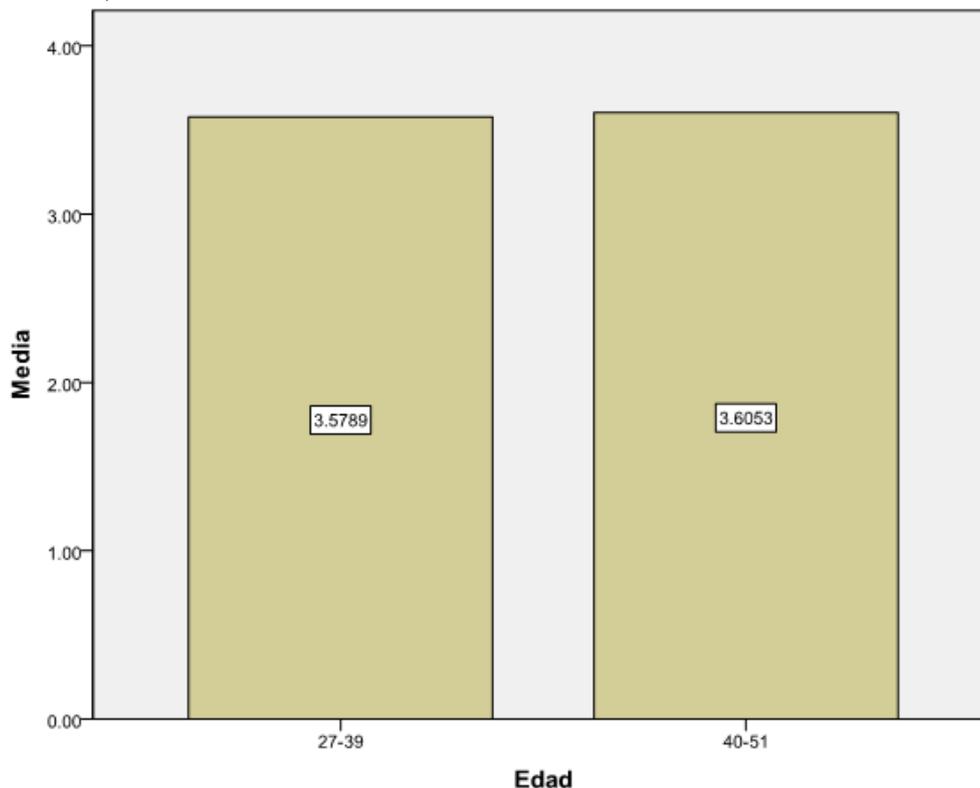


Figura 39. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión por grupos de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores de entre 27 a 39 años y los profesores de entre 40 a 51 años en su opinión acerca de su planeación y gestión ($t = -0.235$; $gl = 36$; $p = .816$).

Comparando la opinión de los profesores según el plantel en el que laboraban, la figura 40 muestra que los profesores de los planteles del interior del estado coincidieron un poco más que los profesores de los planteles de la ciudad de Mérida en su planeación y gestión.

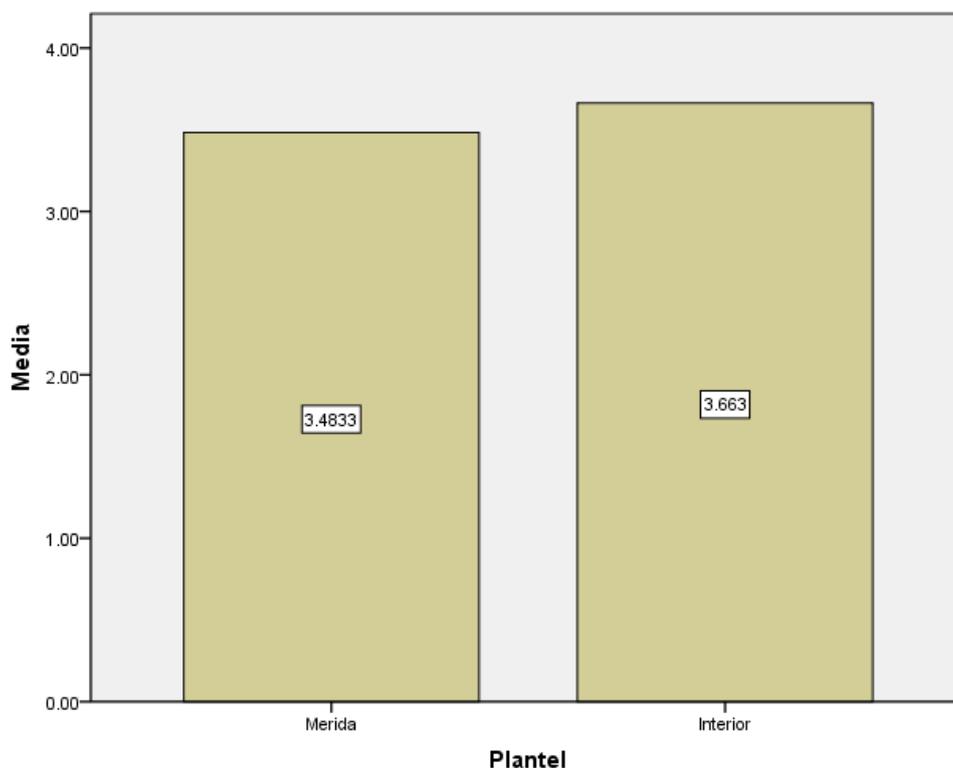


Figura 40. Puntuación media por pregunta de la dimensión planeación y gestión según el plantel en el que laboraban.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores que laboraban en planteles del interior del estado y los profesores que laboraban en planteles de la ciudad de Mérida en la acerca de su planeación y gestión ($t=-1.623$; $gl=36$; $p=.113$).

6.3.2 Interacción didáctica en el aula

Acerca de la interacción didáctica que tienen los profesores en el aula, ellos estuvieron de acuerdo de que fomentan la interacción didáctica en el aula (ver tabla 38). Así mismo dijeron estar más de acuerdo en que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

fomentan la participación del grupo para realizar conclusiones en

exposiciones y que expresan claramente las ideas del tema cuando exponen en clase. En contraste con lo anterior expresaron que el tiempo de clase que emplean es insuficiente para que aprendan los alumnos.

Tabla 38. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de interacción didáctica en el aula por escala.

Enunciados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5. El tiempo de clase que empleo es suficiente para que aprendan los alumnos.	5	12	16	5
6. Expreso claramente las ideas del tema cuando expongo en clase.	25	13	0	0
7. Promuevo la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.	16	19	3	0
8. Fomento la participación del grupo para realizar conclusiones en exposiciones.	27	11	0	0

Como se observa en la figura 41, los profesores estuvieron más de acuerdo en fomentar la participación del grupo para realizar conclusiones en exposiciones.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

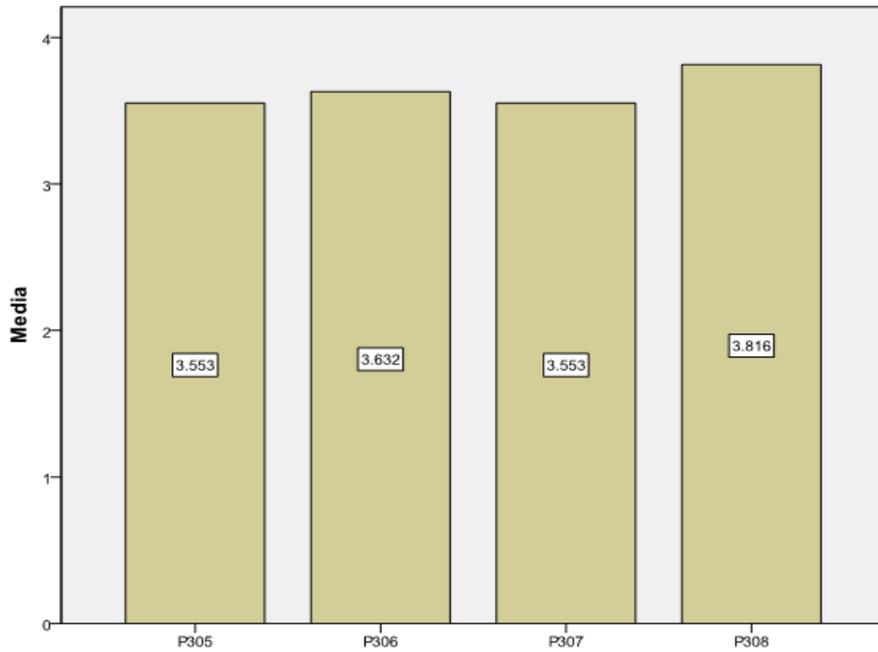


Figura 41. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula.

Comparando la opinión de los profesores entre hombres y mujeres, la figura 42 muestra que los hombres coincidieron un poco más que las mujeres en su interacción didáctica en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

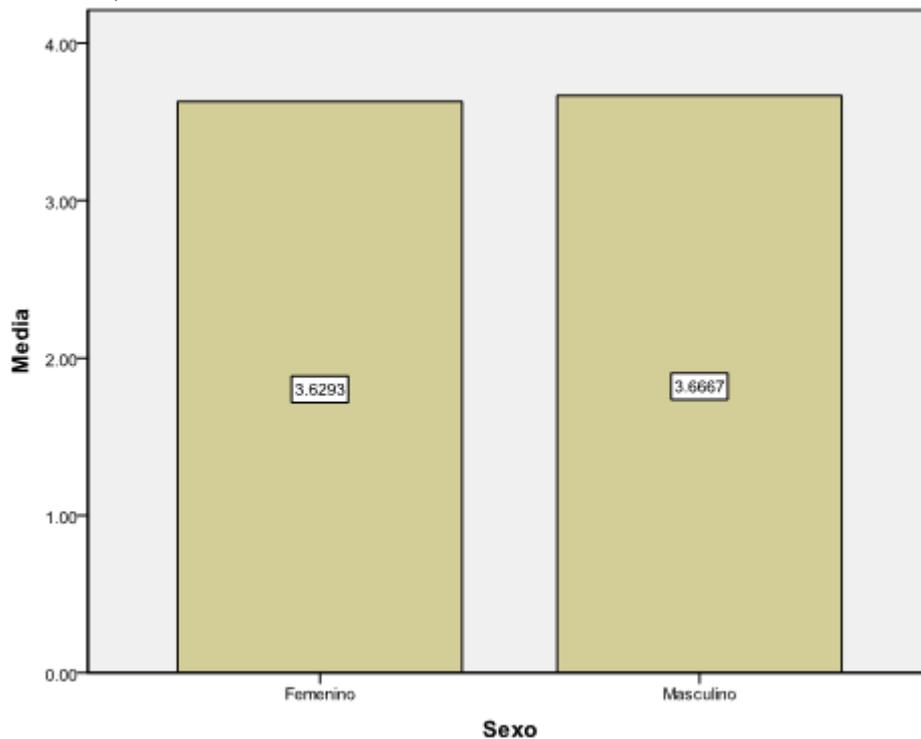


Figura 42. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres en la opinión de los profesores acerca de su interacción didáctica en el aula ($t=-0.278$; $gl=36$; $p=.78$).

Comparando la opinión de los profesores según su edad, la figura 43 muestra que los profesores de entre 27 a 39 años coincidieron un poco más que los profesores de entre 40 a 51 años en su interacción didáctica en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

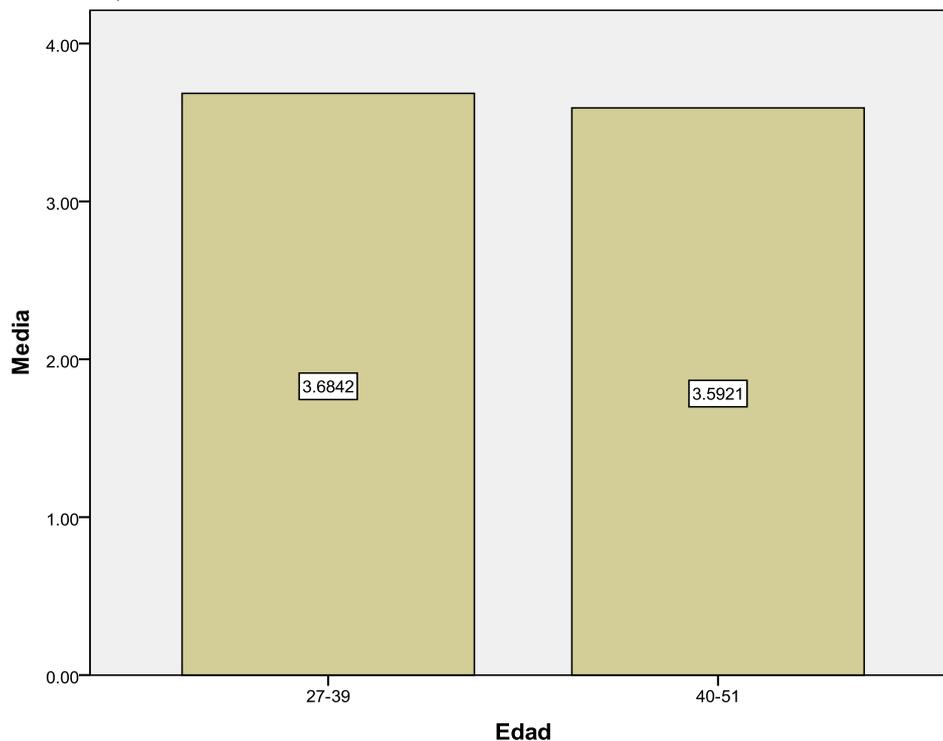


Figura 43. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por grupos de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores de entre 27 a 39 años y los profesores de entre 40 a 51 años en su opinión acerca de su interacción didáctica en el aula ($t=0.81$; $gl=36$; $p=.42$).

Comparando la opinión de los profesores según el plantel en el que laboraban, la figura 44 muestra que los profesores de los planteles del interior del estado coincidieron un poco más que los profesores de los planteles de la ciudad de Mérida en su interacción didáctica en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

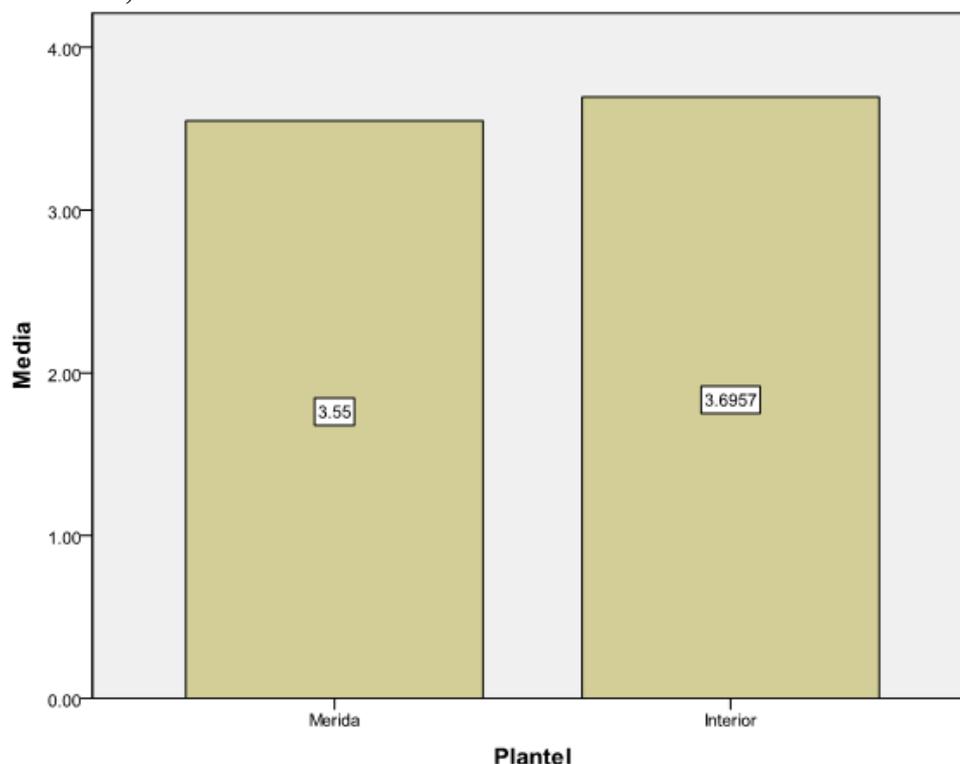


Figura 44. Puntuación media por pregunta de la dimensión interacción didáctica en el aula por plantel.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores que laboraban en planteles del interior del estado y los profesores que laboraban en planteles de la ciudad de Mérida en la acerca de su interacción didáctica en el aula ($t=-1.274$; $gl=36$; $p=.21$).

6.3.3 Evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje

En general los profesores estuvieron de acuerdo en las actividades relacionadas con la evaluación y la comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje que realizan. Ellos estuvieron más de acuerdo y totalmente de

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

acuerdo en que la evaluación final que aplican es congruente con los contenidos y actividades del curso, de igual forma aplican evaluaciones para retroalimentar a los alumnos cuando tienen dificultades de aprendizaje (Ver tabla 39).

Tabla 39. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de Evaluación y Comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por escala.

Enunciados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
9. Respeto los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del curso.	22	15	1	0
10. Presento la lista de tema y su secuencia en el programa de la asignatura.	26	10	2	0
11. Aplico evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.	21	17	0	0
12. La evaluación final que aplico es congruente con los contenidos y actividades del curso.	31	7	0	0

Como se observa en la figura 45, los profesores estuvieron menos de acuerdo en respetar los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del curso.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

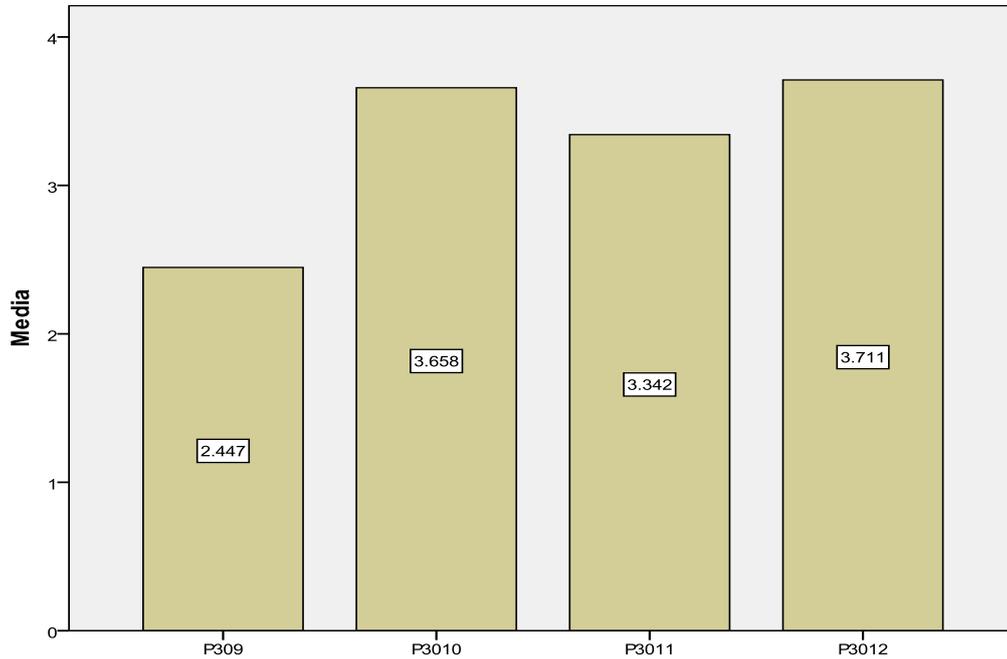


Figura 45. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Comparando la opinión de los profesores entre hombres y mujeres, la figura 46 muestra que las mujeres coincidieron un poco más que los hombres en la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

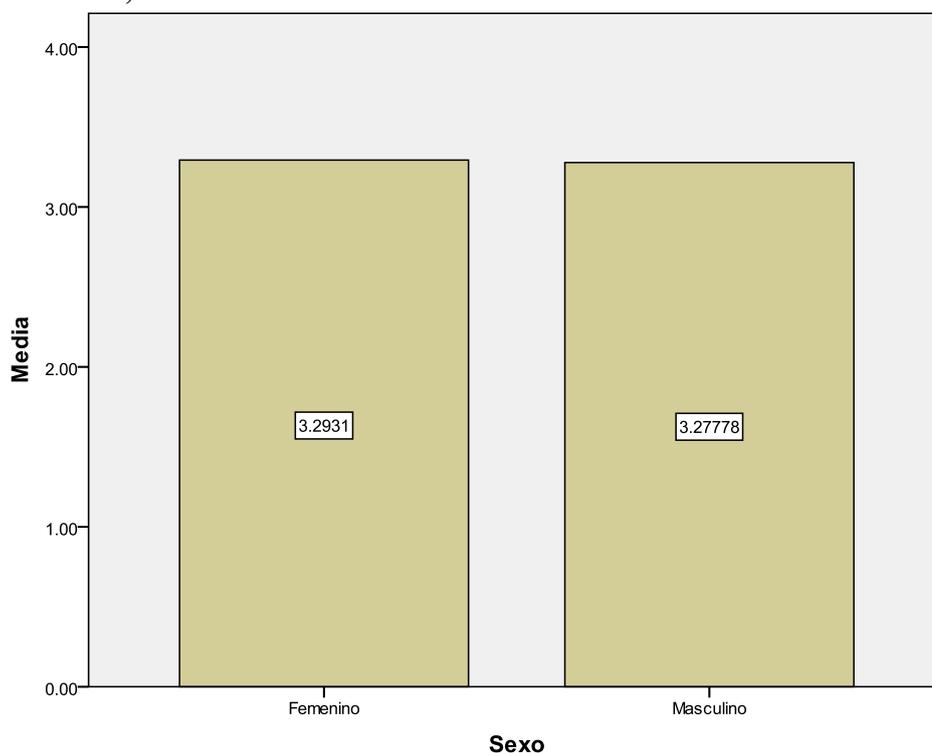


Figura 46. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres en la opinión de los profesores acerca de su evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje ($t=0.107$; $gl=36$; $p=.91$).

Comparando la opinión de los profesores según su edad, la figura 47 muestra que los profesores de entre 27 a 39 años coincidieron un poco más que los profesores de entre 40 a 51 años en su evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

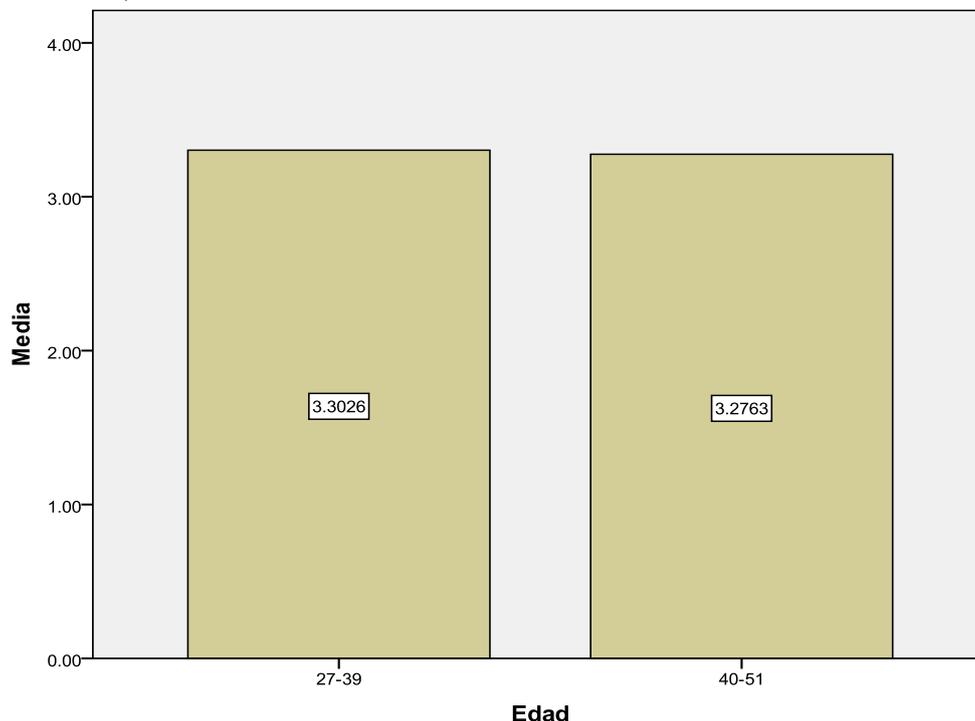


Figura 47. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por grupos de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores de entre 27 a 39 años y los profesores de entre 40 a 51 años en su opinión acerca de su evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje ($t=0.216$; $gl=36$; $p=.83$).

Comparando la opinión de los profesores según el plantel en el que laboraban, la figura 48 muestra que los profesores de los planteles del interior del estado coincidieron un poco más que los profesores de los planteles de la ciudad de Mérida en su evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

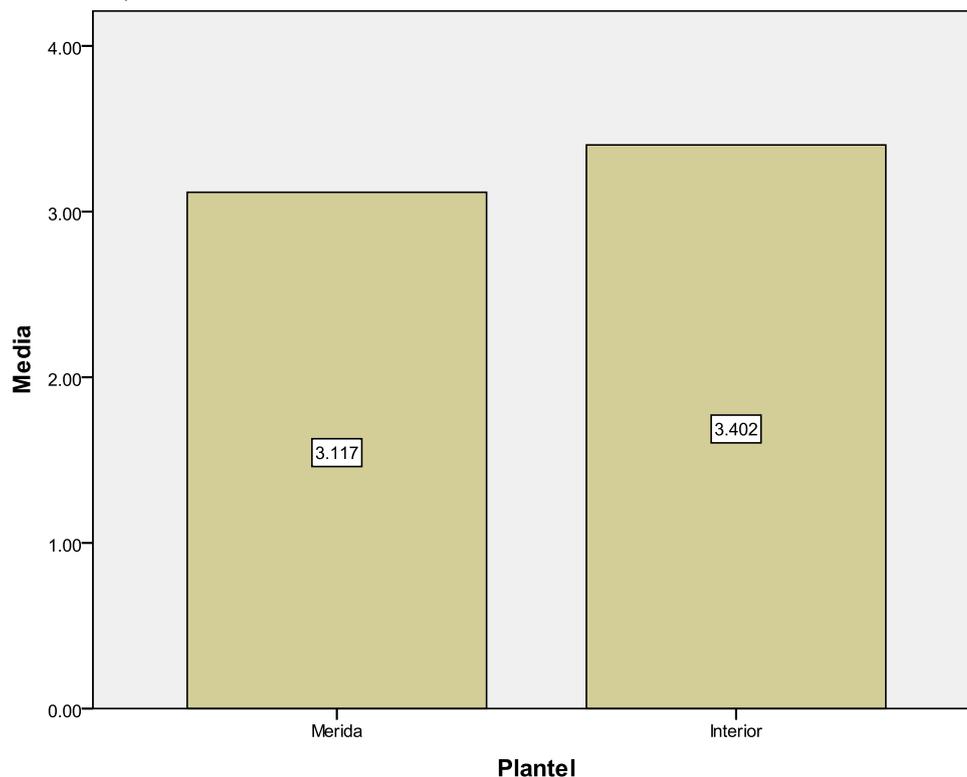


Figura 48. Puntuación media por pregunta de la dimensión evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje por plantel.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, se encontró diferencia significativa entre los profesores que laboraban en planteles del interior del estado y los profesores que laboraban en planteles de la ciudad de Mérida acerca de su evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje ($t=2.482$; $gl=36$; $p=.01$). Los profesores del interior del estado tuvieron mayor acuerdo.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

6.3.4 Tecnologías de la Información y Comunicación

En cuanto al uso de tecnologías de la información y comunicación los profesores dijeron estar de acuerdo en aplicarlo en la asignatura que imparten, según resultados de la tabla 40. Por otro lado, estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo de que enseñan a los alumnos a utilizar las nuevas tecnologías y los orientan sobre la utilidad de las mismas en la aplicación de la asignatura que imparten.

Tabla 40. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas de Tecnologías de la Información y Comunicación por escala.

Enunciados	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13. Utilizo con frecuencia las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el salón de clase.	2	17	10	9
14. Enseño a los alumnos a utilizar las nuevas tecnologías	10	24	3	1
15. Empleo redes sociales durante el curso con fines académicos.	9	16	10	3
16. Oriento a los alumnos sobre la utilidad de las nuevas tecnologías en la aplicación de la asignatura.	12	20	5	1

Como se observa en la figura 49, los profesores estuvieron menos de acuerdo en emplear redes sociales durante el curso con fines académicos.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

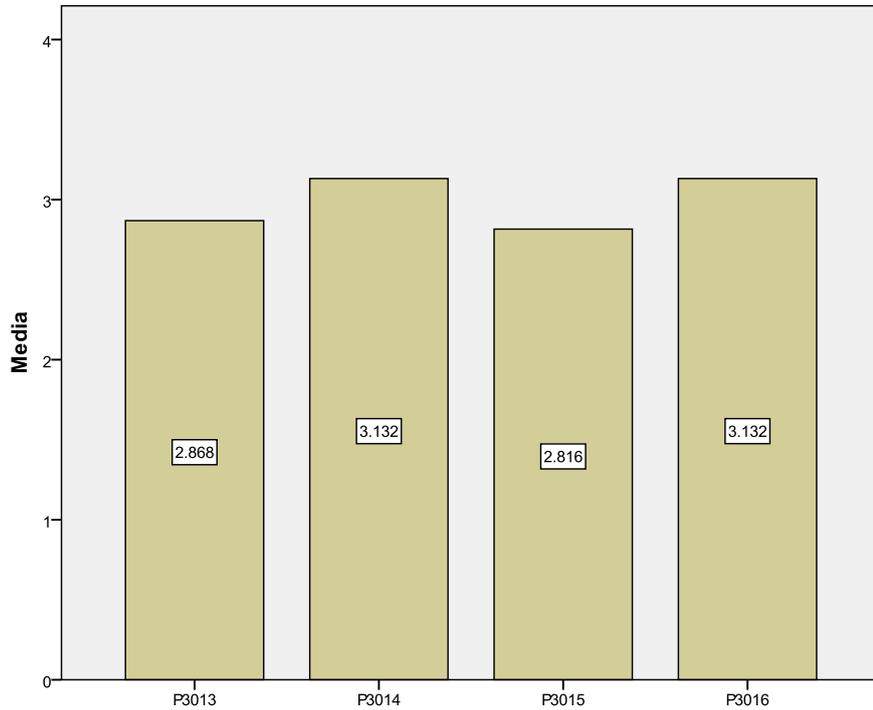


Figura 49. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC.

Comparando la opinión de los profesores entre hombres y mujeres.

La figura 50 muestra que las mujeres coincidieron un poco más que los hombres en la dimensión uso de TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

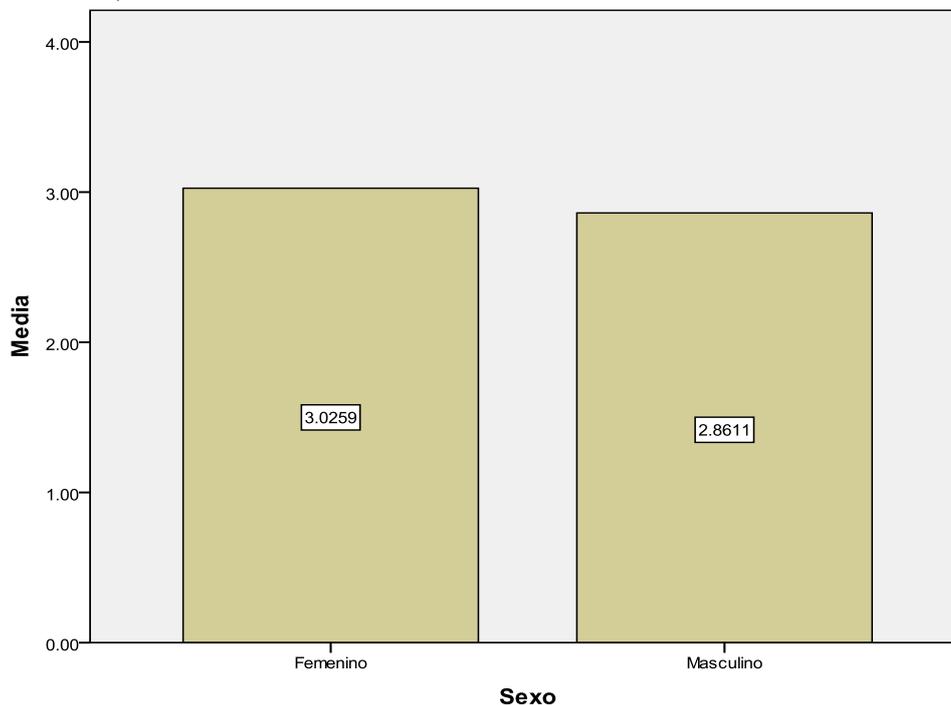


Figura 50. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC en hombres y mujeres.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres en la opinión de los profesores acerca del uso de las TIC ($t=0.694$; $gl=36$; $p=.49$).

Comparando la opinión de los profesores según su edad, la figura 51 muestra que los profesores de entre 27 a 39 años coincidieron con los profesores de entre 40 a 51 años en su opinión acerca del uso de las TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

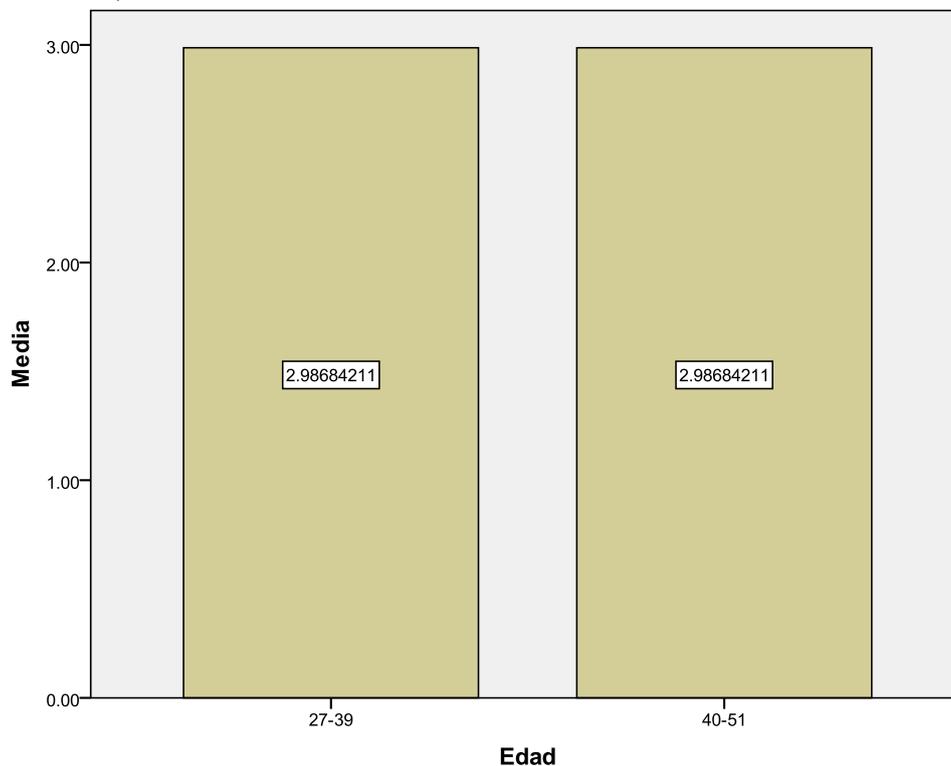


Figura 51. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por grupo de edad.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores de entre 27 a 39 años y los profesores de entre 40 a 51 años en su opinión acerca del uso de las TIC ($t=0.0$; $gl=36$; $p=1.0$).

Comparando la opinión de los profesores según el plantel en el que laboraban, la figura 52 muestra que los profesores de los planteles del interior del estado coincidieron un poco más que los profesores de los planteles de la ciudad de Mérida en el uso de las TIC.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

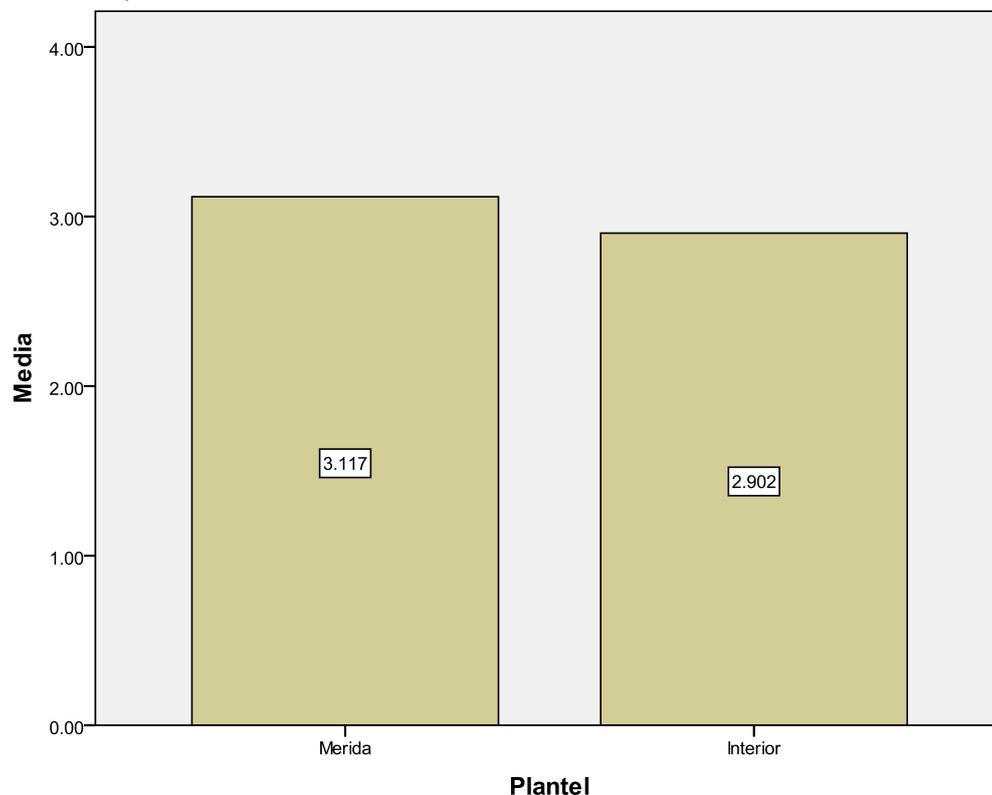


Figura 52. Puntuación media por pregunta de la dimensión uso de TIC por plantel.

Utilizando la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la opinión entre los profesores, no se encontró diferencia significativa entre los profesores que laboraban en planteles del interior del estado y los profesores que laboraban en planteles de la ciudad de Mérida acerca del uso de las TIC ($t=1.048$; $gl=36$; $p=.30$).

Como se observa en la figura 53, los profesores con más frecuencia realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula, le siguen actividades relacionadas con la planeación y gestión de sus cursos,

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

luego están las actividades relacionadas con la evaluación y comunicación

del proceso enseñanza-aprendizaje y con menos frecuencia utilizan las TIC.

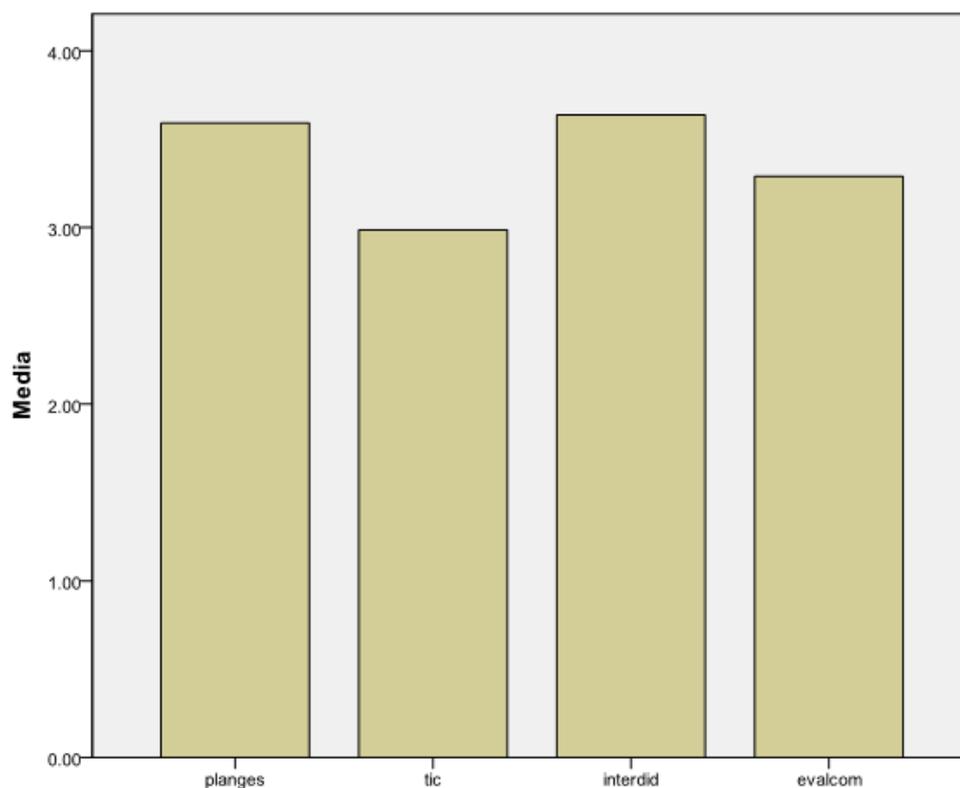


Figura 53. Puntuación media por dimensión de la opinión de los profesores.

Por lo que se refiere a los lugares donde trabajan los profesores, respondieron 30 (78.9%) que solamente en el subsistema del Colegio de Bachilleres, en tanto que 8 (21.1%) dijeron que en dos lugares más, 3 trabajan en licenciaturas, 2 en educación básica y 3 no se identifican los otros niveles educativos donde laboran (ver tabla 41).

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Tabla 41. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas en relación con todas las escuelas donde trabaja.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Solamente en esta	30	78.9	78.9	78.9
En dos	8	21.1	21.1	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Seis de los profesores (15.8%) mencionaron que tenían un empleo remunerado fuera del ámbito educativo (ver tabla 42), mientras que los restantes 32 profesores (84.2%) mencionaron que no.

Tabla 42. Frecuencia de respuesta de los profesores a las preguntas en relación con todas las escuelas donde trabaja.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	6	15.8	15.8	15.8
No	32	84.2	84.2	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Por lo que se refiere a los profesores que se Certificaron en Competencias Docentes, 30 (78.9%) lograron certificarse a través del proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) y 8 (21.1%) aún no se habían certificado

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

(ver tabla 43), este proceso se logra al concluir el diplomado o

especialización del PROFORDEMS que tiene como finalidad contribuir al desarrollo de las competencias docentes y mantener congruencia con el marco de la Reforma Educativa, además, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) emiten, difunden la convocatoria CERTIDEMS y dictaminan el trabajo final de propuestas y aportaciones del diplomado como favorable o no favorable. El certificado que obtenga el profesor será de utilidad para su evaluación de desempeño docente, que hasta el momento es una etapa del proceso de evaluación y al estar certificado solamente presentará el documento con dictaminación favorable. En el caso de los profesores que no estén certificados en el momento de presentar la evaluación, tendrán que presentar esa cuarta etapa denominada planeación didáctica argumentada.

Tabla 43. Frecuencia de respuesta de los profesores con relación a la certificación en competencias docentes.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	30	78.9	78.9	78.9
No	8	21.1	21.1	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Los profesores opinaron que en el tema de aplicación de estrategias didácticas en el aula con una puntuación de 12 (31.6%) es donde consideran que necesitan fortalecer su práctica educativa, así como mejora del ambiente de trabajo en el aula 10 (26.3), como se observa en la tabla 44.

Tabla 44. Frecuencia de respuesta de los profesores con relación a los aspectos que les gustaría actualizarse.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Dominio de contenidos disciplinares	8	21.1
Aplicación de estrategias didácticas en el aula	12	31.6
Planeación de clase	3	7.9
Evaluación del aprendizaje	4	10.5
Mejora del ambiente de trabajo en el aula	10	26.3
Otro	1	2.6
Total	38	100.0

Capítulo 7

Análisis e interpretación de los datos cualitativos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de los grupos focales realizados con los profesores de los diversos planteles del subsistema Colegio de Bachilleres de Yucatán.

La importancia de integrar esta información radica en que, a partir de las opiniones emitidas, se complementa la información encontrada en los resultados de la encuesta, lo que permite un panorama más completo acerca de las percepciones de los profesores respecto a la formación recibida en el programa en competencias que cursaron.

7.1 Sujetos

La técnica de grupo focal fue utilizada para obtener información sobre las características de las competencias docentes que adquirieron durante su formación y su implementación en el aula, así como la percepción que tienen sobre la RIEMS y PROFORDEMS.

Los profesores que participaron en total fueron 38, considerando como característica principal a aquellos que en el momento del estudio habían concluido el diplomado en competencias docentes y determinado a consideración de los directivos de cada plantel.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

7.2 Características de las competencias docentes

De acuerdo con los resultados del cuestionario de competencias docentes del nivel medio superior y estructurado con base en el Acuerdo 447, los profesores con más frecuencia realizan actividades relacionadas con la interacción didáctica en el aula, le siguen las actividades de planeación y gestión de sus cursos, continua con las actividades que corresponden a la evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje y con menos frecuencia emplean las tecnologías de información y comunicación.

Sin embargo, se manifiesta preocupación por la falta de recursos tecnológicos en los planteles para promover adecuadamente el desarrollo de competencias tecnológicas en los alumnos, tal como lo solicita en los lineamientos del SNB. Este punto de vista es compartido por todos los profesores que participaron en el grupo focal y en el cuestionario.

7.2.1 Planeación y gestión

Las competencias docentes del nivel medio superior establecidas en el Acuerdo 447, fueron mencionadas por los profesores entrevistados. Los docentes describieron las diversas actividades que realizan en su planeación didáctica, así como en la gestión de conocimientos.

Una proporción significativa de los profesores que participaron en el grupo focal opinan que su práctica docente se realiza secuencialmente a través del planeamiento, implementación (inicio, desarrollo y cierre) y evaluación.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Entre las actividades planteadas se mencionaron:

Generación de expectativas, contextualización, investigaciones, desarrollo de proyectos, dinámicas, lluvia de ideas, trabajo de campo, implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Esta información coincide con los resultados obtenidos en la encuesta donde la mayoría de los profesores opinó estar totalmente de acuerdo en que identifica los conocimientos previos de los estudiantes para mejorar el aprendizaje en la asignatura.

Al respecto, la profesora Lilia expuso lo siguiente:

“En mi caso pues al inicio de cada bloque V, trae lo que viene siendo la motivación que viene siendo la evaluación diagnóstica, después tenemos la contextualización, debemos contextualizar el contenido para ver realmente quienes saben cómo lo harían se les da así como que al alumno una forma abierta de participación, ya después entra la problematización de los criterios, de saberes, la autoevaluación y de ellos una actividad integradora y la realimentación.”

Respecto al mismo tema, el profesor Mario mencionó que:

“tiene que haber el inicio, el desarrollo y el cierre, bueno suponiendo que - es explicar al inicio que es lo que voy a ver, que --- que se logra al final de la sesión, entendiendo como final de sesión que me puede llevar más de dos tres horas, hacer el desarrollo ya sea la

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

introducción por medio de una evaluación debatida, de ideas, preguntas dirigidas etc. A partir de lo que va a decir cada alumno ya irnos enfocando en que parte de la temática vamos a desarrollar y dejar alguna actividad que por lo general al menos en mi caso trato de que sea por equipos y al final darles una retroalimentación, que cada uno opine cuando es la parte... cuando es la parte de un ejercicio dar todo lo que es la fórmula por ejemplo resolver el ejemplo, sacar todas las dudas y poner algún ejercicio ya sea parecido o diferente en el que tenga que hacer, aplicar el conocimiento matemático y conocimiento previo”.

El siguiente punto se refiere a la forma en que el profesor modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a los estilos de aprendizaje del grupo. La profesora Nidia mencionó lo siguiente al respecto:

“...emplear más herramientas más recursos que me dieron para conocer más a los alumnos en estilos de aprendizaje cosa que antes no se utilizaban al menos yo no lo utilizaba y ahora me han ayudado a identificar saber cómo aterrizar las actividades.”

Con relación al mismo enunciado la profesora María, comentó lo siguiente:

“...no me había dado cuenta que había el estilo de aprendizaje kinestésico entonces ahora yo la verdad cuando el alumno está muy inquieto y se distrae y luego vez que saca una buena calificación

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

pues dices está aprendiendo con su estilo de aprendizaje entonces yo siento que no solo a mí me ha servido sino también a ellos porque nosotros como maestros al menos logramos que ahora tengan un mejor aprendizaje y que ese aprendizaje lo pueden contextualizar porque tal vez no pueda seguir estudiando y ya puedan involucrarse a la sociedad como buenos individuos...”

De igual manera, la mayoría de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo en que motivan a sus estudiantes para continuar investigando sobre los temas vistos en el curso. El profesor Ernesto comentó sobre este tema lo siguiente:

“...temas selectos de química, estén en esa lectura se comenta algo del tema pero más aplicativo, por ejemplo en las reacciones redox hablar del alcoholímetro entonces comienzo con esa lectura y cómo es que funciona el alcoholímetro, empiezo a lanzar preguntas para motivarlos animarlos, así comienzo mi clase y de ahí ya empiezo a compartir el tema, terminando de compartir el tema pues química también abarca ejercicios, esa es como una de las partes finales la aplicación de ejercicios y ya después pues conclusión del tema...”

Con base en este tema la profesora Bety respondió:

“...veo quienes son los alumnos que están bien preparados para integrarlos en equipos para equilibrarlos. Trato de buscar un equilibrio para que de esta manera los muchachos que saben se

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

involucren con los que saben poco, para integrarlos con los que menos saben, de igual manera me ha tocado trabajar con la maestra María en el semestre de taller 1 y química 1 se hace un reporte de investigación de esta manera hacemos la transversalidad haciendo un reporte de investigación, lo que me ayuda a conocer a los muchachos, y con ello cada maestra hace su revisión con sus propios criterios de evaluación...”

Por otra parte, más de la mitad de los profesores mencionaron que enseñan procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.

A continuación, la profesora Ángeles opinó la manera de enseñar a sus alumnos a aplicar sus conocimientos en casos reales.

“...primero pregunto a veces quiénes han trabajado tal tema que estamos viendo en las capacitaciones se me hace mucho más fácil aparte por el tiempo y todo eso ellos igual les planteo en este caso que estamos trabajando excel, ¿excel en donde lo van a utilizar? Pregunto, ¿quienes lo han utilizado? entonces ellos levantan la mano y pregunto ¿qué es lo que han observado de su trabajo que es lo que utilizan? y ellos me empiezan a decir mi jefe que trabaja en una casa de empeños lo maneja para esto lo otro y entonces ahí empiezo a integrarlos al tema que voy a dar en este caso es Excel...”

Al respecto la profesora Paloma dijo:

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

“...les marco casos de la vida cotidiana por ejemplo hay a quienes no les gusta leer o les cuesta trabajo redactar, vamos a observar por la casa, incluso en el periódico e incluso en las propias guías hay faltas de ortografía todavía.”

7.2.2 Interacción didáctica en el aula

Acerca de las estrategias de interacción con sus alumnos opinaron que es efectiva en el salón de clases y fuera de éste para consulta de aspectos académicos. Esta interacción se caracteriza por la confianza, respeto y comunicación; y que la confianza es más evidente dependiendo del semestre en que se encuentran los alumnos, es decir, existe más confianza con los alumnos de semestres más avanzados. En ese mismo sentido también mencionaron que es importante establecer reglas de trabajo con los estudiantes desde los primeros semestres, a fin de tener una mejor organización y resultados en el aula. Estas opiniones emitidas se relacionan con los resultados encontrados en la encuesta acerca del rubro de interacción, donde los profesores enfatizaron la forma en que propician la interacción en el aula. La mayoría de los profesores estuvo de acuerdo en expresar claramente las ideas del tema en el salón de clases, como mencionó la profesora Lea.

“...te están entendiendo, si te están poniendo otro ejemplo o una sugerencia que va de acuerdo al tema pues es bueno, me está atendiendo...”

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Por otra parte la profesora Bella expuso la forma en que expresa sus ideas en el salón de clase.

“... , yo les digo en cualquier momento si hablo y no está claro o no lo estoy explicando adecuadamente para ayudarles a comprender el tema o realizar “x” o “y” actividad pues me lo tienen que manifestar, porque pues parte de las obligaciones que tenemos como docente es buscar la forma, buscar la manera de que esos contenidos, de que esas instrucciones les quede claro”.

Respecto a la manera en que los profesores fomentan la participación del grupo para realizar conclusiones en exposiciones, la docente Ena comentó:

“...y al final el cierre, el cierre es ¿Qué entendiste?, ¿Qué tema vimos?, tratar de que me digan que vimos el día de hoy, hacemos el cierre y pregunto si tienen alguna duda, alguna tarea, una duda en la tarea que se va a marcar o la actividad, al día siguiente igual inicio: ¿Qué es lo que vimos la clase pasada? y al final lo mismo ¿Qué vimos hoy?, ¿Quién me puede decir que temas?”.

La profesora Lilia mencionó lo siguiente en relación a la manera en que promueve la participación del grupo.

“A veces el alumno dice, maestra yo lo hice de tal manera y les digo pasa al pizarrón y me explicas como a tus compañeros, lo entienden

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

más que a mí y pasa y a veces dicen los muchachos que sí, siempre les doy esa pauta de que ellos participen”

De igual manera, la mitad de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo en que promueven reglas de convivencia en el aula. Sobre este punto la profesora Elsy comentó lo siguiente:

“No mascar chicle, está prohibido en el salón de clase; pueden salir y entrar, incluso si llegan ellos tarde y los dejan entrar en el colegio y ya empezó mi clase ellos pueden entrar e integrarse, si estamos trabajando en equipo tienen que ser visuales y si están de a 5 buscar el equipo de 4 e integrarse al equipo que le falte un integrante, si todos son de a 5 entonces se van a acercar a mi "maestra", ¿A cuál me integro?, porque acabo de llegar"; y la tercera regla es que si van a platicar que sea del tema dentro del salón de clase, que no sea un petit comité de sólo de 2 o 3, esas son mis 3 reglas nada más, fuera de esas no hay otras.”

Asimismo, la profesora Carmen respondió:

“...desde el principio remarco mucho los valores de convivencia, sí yo les pongo reglas también, si hay cosas que les deje muy claras como la confianza, el respeto, esto y lo otro, como dice la maestra puedes salir y entrar pero con mucho respeto, pero con cuidado, no generar distracción a tus compañeros, luego pasa la que llega tarde y anda saludando a todo el grupo no, entonces, así lo voy manejando y

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

luego cuando llegamos tenemos labores, entonces ahí también a ellos les va entrando la consciencia de lo importante de hacer este tipo de acuerdo entre ellos...”

Al respecto la profesora Mirtha respondió:

“Sí, de hecho, lo mencioné, hacemos la presentación, alguna dinámica, ya después del segundo día empiezo a poner cuales van a ser las normativas en clase que es lo que no me gusta, que es lo que si me gusta; y les pido a ellos que me digan cómo les gustaría trabajar, obviamente te pueden decir muchas cosas, pero hay cosas que no puedes implementar, pero hay cosas que a lo mejor si puedes implementar de lo que ellos realmente opinan.”

Acerca del tema de convivencia la profesora Elena reforzó que es importante la confianza y al respecto dijo:

“...con los chicos que es la primera vez, que son los de primer año, que me toca procuro que haya un ambiente de confianza, un ambiente que ellos se sientan bien, son chicos que están saliendo de la secundaria y entrando al bachillerato, que todavía están así como qué onda, a ver, ¿no? y como dicen casi siempre la primera impresión es con la que se quedan los alumnos, entonces el primer día o los primeros días, trato de que haya un poquito más de confianza, un poquito suave, ya después de eso empiezo a ponerles

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

más o menos las reglas, a establecer las reglas, ¿Cuáles con las formas de cómo vamos a trabajar?, ¿Qué se va a trabajar?, qué normas me gusta que en lo personal, a mí, dentro del salón, que sugieren, también les doy la oportunidad a ellos que den alguna sugerencia también y más que nada es eso, en general así me llevo el semestre, trato de que la relación con ellos siempre sean una relación de confianza, confianza ¿En qué sentido? que tengan la libertad de poder acercarse a preguntar en un momento dado, si algo no entendieron, si quieren hablar sobre algún trabajo, que no sea todo tan estricto tampoco, como les he dicho casi siempre, no quiero estatuas aquí, si hay algo en lo que tengamos que reírnos, nos reímos; todo con respeto y eso, más que nada es eso, que se sientan bien, que se sientan en confianza, eso ayuda a que ellos también aprovechen en el momento que estás explicando”.

Sin embargo, se encontró como resultados de la encuesta que la mayoría de los profesores estuvo en desacuerdo acerca de la suficiencia del tiempo empleado en clase para el aprendizaje de los alumnos. Con relación a este punto el profesor Elías respondió.

“...la sesión solo son los 50 minutos, pero así voy dosificando mis planeaciones, me apego mucho a la guía, la competencia del mes o de la semana... Nos falta mucho tiempo para desarrollar los temas que nos ponen por cómo vienen los alumnos, entonces a veces

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

llevamos más en revisar lo que ellos necesitan que lo que es el contenido disciplinar...”

Sin embargo, la profesora Nora comentó lo siguiente:

“Mi clase es después del receso y cuando llegan los alumnos están acalorados o alterados tardo 5 minutos en tranquilizarlos pero paso lista y eso me lleva otro tiempo, en caso de que tenga alguna presentación tengo que ir por el cañón y a veces sirvió en otro salón bueno... el tiempo no alcanza y falta organización en el plantel sobre los recursos que nos proporcionan.”

Al respecto la profesora Patricia dijo:

“...en lineamientos y así se queda, porque lineamientos te dice que debes tener treinta máximo alumnos y luego tenemos en el aula cincuenta...”

Con base en la información obtenida en el grupo focal, los profesores especificaron que la falta de tiempo se debe a las condiciones para la realización de su práctica docente, sobre todo: grupos grandes hasta de 50 alumnos y tiempo limitado para desarrollar el programa de la asignatura.

7.2.3 Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Con respecto a la evaluación, se identificó que los profesores llevan a cabo procesos de evaluación por medio de la implementación de diversos momentos, formas y propósitos, incluyendo la retroalimentación, la cual se

torna compleja debido a la cantidad de alumnos por grupo. Tal como menciona la profesora Perla.

“...la cantidad de alumnos ha aumentado, no es lo mismo atender a 35 que atender a después subimos a 40 después, subimos a 45 ya tenemos 48-47 entonces el hecho de querer quizá aplicar sí y como usted dice de apuntalar pues tampoco por qué porque bueno ya tiene por parte de la dirección general una sábana la cual tenemos que respetar y yo tengo que ver esos contenidos, cómo lo voy a hacer porque yo tengo que evaluar todo lo que está...”

Otro de los puntos abordados acerca de la evaluación es que los profesores opinaron que plantean los criterios de evaluación al inicio del curso y los respetan. Sobre este aspecto la profesora Rosi comentó:

“...este bueno la evaluación como ya comentaron está este registrada desde el inicio, cada vez que vas a iniciar en un semestre pones tus criterios de evaluación los cuales pues generalmente deben de ser deben de seguir...”

En el caso de la profesora Tere, opina que se puede modificar los criterios de evaluación. Sobre este caso, ella comenta.

“Yo en ocasiones he dicho, yo tal cosa no lo vamos a tomar en cuenta porque a lo mejor hubo un día inhábil, no se les avisó y todo lo demás y una actividad que quizá estaba considerada una

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

competencia con mucha aplicación y todo lo demás entonces digo
no, en lugar de esto voy a cambiar y se reajustan...”

Con relación a la congruencia de la evaluación con los contenidos y
actividades del curso la profesora Lolita dijo:

“Evalúo siempre con la prueba diagnóstica, considero la valoración
formativa como aquella que no se debe realizar, sin embargo,
procuro llevar la autoevaluación y coevaluación, la autoevaluación la
hago en aquel ejercicio donde los alumnos llegaron a una resolución
correcta que se pueda verificar, veo si lo realizaron correctamente,
en dado caso con la oportunidad de corregirlos. Practico mucho la
coevaluación, es para que entre los mismos alumnos puedan
intercambiar la actividad marcada y valorizar entre sus compañeros
el ejercicio, de manera que entre ellos compartan sus revisiones,
anotando que les faltó, etc.”

Otro de los temas importantes en la evaluación y comunicación
consiste en presentar la secuencia de los temas programados durante el
semestre. Al respecto el profesor Carlos mencionó:

“Me ha funcionado decirles cuales son los temas y los criterios de
evaluación, las evaluaciones marcan la pauta, la diagnostica solo es
para que entren al tema, pero lo tengo que ver todo sí, porque los
chavos son de diferentes niveles.”

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Esta información confirma las respuestas de los profesores a través de la encuesta, en la cual la mayoría manifestó estar totalmente de acuerdo en que respeta los criterios de evaluación emitidos al inicio del curso, aplica evaluaciones congruentes a los contenidos del curso y ofrece retroalimentación, ésta última con las limitaciones señaladas.

7.2.4 Tecnologías de la información y comunicación

Con relación al uso de las tecnologías, los profesores manifestaron que promueven esta actividad entre sus alumnos a través de varias estrategias, entre las que mencionaron: el uso de la computadora para la realización de tareas, presentándoles videos y solicitándoles la consulta de tutoriales y páginas especializadas en los temas que se abordan, para facilitar la comprensión de los mismos. A lo que el profesor Jorge comentó.

“...cañón y la laptop que donde yo les proyecto lo asocio mucho con videos descargo los videos apropiados al tema les proyecto videos que complementan la información que se ven en la guía entonces el uso de las tecnologías de la comunicación...”

A su vez el profesor Julio mencionó que utiliza una plataforma para su asignatura.

“...utilizo el google plus es como una plataforma lo utilizo no son los nuevos estudiantes sino con los ya de casi pasando a quinto terceros cuartos quintos y sextos porque son los que tienen como que la mayor responsabilidad...”

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Asimismo, el envío de las actividades a través del correo electrónico y la participación en foros virtuales fueron otras de las estrategias mencionadas por los profesores, con la finalidad de orientar a los alumnos sobre la utilidad de las TIC en la aplicación de la asignatura. Al respecto la profesora Mirta dijo:

“...yo las hilo de manera casera, de verdad en base a lo que es, entonces no es nada más bajar el video sino es cómo ellos lo realizan en su casa, me lo graban y toman fotos y me lo envían, por eso cuando venían los de evidencia, tenía fotos y eso hace como cuatro años las uso..”

Del mismo modo, los profesores enseñan a sus alumnos a utilizar las nuevas tecnologías. La profesora Carmen comentó al respecto:

“...recomiendo bibliotecas virtuales para escribir un texto e incluir imágenes, las cuales puedan ser agradables para ellos y llevar una secuencia adecuada; se determina las paginas por su acreditación por la SEP y ser válido, de igual manera por muchos materiales en la red de competencias, pero de la UADY.”

En el caso de las redes sociales también son utilizados por los profesores con fines académicos. Sobre este punto la profesora Nora dijo:

“En el face a veces me lo suben, valdría la pena, enlazar desde ahí, eso desde hace tiempo estaba manejando los videos porque a veces

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

no teníamos material, pero si vale la pena, dependiendo del tema,
ellos traen sus materiales.”

La información obtenida a través de los resultados de la encuesta es congruente con la emitida por los profesores en el grupo focal. Sin embargo, durante la entrevista los profesores manifestaron su preocupación por no contar con los recursos tecnológicos suficientes en sus planteles para poder promover el desarrollo de competencias tecnológicas en sus alumnos, tal como lo solicita el SNB. Sobre este tema la profesora Alicia dijo:

“...de alguna manera pero nos encontramos siempre con el mismo problema de que no todos tienen internet en su casa o sea que el internet no todas las computadoras tienen y ese es un problema y no tenemos internet y las inalámbricas solo tenemos tres computadoras con inalámbrica la clave no nos la proporcionan porque al momento de proporcionársela al alumno todos al trabajar a partir de la quinta computadora con inalámbrica ninguno ya tiene internet la señal...”

Con respecto a los rubros donde manifestaron su percepción acerca de la formación docente recibida y su efecto en la práctica educativa, los docentes mencionaron que fue útil para sensibilizarlos acerca de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, así como para estar en contexto acerca de la RIEMS. Entre las recomendaciones, opinaron que deben ofrecerse cursos de formación con un enfoque práctico, debido a que

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

el curso que llevaron fue teórico y no existía alineamiento entre lo aprendido y el tipo de planeamiento didáctico que les solicita su subsistema.

7.3 Concepto y conocimiento de PROFORDEMS

En este rubro, los profesores emitieron una aproximación conceptual y de contenido acerca del PROFORDEMS. En todos planteles, los docentes mencionaron el significado de las siglas, además de enunciar los contenidos que conformaron el programa. Esta información presentada, converge con los resultados obtenidos a través de la encuesta, en la que 36 profesores (94.7%) manifestaron que conocen el término PROFORDEMS, así como los contenidos que integra. Respecto al tema el profesor Gabriel dijo:

“Ver las competencias docentes hacer una un escaneo de los acuerdos secretariales y de las herramientas de trabajo”

Sobre el contenido del diplomado del programa de formación docente, la profesora Katy dijo:

“...recuerdo el que tuvimos cuatro módulos, si no es que estoy mal. Vimos el contexto, estuvimos trabajando sobre lo que es el contexto, estén de la población. De hecho hicimos algunos ejercicios de investigación sobre la población, ee también sobre el trabajo de los estudiantes, la mejora continua, y trabajo entre docentes y al finalizar hicimos un proyecto.”

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Asimismo, la profesora Adela dijo:

“...iniciamos con qué es la reforma y la finalidad de por qué se tiene que llevar a cabo y después nos enseñaron a rediseñar un curso con base a las necesidades de los alumnos porque nos hicieron a como un diagnóstico de nuestra institución y la infraestructura que tiene la institución y con base a las necesidades rediseñamos planeamos al igual que la maestra estaba comentado, buscamos los contenidos procedimentales actitudinales y también tenían que estar alineado, nos enseñaron más que nada a alinear las competencias con los contenidos las estrategias las formas de evaluación del alumno...”

Entre los temas mencionados con mayor frecuencia se encuentran: el contexto de la RIEMS (fundamentación); los acuerdos secretariales; la caracterización del estudiante; las estrategias de enseñanza – aprendizaje; la planeación didáctica; un modelo de diseño de una secuencia didáctica.

7.4 Formación docente en RIEMS

En este apartado los profesores manifestaron sus opiniones acerca de la formación recibida en el programa. Entre las percepciones más significativas se encuentran:

El análisis de la RIEMS, los acuerdos secretariales, la importancia de la formación integral del alumno y la planeación didáctica. De igual manera, se puntualizaron aspectos relacionados con preocupaciones respecto a la implementación de la RIEMS y el desarrollo de competencias en el aula.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Los docentes mencionaron que el programa fue útil para formalizar su trabajo en el aula y se abordaron temáticas pertinentes. Sin embargo, aun cuando consideran que la información contenida en el programa de formación fue adecuada, el desarrollo del curso fue meramente teórico debido a que no se generaron procesos prácticos donde pudieran analizar en contextos reales las historias de éxito acerca de la implementación de estrategias de enseñanza – aprendizaje en el salón de clase. Asimismo, expresaron que el modelo de secuencia didáctica desarrollado en el curso, no era totalmente compatible con la planeación didáctica solicitada en su subsistema, en el deben llenar programadores con otras características e información. Al respecto una profesora comentó:

“el maestro en vez de hacer una buena clase, lleve solo una sábana (programador), etc, ese tiempo de preparar la clase ya no se da, esto es lo que me preocupa de la reforma...”

Lo anterior coincide con las opiniones identificadas a través del cuestionario, en el cual 34 profesores (89.5%) consideran que la información presentada fue pertinente para su práctica educativa y 35 (92.1%) opinan que el programa contribuyó al desarrollo de sus competencias docentes.

En la descripción de sucesos, preocupaciones y opiniones, los profesores manifestaron de manera recurrente que una de sus inquietudes corresponde a los procesos de evaluación docente. Ellos opinan que esta

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

reforma es laboral y que actualmente hay hermetismo e incertidumbre

acerca del impacto de esas evaluaciones en su seguridad laboral. Al respecto una profesora mencionó lo siguiente:

“La exigencia a los docentes, el cambio de cómo vamos a estar después, que va a suceder cuando vayamos a presentar.”

Otra profesora comentó al respecto:

“...con la evaluación nos exigen mucho más, la presión aumenta más sobre nosotros y el salario es el mismo, y las prestaciones igual, ahora ya hasta parece amenaza si salimos mal”

Otra de las preocupaciones manifestadas se evidencia en que, como se ha mencionado en el primer apartado, no cuentan con un modelo práctico de cómo promover competencias en el aula, debido a que en el programa de formación se abordaron las competencias desde una postura más teórica que práctica.

Asimismo, expresaron que existe discrepancia entre las condiciones ideales que plantea la RIEMS para la implementación del modelo por competencias y las condiciones actuales de sus respectivos planteles en cuanto a infraestructura, servicios, formación docente, entre otros. Algunas de las razones mencionadas son: un modelo diferente al del Colegio de Bachilleres, el curso fue más teórico y poco práctico, lo aprendido es para

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

aplicar en grupos pequeños y el contexto de su dependencia no ofrece flexibilidad para hacer cambios en las actividades del programador.

Esta percepción se complementa con la opinión expresada en la encuesta, en la cual 11 profesores (28.9%) consideran que el programa no fue útil para su práctica educativa debido a que las condiciones de infraestructura del plantel no son los idóneos.

Desde la perspectiva de los profesores existe una desvinculación entre el perfil de egreso del estudiante de secundaria y sus conocimientos previos requeridos para una integración idónea en el bachillerato. Los estudiantes llegan al nivel medio superior con lagunas de conocimiento y rezago que dificulta el desarrollo óptimo de las competencias declaradas para ese nivel.

Asimismo, se enfatizaron el reto al que se enfrentan para promover las tecnologías de información y comunicación debido a la carencia de recursos tecnológicos en sus escuelas. Al respecto la profesora Camila respondió:

“Pues considerando el espacio donde trabajamos porque te habla de la aplicación de TIC y tiene muy evaluada esa parte de TIC y pues las condiciones laborales no están, la infraestructura no está como para poner en práctica y si bien te dice usa tu creatividad y tu ingenio para hay cosas que por más que quieras usar tu ingenio y tu creatividad solamente no se puede y esa es la parte que preocupa

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

porque son muy rudos para calificar ese aspecto que no se está
llevando a cabo pero no son objetivos para darse cuenta, ¿qué te
estoy dando para que yo te evalúe?, o sea si te estoy dando todas las
herramientas para que tu trabajos te puedo evaluar en la medida que
yo considere entonces no evalúan en la medida en que nos dan las
herramientas para trabajar pues y tratamos de hacer circo, arte y
maroma los maestros frente a grupo y aplicarlo a medida de las
posibilidades sí pero no se percibe eso, se percibe que siento yo mi
punto personal, que se percibe que solamente no lo hacemos”

Capítulo 8

Conclusiones, discusión y sugerencias

En el presente capítulo se establecen conclusiones del estudio a partir de la interpretación de los resultados obtenidos; asimismo, se integra un rubro de discusiones en el cual se realiza una comparación entre los resultados con lo encontrado en la literatura. Por último, se generan observaciones acerca de la metodología empleada, así como las recomendaciones para futuras investigaciones.

8.1. Conclusiones del estudio

El propósito del apartado es determinar el alcance de los objetivos declarados al inicio de esta investigación. Por tal motivo, las conclusiones se desarrollan en tres rubros:

1. Percepción de los estudiantes respecto a la práctica educativa de sus profesores egresados del PROFORDEMS.
2. Opinión de los estudiantes respecto a la práctica educativa de sus profesores, de acuerdo con las variables: grado escolar, sexo y edad.
3. Opinión de los profesores respecto a la formación recibida en el PROFORDEMS, para la mejora en su práctica educativa.

En lo referente al rubro de percepción de los estudiantes, se concluye que, respecto a la dimensión Planeación y gestión, la mayoría de los estudiantes manifestaron que su profesor egresado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior siempre integra en su

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

práctica docente, los indicadores que forman parte de esta dimensión. Lo anterior, permite concluir que el profesor, desde la perspectiva de sus estudiantes, es competente porque identifica conocimientos previos de sus alumnos, relaciona los contenidos de su asignatura, los ejemplifica, los contextualiza y enseña procedimiento para relacionar el aprendizaje con situaciones reales. Asimismo, las situaciones de aprendizaje que desarrolla se caracterizan por ser pertinentes y flexibles al tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Además, el profesor motiva a sus alumnos para desarrollar revisiones bibliográficas y aplicar lo aprendido en el salón de clases a contextos reales.

Entre las conclusiones derivadas de la dimensión Interacción didáctica en el aula, se encontró que la mayoría de los estudiantes percibe que su profesor siempre promueve relaciones efectivas, a través de las distintas prácticas que realiza en el salón de clases, con la finalidad de lograr la interacción entre pares y entre profesor – alumno. Las practicas que se fomentan se relacionan con actividades para fortalecer conocimientos, pero también habilidades y actitudes.

Con base en la dimensión Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de los estudiantes percibe que sus profesores en su práctica docente siempre desarrollan un proceso de evaluación y comunicación, es decir promueven actividades a través de las cuales realizan evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; plantea

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

criterios de evaluación al inicio del curso y los respeta; promueve distintos momentos de evaluación, incluyendo una retroalimentación de las actividades; evidencia una organización en impartición de sus sesiones. Aun cuando existen opiniones relacionadas con la escala casi siempre, la predominante corresponde a la frecuencia siempre; por tanto, los estudiantes perciben que la práctica docente de su profesor demuestra competencia.

La dimensión de tecnologías de la información y comunicación presenta resultados distintos a los percibidos en los rubros anteriores. Aun cuando la mayoría de los estudiantes opinan en la generalidad que sus profesores siempre promueven el uso de las TIC, en el grueso de las prácticas los estudiantes ofrecieron respuestas que van desde “nunca” hasta “siempre”; y en otras, como el uso del correo electrónico y del blog la mayoría de los estudiantes opinó que su profesor nunca los utiliza o nunca promueve su utilización.

Dado los resultados de las cuatro dimensiones mencionadas, se puede concluir que, de manera general, los estudiantes tienen una percepción positiva respecto a las competencias de sus profesores, debido a que desde su punto de vista su profesor cumple continuamente con su práctica docente.

Respecto a las variables grado escolar, sexo y edad, no se encontró diferencia ampliamente significativa entre las opiniones de los estudiantes, con relación a las cuatro dimensiones, lo que permite concluir que las

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

respuestas fueron homogéneas, y que las variables no fueron determinantes en la opinión de los estudiantes.

8.1.1 Percepciones del profesorado

Desde la perspectiva de los profesores el Programa de formación de la educación media superior, cumple con el objetivo de contextualizar al docente acerca de la importancia de la Reforma, sus propósitos, implicaciones y alcances. Asimismo, le ofrece al profesor un panorama acerca de lo que se espera de su práctica docente en el aula, así como de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

A través del programa de formación, el profesor amplía sus conocimientos acerca de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y reconoce alternativas para llevar a cabo procesos efectivos de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, identifica los elementos para la construcción de una secuencia didáctica y lleva a cabo una propuesta de diseño de planeamiento didáctico, donde integra los aprendizajes adquiridos en el curso.

Entre las observaciones expresadas por lo docentes acerca del PROFORDEMS se puede señalar que, aun cuando los profesores consideran que la información proporcionada en el curso es valiosa y útil en conocimiento, no les ofrece modelos para desarrollar estrategias en sus contextos reales; en otras palabras, el curso se centra más en aspectos teóricos que prácticos. De igual manera, los profesores señalan que hay

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

debilidades en el alineamiento constructivo del programa debido a que cada instructor maneja la información en forma distinta a los otros instructores, llegando en ocasiones a ser discrepante.

Los profesores están conscientes de las competencias que deben evidenciar en su práctica docente. Mencionan que el planeamiento didáctico, las habilidades docentes y la experiencia en la disciplina son elementos que deben caracterizar a cualquier docente, y fueron abordados como temas durante el programa de formación. Sin embargo, comentaron que lo aprendido en el curso dista de relacionarse directamente con lo solicitado en su subsistema (el tipo de secuencia desarrollada en el diplomado no se adecua a los programadores solicitados para su planeamiento didáctico, entre otros aspectos).

Los profesores sugieren que los cursos subsecuentes sean más prácticos, que se conformen grupos de acuerdo con cada campo disciplinar y que sus instructores sean expertos en ese campo, tanto en las disciplinas como en implementación de estrategias para la promoción de competencias.

Otro de los comentarios emitidos por los profesores, es que sus planteles no cuentan con las condiciones para llevar a cabo los procesos de trabajo tal como lo plantea el Sistema Nacional de Bachillerato; desde su punto de vista, esto es preocupante, porque estos ambientes son prioritarios para lograr los cambios esperados en su subsistema. Entre las condiciones que mencionaron se encuentran: la cantidad de estudiantes por aula, en

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

algunos planteles se rebasa los 50 alumnos por salón de clases. Las repercusiones de esta condición radican en la dificultad para atender eficientemente a sus estudiantes, y limita los procesos de evaluación, particularmente la retroalimentación, que en muchos casos debe ser personalizada dada a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Las competencias tecnológicas son un factor preponderante en la formación de los estudiantes, por tanto, el profesor como facilitador, debe procurar escenarios donde sus alumnos realicen actividades que involucren el uso de las TIC. Este es otro foco rojo, según la opinión de los profesores, debido a que la mayoría expresó que, si bien buscan alternativas para que sus alumnos utilicen las tecnologías de información y comunicación fuera del aula, sus planteles no cuentan con la infraestructura y los recursos suficientes para cubrir las necesidades de sus estudiantes. Por tal motivo, el uso de las TIC no se puede declarar formalmente, porque su uso se circunscribe a las posibilidades de acceso de cada estudiante.

Las condiciones administrativas de su subsistema tampoco son pertinentes en el proceso de implementación de competencias, el libre tránsito, por ejemplo, aun no es una realidad evidente.

Además de los comentarios en torno al programa de formación docente, es importante mencionar que los profesores recalcaron recurrentemente su preocupación en torno a las condiciones laborales derivadas de la reforma. Existe incertidumbre acerca de la manera en que serán evaluados, aun no

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

tienen claro en qué consistirá la evaluación y cuáles serán los criterios para llevarla a cabo.

8.1.2 Fortalezas y debilidades del estudio

Como se mencionó en el apartado del marco teórico, la implementación del enfoque por competencias obedece a las justificaciones establecidas en la RIEMS, de promover estrategias para atender tres necesidades básicas presentes en la educación media superior: calidad, cobertura y equidad. Para lograr estos propósitos es preciso atender y fortalecer todos los elementos que forman parte de la práctica educativa como sistema. En este sentido, no se puede soslayar la participación del profesor como actor en el engranaje enseñanza-aprendizaje, debido a que el desarrollo de competencias del docente para enfrentar el reto de promover un nuevo enfoque puede representar la diferencia entre una práctica docente efectiva o no.

En este estudio el análisis de la práctica docente está vinculado directamente con la pertinencia del Programa de formación de educación media superior, a través del cual los profesores del subsistema Colegio de bachilleres se capacitaron para promover competencias entre sus estudiantes. Por tal motivo, las percepciones de los estudiantes y de los profesores acerca de la práctica educativa en el aula, permiten valorar si este programa ha sido efectivo en la formación de los docentes para atender los retos que establece la RIEMS.

Entre las fortalezas del estudio se puede mencionar, que:

- En el contexto de la península de Yucatán no existe otro estudio en el subsistema Colegio de Bachilleres, que haya tenido como propósito realizar una valoración del programa de formación docente, para determinar sus alcances en el aula.
- La inclusión de dos grupos muestra, lo que permite confrontar los resultados para determinar la consistencia entre las respuestas de profesores y estudiantes, acerca de la práctica docente en el aula, como resultado de la formación por medio del programa mencionado.
- La utilización de dos técnicas de recolección de datos, encuesta y grupo focal, dirigidas a los profesores. La finalidad fue complementar las respuestas de los docentes.
- Las muestras de profesores y alumnos corresponden a las diversas zonas en las que se ubican los planteles del subsistema, por lo que pudo obtener información representativa de todo el estado de Yucatán.
- La utilidad de los resultados de este estudio para el subsistema mencionado, debido a que la información de este estudio permitirá

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

tomar decisiones acerca de siguientes cursos formativos para los estudiantes.

Los resultados también beneficiarán a las instancias formadoras, al contar con una retroalimentación acerca de la efectividad del programa, desde la perspectiva de los docentes, así como de las percepciones de los estudiantes.

8.1.3 Áreas de oportunidad

Aun cuando la muestra de profesores y estudiantes incluyó a sujetos de todas las zonas, la cantidad de participantes representa una proporción pequeña en comparación con la cantidad de planteles del subsistema Colegio de Bachilleres.

La práctica educativa representa la integración de diversos elementos y actores educativos (directivos, coordinadores y administrativos, manuales) para lograr los propósitos educativos. Sin embargo, este estudio se centró en la práctica docente, es decir, abordando únicamente a profesores y alumnos.

El punto de vista se circunscribe a la perspectiva de un subsistema, sería importante integrar opiniones de otros subsistemas, inclusive abarcar escuelas privadas. Esto se sugiere porque el programa de formación abordado en este estudio fue considerado como obligatorio para que el profesor pueda aspirar a una certificación en competencias.

8.2. Discusión

Este estudio parte del análisis de la pertinencia de un programa de formación docente como estrategia para atender los retos declarados en la RIEMS, esto respalda lo mencionado por Gairín, desde 1995, donde menciona la importancia de que la formación docente se contextualice y en la medida de lo posible responda a la innovación, la calidad y el cambio.

En la actualidad, abordar el tema de competencias es común en cualquier tipo educativo, desde la formación inicial ya se trabaja con este enfoque. Angulo (1999) señala que el profesor se prepara para desarrollar o adquirir competencias. Por tanto, participar en un programa de formación no es opcional para el profesorado, ya que el desarrollo de sus alumnos en la educación formal se relaciona directamente con las prácticas que realicen en el aula y fuera de ella.

Como señalan Osorio, Mejía y Navarro (2007), los profesores enseñan en forma tradicional y la improvisación en la planeación didáctica es una constante. De acuerdo con lo encontrado en la presente investigación, los profesores opinaron que el curso les sirvió para formalizar su trabajo en el aula, identificar los momentos del planeamiento didáctico y sobre todo a sensibilizarse acerca de las necesidades de formación de sus estudiantes, desde una perspectiva integral.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Con relación a las competencias declaradas en el Acuerdo 447, donde se establecen las competencias docentes mínimas para quien imparte educación media superior, los resultados de este estudio confirman que el programa de formación contribuyó para que los profesores participantes se contextualicen acerca de su práctica docente y las competencias que deben demostrar. Sin embargo, el programa formativo tuvo debilidades, desde la perspectiva de los profesores, en el aspecto práctico, dado que no ofreció herramientas de cómo implementar en un contexto real las estrategias para promover el desarrollo de competencias en los estudiantes. Este resultado obtenido está en la misma dirección de lo señalado por Guzmán (2007) que declara que “Una de las problemáticas nacionales, es la reforma educativa, que se inclinan a resultados cuantitativos, exigen profesionalización del docente para elevar la calidad educativa, pero limitados en participación para implementar estrategias, las cuales son determinadas por “expertos” ajenos a la realidad educativa”.

También Balboa (2011) y Flores y Balboa (2011), respaldan esta declaración al mencionar que “los docentes conocen las competencias del componente básico, pero no las aplican y desarrollan totalmente. Existen incongruencias entre el conocimiento de los atributos de las competencias genéricas de formación docente y su aplicación, lo cual ocasiona que no se desarrollen en su totalidad dichas competencias que marca la RIEMS en el perfil del egresado”.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

La posibilidad de ofrecer experiencias reales a los profesores en sus procesos de formación es trascendental, dado que éstos también deben guiar a los alumnos en contextos reales de aprendizaje, tal como lo señalan Zabala y Arnau (2007), “se aprende haciendo”, esta premisa aplica tanto para docente como para alumnos. Si bien con un programa de formación no docente no se culmina el desarrollo de competencias de los profesores, al menos sí debe brindarle los elementos mínimos requeridos para enriquecer su práctica.

8.3. Reflexión y recomendación general sobre la metodología

La metodología de este estudio se diseñó a través de un enfoque mixto, en el cual se incluyeron técnicas cuantitativas y cualitativas.

Se recomienda ampliar las muestras poblacionales, de tal manera que se integren a otros planteles en el estudio.

Se sugiere incluir muestras de estudiantes para realizar grupos focales, esto favorecerá la profundización de información a través de las técnicas cuantitativas.

Se recomienda que realizar la investigación en otros momentos del ciclo escolar para garantizar la heterogeneidad en la población docente y estudiantil participante.

Asimismo, otra recomendación consiste en integrar otras variables en el estudio con la finalidad de diversificar los resultados.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

8.4. Recomendaciones para futuras investigaciones

Una de las fortalezas de este estudio consistió en obtener información relevante de la percepción de los estudiantes acerca de sus profesores que participaron en un programa de formación docente. Por tanto, los alcances de un estudio de este tipo pueden ser mayores si se amplía a otros subsistemas.

Una de las limitaciones mencionadas por los profesores, particularmente en la dimensión de Tecnologías de la información, es la falta de infraestructura y recursos para promover competencias tecnológicas en sus estudiantes. Se sugiere integrar en futuras investigaciones las opiniones de profesores de escuelas privadas para determinar cuál es su experiencia respecto a su práctica educativa en esta dimensión.

Como punto final, se espera que esta investigación sea punto de partida para llevar a cabo otras investigaciones orientadas a indagar acerca de los procesos de formación docente y su pertinencia para atender las necesidades educativas de los educandos. Esto, con la finalidad de ofrecer mayores y mejores posibilidades de formación al profesorado de educación media superior, dado que la práctica docente constituye un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Andrade R., y Hernández, G. (2010). “Enfoque de competencias y curriculum del bachillerato en México”. Manizales Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=773150790>
23
- Angulo, F. (1999). “Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada”, en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, J.F. (eds): Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid. Akal, pp. 467-505.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profordems>. Recuperado el 15 de marzo de 2016.
- Balboa, C. (2011). “Desarrollo de las competencias de los docentes del componente básico en el CBTIS N° 24”. Tesis para obtener grado de Maestría en Educación en la Especialidad de Administración Educativa de la Escuela de Posgrado de Normal Superior de Tamaulipas. Cd. Victoria Tam. México

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Berbaum, J. (1982). *Etude systemique des actions de formation*. París:

Presses Universitaires de France.

Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.

Calderón, N. (2010). *Diseño de un Cuestionario de Evaluación de la
Competencia Docente con Base en la Opinión de los Alumnos*.

Universidad Autónoma de Ensenada Baja California. Tesis de
maestría.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para
la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*.

Edit. GRAÓ, de IRIF, S.L. España.

Cano, L. (1995). “Análisis de los programas y acciones de formación
docente en el CBTIS No. 119”. Tesis para obtener grado de Maestría
en Docencia de la UAMCEH UAT. Cd. Victoria Tam. México.

Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Edit.

Síntesis, S.A. España.

Chehaybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en Educación
Superior*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdes.

Consejo Nacional de Población. (s.f). *Proyecciones de población CONAPO*.

[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63921/31_Cuaderni
llo_Yucatan.compressed.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63921/31_Cuadernillo_Yucatan.compressed.pdf)

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Domínguez, H., y Carrillo, R. (2007). “Una aproximación a los programas

educativos en las reformas a los planes de estudio de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM). México: Revista

Iberoamericana de Educación.

www.rieoei.org/deloslectores/1693Chavez.pdf

Dirección General de Bachillerato. SEP. (2016). Recuperado 1

noviembre de 2016. [http://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-](http://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems)

[programas/direccion-general-de-bachillerato-sems](http://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems)

Dirección General de Bachillerato, Secretaría de Educación Pública (2012).

Gobierno Federal.

Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la formación. México: Paidós.

Frade Rubio Laura (2009). Desarrollo en competencias en educación: desde

preescolar hasta el bachillerato. Edt. Inteligencia educativa. México.

Flores, D. (2011). “Desarrollo de las competencias de los docentes del

componente básico en el CBTIS N° 119. Tesis para obtener grado de

Maestría en Educación en la Especialidad de Administración

Educativa de la Escuela de Posgrado de Normal Superior de

Tamaulipas. Cd. Victoria Tam. México.

García Fraile J. A., López Rodríguez N. y Del Ángel Zúñiga R. (2014).

Aprendizaje y vida. Construcción, didáctica, evaluación y

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

certificación de competencias en educación desde el enfoque

socioformativo. Editorial Pearson. México.

García-Cabrero, B. Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica
educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.

Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gairín, J. y otros. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los
equipos directivos de los centros educativos. C.I.D.E., Madrid.

Gómez López, Luis Felipe Los determinantes de la práctica educativa

Universidades, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39 Unión de

Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal,

Organismo Internacional. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

Guzmán, C. (2007). "Reformas educativas en América Latina; un análisis
crítico". Chile: Revista Iberoamericana de Educación.

www.rieoei.org/882Guzman.htm

Gutiérrez Legorreta, L A; (2009). EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN

MEDIA SUPERIOR. EL CASO DEL ESTADO DE MÉXICO.

Tiempo de Educar, 10(1) 171-204. Recuperado de

<http://fronterachilewww.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la*

investigación. México: McGraw-Hill

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del
profesorado. Barcelona, Graó.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. (2011). La
Educación Media Superior en México. Informe del Instituto
Nacional para la Evaluación de la Educación.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Ediciones
Morata, S.L. Madrid.

López, F., (2001). Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la
globalización. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.

Lozano, M. (2015) La RIEMS y la formación de los docentes de la
Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados
iniciales. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII (pp.108-124) Recuperado
de: <http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=13242744008>

Martínez, M., y Carrasco, S. (2006). Propuestas para el cambio docente en
la universidad. Barcelona: Octaedro – ICE.

McClelland, D.C. (1973). “Testing for Competencies rather than
intelligence”. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Medina, A., y Domínguez, C. (1989). La formación del profesorado en una
sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.

Miranda, C., y Rivera, P. (2009). “Formación permanente de profesores”.
Chile: Redalyc.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1735/173514138009.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia, M.E.C. (1991). Escuelas y calidad de la
enseñanza. Informe Internacional, O.C.D.E. Editorial Paidós.
Barcelona, Buenos Aires.

Osorio, M.; Mejía, L. y Navarro, J. (2007) “Debate en la Reforma del
Bachillerato 2003, UAEM. México: Redalyc.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/676/67601914.pdf>

OCDE. (2002, verano). Definition and Selection of Competencies:
Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Recuperado el día
13 de junio, 2009, de:
[www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.download
List.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf).

OCDE (S/F), *Exámenes de las políticas nacionales de Educación,*
Educación Superior, México, s.p.

Pérez, A. D. (2002), *Educación Media Superior en el Estado de México.*
Análisis curricular, 2ª edición, ISCEEM, Toluca.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Prada, Monguilot y Ledesma (1995). El nuevo bachillerato. Organización y
currículo. Edit. Escuela Española.

Sacristán, J., Arroyo, M., Carbonell, J., Díaz, R., Fernández, M. (2006). La
Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.
Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Secretaría de Educación Pública. SEP. Programa CONSTRUYE T.

Recuperado el 25 de abril de 2016. [http://www.construye-
t.org.mx/inicio/construyeT#queEs](http://www.construyet.org.mx/inicio/construyeT#queEs)

Secretaría de Educación Pública (s.f.). Convocatoria a la Jornada Nacional
de Difusión de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP. (2016). Recuperado el 28
de octubre de 2016.

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb

Terán Olguín, Rito (2010). “Aportes y elementos críticos de la RIEMS”, en
Educación 2001, núm. 177, febrero, nueva época, año XV.

Vergara Fregoso, Martha, Significados de la práctica docente que tienen los
profesores de educación primaria REICE. Revista Iberoamericana
sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2005, 3 ()
: [Fecha de consulta: 17 de abril de 2017] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130165>> ISSN

Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007) The concept of competence in
the development of vocational education and training in selected EU

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

member states, *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1,

51-64.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.*

Edit. GRAÓ, de ARIF, S.L. España.

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice A

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral



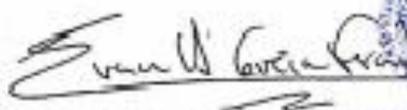
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
"Centro de Formación del Profesorado"
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS TESIS
DÓCTORAL DE LA MAESTRA REBECA DE LOS ÁNGELES EK CHUC.

D. JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE, de nacionalidad española, con DNI nº [redacted] en 28042-Madrid, Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (T.H.E), de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con nº de Registro de Personal:

EMITE EL SIGUIENTE JUICIO DE VALIDACIÓN MEDIANTE TÉCNICA DELPHI: que una vez examinado el Instrumento de Recogida de Datos elaborado para su aplicación por la Maestra Rebeca Ek Chuc, que forma parte de su Tesis Doctoral inscrita dentro del Programa de Doctorado (*Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo de las Organizaciones Escolares*) suscrito mediante Convenio entre las Universidades de Granada y UADY (Yucatán-México) y que lleva por Título: "*La formación de profesores de Educación Media Superior como consecuencia de la Reforma Integral de Educación Media Superior y su efecto en la práctica educativa*", que una vez analizado el mismo de acuerdo con los principios propios de la investigación científica, reúne los criterios de pertinencia, relevancia y adecuación a los objetivos de la investigación propuesta y a tal fin avala la aplicación del mismo y la inserción de los resultados que se obtengan en dicha Tesis Doctoral.

Madrid, 18 de Abril del 2016



Fdo: Juan Antonio García Fraile, FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado
Unidad de Apoyo a la Docencia
e Investigación

Profesor Titular de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación (T.H.E)

Universidad Complutense de Madrid.

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice B

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral



VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS TESIS
DOCTORAL DE LA MAESTRA REBECA DE LOS ÁNGELES EK CHUC.

ANA LORENA PEÑA VALENZUELA, de nacionalidad mexicana, con
del Departamento de Posgrados de la Universidad Tecnológica del Centro de México-
UTEC Celaya, de la Facultad de Educación, con nº de Registro de Personal 623:

EMITE EL SIGUIENTE JUICIO DE VALIDACIÓN MEDIANTE
TÉCNICA DELPHI: que una vez examinado el Instrumento de Recogida de Datos
elaborado para su aplicación por la **Maestra Rebeca Ek Chuc**, que forma parte de su
Tesis Doctoral inscrita dentro del Programa de Doctorado (*Investigación Educativa
para el Desarrollo del Currículo de las Organizaciones Escolares*) suscrito mediante
Convenio entre las Universidades de Granada y UADY (Yucatán-México) y que lleva
por Título: "*La formación de profesores de Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de Educación Media Superior y su efecto en la
práctica educativa*", que una vez analizado el mismo de acuerdo con los principios
propios de la investigación científica, reúne los criterios de pertinencia, relevancia y
adecuación a los objetivos de la investigación propuesta y a tal fin avala la aplicación
del mismo y la inserción de los resultados que se obtengan en dicha Tesis Doctoral.

Celaya, Guanajuato, 22 de Abril del 2016



Fdo: Ana Lorena Peña Valenzuela,
Profesor Titular de Posgrados.
Universidad Tecnológica del Centro de México.
UTEC - Celaya

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice C

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

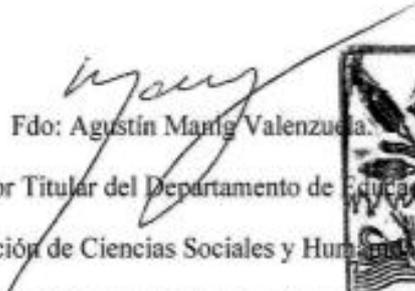
Tesis Doctoral

**VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS TESIS
DOCTORAL DE LA MAESTRA REBECA DE LOS ÁNGELES EK CHUC.**

DR. AGUSTÍN MANIG VALENZUELA, de nacionalidad mexicana, domiciliado en Cd. Obregón, Sonora, en la calle Empalme 731, colonia Villa California, C. P. 85038. Profesor Titular del Departamento de Educación perteneciente a la Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con n° de Identificación Personal 00000018083:

EMITE EL SIGUIENTE JUICIO DE VALIDACIÓN MEDIANTE TÉCNICA DELPHI: que una vez analizado el instrumento de recolección de datos elaborado para su implementación por la **Maestra Rebeca Ek Chuc**, que forma parte de su Tesis Doctoral inscrita dentro del Programa de Doctorado (*Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo de las Organizaciones Escolares*) suscrito mediante Convenio entre las Universidades de Granada y UADY (Yucatán-México) y que lleva por Título: "*La formación de profesores de Educación Media Superior como consecuencia de la Reforma Integral de Educación Media Superior y su efecto en la práctica educativa*", se dictamina que el instrumento cumple con los cánones de calidad acordes a la investigación científica conforme los criterios de validez interna (contenido), pertinencia y consistencia con los objetivos de la investigación propuesta; por tanto, se valida y respalda la implementación instrumental, así como los posibles resultados que se deriven del proceso de la presente Tesis Doctoral.

Madrid, 19 de Abril del 2016


Fdo: Agustín Manig Valenzuela.

Profesor Titular del Departamento de Educación

Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades

Instituto Tecnológico de Sonora



INSTITUTO TECNOLÓGICO
DE SONORA

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice D

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA
DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE 2°, 4° Y 6° SEMESTRE DE
BACHILLERATO

APRECIADO(A) ESTUDIANTE:

El objetivo de la siguiente encuesta es obtener información sobre el desempeño de tus profesores con la finalidad de emprender acciones que contribuyan al mejoramiento continuo de su trabajo como profesor.

Para responder cada uno de los planteamientos que se presentan en el cuestionario debes considerar lo siguiente:

- a) Por favor lee cuidadosamente cada uno de los planteamientos que se presentan en el cuestionario y responde a la totalidad del mismo, con la mayor sinceridad posible.
- b) Cada una de las afirmaciones tiene posibles alternativas de respuesta, siendo 1 el menor grado de desempeño del profesor y 5 el máximo grado de desempeño del profesor.

Ejemplo:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1
	X			

- c) La información que resulte de la aplicación del cuestionario, será utilizada en forma anónima y confidencial.
- d) Es muy importante que tu opinión sea personal.

Ek Chuc, R. **Tesis Doctoral**
**La Universidad Autónoma de Yucatán agradece tu colaboración en este
proceso.**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE**

**ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE 2°, 4° Y 6°
SEMESTRE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Semestre: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> éner <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
Asignatura:	Edad del alumno (Años cumplidos):
Nombre del Plantel:	

Instrucciones: a continuación se presenta una serie de afirmaciones sobre el desempeño de tu profesor. Ubica y escribe una “X” en la opción que elijas sobre cada una de ellas.

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	El docente...					
BLOQUE I. PLANEACIÓN Y GESTIÓN	1. relaciona los contenidos de la asignatura que imparte con temas de otras asignaturas del plan de estudios.					
	2. aplica los contenidos del curso a situaciones de la vida diaria.					
	3. ejemplifica con claridad los contenidos de la asignatura para que puedan ser útiles en el contexto.					
	4. puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.					
	5. enseña procedimientos para usar el conocimiento adquirido en la vida diaria.					
	6. propone bibliografía y otros recursos que facilitan el aprendizaje de los temas.					
	7. identifica los conocimientos previos de los estudiantes adquiridos en años escolares anteriores para mejorar el aprendizaje en la asignatura.					
	8. modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a los estilos de aprendizaje del grupo.					
	9. plantea situaciones con problemas reales que favorecen el aprendizaje.					
	10. realiza actividades en clase que motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.					
	11. muestra disposición para dar asesorías individuales.					

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

	12. motiva a continuar investigando sobre los temas vistos en el curso.					
	13. desarrolla actividades en el aula que facilitan el aprendizaje de los contenidos.					

	El docente...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
BLOQUE II. INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA	14. aborda los temas de forma ordenada.					
	15. emplea adecuadamente el tiempo de su clase para enseñar cada tema.					
	16. acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades.					
	17. fomenta un ambiente favorable para que los estudiantes participen en clase.					
	18. pone ejemplos durante la clase para facilitar la comprensión de conceptos.					
	19. fomenta actividades dirigidas al aprendizaje colaborativo o en grupo.					
	20. se asegura de que los integrantes de los equipos realicen la tarea que le corresponde.					
	21. al desarrollar un tema promueve la reflexión a fin de garantizar la comprensión del mismo.					
	22. es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.					
	23. promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.					
	24. cuando expone un tema expresa claramente sus ideas.					
	25. pide opinión a los estudiantes para cerrar las conclusiones de las exposiciones.					
26. demuestra ser responsable en su trabajo.						

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
		El docente...				
BLOQUE III. EVALUACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	27. utiliza adecuadamente las diversas herramientas de enseñanza en cada una de las sesiones.					
	28. se caracteriza en sus exposiciones por dar una introducción, desarrollo y conclusión sobre el tema expuesto.					
	29. emplea distintos tipos de evaluación a fin de identificar a los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje.					
	30. respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.					
	31. elabora una evaluación final congruente con los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso.					
	32. presenta una lista ordenada de temas de acuerdo al programa de la materia.					
	33. explica los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del curso.					
	34. retroalimenta las actividades realizadas de manera individual.					
	35. califica las actividades que se realizaron en el día.					
	36. pide al grupo que evalúen determinadas actividades de sus compañeros.					
37. se muestra crítico con la exposición de sus temas.						
38. retroalimenta las actividades realizadas de los trabajos colaborativos.						

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
		El docente...				
BLOQUE IV. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	39. utiliza las nuevas tecnologías para mantenerte informado sobre la asignatura.					
	40. hace uso frecuente de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el salón de clase.					
	41. utiliza foros temáticos en plataformas virtuales para enriquecer el proceso de aprendizaje.					
	42. orienta en la clase sobre la utilidad de las nuevas tecnologías en su aplicación a la asignatura.					
	43. hace uso de las redes sociales para enriquecer su práctica docente.					
	44. durante su clase utiliza presentaciones en computadora.					
	45. sugiere bibliotecas virtuales para obtener información de algunos conceptos o temas.					
	46. enseña a utilizar las nuevas tecnologías.					
	47. cuenta con un blog personal para compartir información de su asignatura.					
	48. hace uso del correo electrónico (email) para comunicarse con fines académicos.					
49. utiliza el chat para comunicarse con fines académicos.						
50. demuestra que sabe usar efectivamente las nuevas tecnologías en su práctica dentro del aula.						

Nota: En caso de que tenga alguna observación a las preguntas le solicitamos citar el número de la pregunta al reverso de la hoja con la observación correspondiente.

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice E

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Guía de entrevista de enfoque grupal para profesores

1. ¿Podrían definir ProForDEMS?
2. ¿Podrían comentar cuáles fueron los contenidos del Diplomado de ProForDEMS?
3. ¿Cómo valoran la formación pedagógica y didáctica que han recibido (ProForDEMS)? ¿En qué medida les ha sido útil?
4. ¿Qué les preocupa (inquieta-intranquiliza) de la RIEMS?
5. ¿Cómo realizan la planeación y gestionan del conocimiento?
6. ¿Cómo es la interacción de ustedes con los estudiantes en el aula?
7. ¿Cómo evalúan y se comunican en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje?
8. ¿De qué manera fomentan la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos?
9. ¿De qué manera fomentan la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
10. ¿Cómo usan las tecnologías de la información y la comunicación?
11. ¿Qué aspectos del curso consideran que se pudieran mejorar?
12. ¿Consideran que la formación recibida sirvió para mejorar la práctica educativa?
13. Suponiendo que existieran programas para formar a docentes, ¿en qué aspectos consideran que se deberían hacer mayor hincapié?

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Apéndice F

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Nombre del Plantel: _____ Municipio: _____

APRECIADO(A) DOCENTE:

El presente cuestionario tiene como intención obtener información sobre los docentes de Educación Media Superior, en los siguientes aspectos:

- Características demográficas, perfil profesional y laboral
- Proceso de ingreso al subsistema donde labora actualmente
- Condiciones laborales donde realiza su trabajo
- Oportunidades para su desarrollo profesional

La información que resulte de la aplicación del cuestionario, será manejado en forma anónima y confidencial. Los datos que se obtengan sobre la competencia del docente en su labor académica tienen como objetivo servir de insumo para orientar la toma de decisiones en Educación Media Superior. Por lo que es importante que responda a la totalidad del mismo, con la mayor sinceridad posible.

Para responder cada uno de los planteamientos que se presentan en el cuestionario, debe considerar lo siguiente:

- Por favor lee cuidadosamente cada uno de los planteamientos que se presentan en el cuestionario y responde a la totalidad del mismo.
- En las preguntas que lo requieran, rellene completamente el círculo que corresponda a su respuesta como se observa en el siguiente ejemplo:
Género:
 Hombre Mujer
- En las preguntas donde se solicitan datos numéricos, escriba la cifra en el espacio destinado, para ello se emplea una casilla para cada número.

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

I. Características demográficas, perfil profesional y laboral

Datos generales

1. Género:

- Femenino Masculino

2. Edad (años cumplidos):

(Escriba un número en cada cuadro)

--	--

Escolaridad

3. Señale su nivel máximo de escolaridad (concluido o no).

(Seleccione sólo una opción)

- Educación básica
 Bachillerato
 Normal básica sin licenciatura
 Profesional técnico
 Técnico superior universitario
 Licenciatura
 Especialización
 Maestría
 Doctorado

4. Especifique el grado de avance que tienen sus estudios:

(Seleccione sólo una opción)

- Parciales o en proceso (sólo algunas materias o semestres cursados)
 Concluidos sin título (pasante)
 Concluidos con título

Escriba el nombre de la carrera o posgrado que haya estudiado en cada nivel educativo:

(Deje en blanco los niveles educativos en los que no haya realizado estudios)

Nivel educativo	Nombre de la carrera o posgrado
5. Profesional técnico	
6. Licenciatura o Ingeniería	
7. Posgrado	

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

Años de experiencia docente

8. ¿Cuántos años tiene trabajando como docente frente a grupo en esta escuela?

(Incluya hasta el ciclo escolar 2015-2016)

--	--

9. ¿Cuántos años tiene trabajando como docente frente a grupo en Educación Media Superior (Bachillerato o Profesional Técnico)?

(Incluya hasta el ciclo escolar 2015-2016)

--	--

II. Proceso de incorporación al subsistema

10. ¿En qué año ingresó a trabajar en este subsistema?

(Escriba un número en cada cuadro)

--	--	--	--	--

Escolaridad de ingreso

11. Cuando ingresó a trabajar a este subsistema, ¿cuál era su nivel máximo de escolaridad (concluido o no)?

(Seleccione sólo una opción)

- Educación básica
- Bachillerato
- Normal básica sin licenciatura
- Profesional técnico
- Técnico superior universitario
- Licenciatura
- Especialización
- Maestría
- Doctorado

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

12. Especifique, ¿cuál era el grado de avance que tenían esos estudios cuando ingresó a trabajar en este subsistema?:
(Seleccione sólo una opción)
- Parciales o en proceso (sólo algunas materias o semestres cursados)
 - Concluidos sin título (pasante)
 - Concluidos con título

III. Situación laboral actual

13. Para ingresar como docente en este subsistema, ¿le solicitaron experiencia como docente?
- Sí
 - No
14. Para ingresar como docente en este subsistema, ¿le solicitaron experiencia laboral en su campo profesional?
- Sí
 - No
15. Para ingresar como docente en este subsistema, ¿le solicitaron título de licenciatura o de profesional técnico?
- Sí
 - No
16. Para ingresar como docente en este subsistema, ¿le solicitaron formación en la materia a impartir?
- Sí
 - No
17. Para ingresar como docente en este subsistema, ¿participó en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes (examen escrito o clase modelo)?
- Sí
 - No

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

18. ¿Cuál fue el principal motivo por el que ingresó a trabajar en este subsistema? (Seleccione sólo una opción)
- Los ingresos y las prestaciones
 - Los retos académicos
 - El prestigio del subsistema o la escuela
 - La estabilidad laboral (continuidad en la contratación, pagos regulares de su salario)
 - El horario de trabajo que permite realizar otras actividades
 - La dificultad para encontrar otro empleo

Forma de contratación

19. ¿Qué tipo de contratación tiene actualmente en este subsistema? (Seleccione sólo una opción)
- Honorarios
 - Contrato
 - Base (Hora-semana-mes)
 - Plaza (Jornada)
 - Otro (especifique)_____

20. ¿En cuántos turnos da clases en esta escuela? (Seleccione sólo una opción)
- 1 turno
 - 2
 - 3

21. ¿Cuántas horas a la semana tiene contratadas en esta escuela, considerando todos los turnos en los que labora? (Escriba un número en cada cuadro)

--	--	--

Ek Chuc, R.
Funciones

Tesis Doctoral

22. ¿Qué materia(s) imparte actualmente en esta escuela, considerando todos los turnos? (Escriba el nombre completo de cada materia, incluyendo la seriación, por ejemplo: Matemáticas I, Matemáticas II, Literatura I, Literatura II)

Nombre de la materia Semestre A (Febrero-julio)	Nombre de la materia Semestre B (Agosto-enero)

Considerando todos los turnos en que trabaja en esta escuela:
(Escriba un número en cada cuadro)

23. ¿A cuántos grupos les da clase actualmente?	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> </table>				
24. ¿A cuántos alumnos les da clase actualmente?	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> </table>				
25. ¿Cuántas horas por semana tiene frente a grupo actualmente?	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="width: 20px; height: 20px;"> </td></tr> </table>				

26. Además de su trabajo como docente ¿realiza alguna actividad de apoyo a los alumnos de esta escuela como asesoría, tutoría u orientación? (Seleccione sólo una opción)

- Sí
- No

Empleos adicionales

27. ¿Imparte clases en educación básica (primaria o secundaria) actualmente?

- Sí
- No

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

28. ¿Imparte clases en educación superior (licenciatura o posgrado) actualmente?
- Sí
- No

IV. Capacitación y desarrollo profesional

29. Dé su opinión acerca de lo que aprendió en el diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

30.	De las siguientes afirmaciones marque con una “X” la opción que mejor califique su formación docente y que forma parte de su práctica pedagógica cotidiana.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1. Identifico los conocimientos previos de los estudiantes para mejorar el aprendizaje en la asignatura.				
	2. Modifico las actividades o fuentes de información para adecuarlas a los estilos de aprendizaje del grupo.				
	3. Motivo a continuar investigando sobre los temas vistos en el curso.				
	4. Enseño procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.				
	5. Respeto los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del curso.				
	6. Presento la lista de temas y su secuencia en el programa de la asignatura.				
	7. Aplico evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.				
	8. La evaluación final que aplico es congruente con los contenidos y actividades del curso.				
	9. El tiempo de clase que empleo es suficiente para que aprendan los alumnos.				
	10. Expreso claramente las ideas del tema cuando expongo en clase.				
	11. Promuevo la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.				
	12. Fomento la participación del grupo para realizar				

Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral

	conclusiones en exposiciones.				
	13. Utilizo con frecuencia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el salón de clase.				
	14. Enseño a los alumnos a utilizar las nuevas tecnologías.				
	15. Empleo redes sociales durante el curso con fines académicos.				
	16. Oriento a los alumnos sobre la utilidad de las nuevas tecnologías en la aplicación de la asignatura.				

31. ¿En cuántas escuelas trabaja actualmente como docente, considere todos los niveles educativos en los que colabora? (Seleccione sólo una opción)
- Solamente en ésta
 - 2
 - 3
 - 4 ó más
32. Además de su trabajo como docente, ¿tiene un empleo remunerado fuera del ámbito educativo?
- Sí
 - No
33. ¿Cuenta con la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems)?
- Sí
 - No
34. ¿En cuál de los siguientes aspectos le gustaría más actualizarse? (Seleccione sólo una opción)
- Dominio de contenidos disciplinares
 - Aplicación de estrategias didácticas en el aula
 - Planeación de clase
 - Evaluación del aprendizaje
 - Mejora del ambiente de trabajo en el aula
 - Otro (señale cuál): _____

La Universidad de Autónoma de Yucatán agradece su colaboración
en este proceso

**La Formación de Profesores de
Educación Media Superior como
consecuencia de la Reforma Integral de
Educación Media Superior y su efecto en
la práctica educativa.**



Ek Chuc, R.

Tesis Doctoral