



**Secretaría de Educación y Bienestar Social  
Centro de Estudios Universitarios de Baja California**

## **TESIS DOCTORAL**

“FORMACIÓN DOCENTE UN FACTOR FUNDAMENTAL  
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y  
CALIDAD EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA  
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR 2008 EN EL ESTADO DE MÉXICO”

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN  
GERENCIA Y POLÍTICA EDUCATIVA**

**PRESENTA  
ÓSCAR MACIAS MORALES**

**ASESOR DE TESIS  
DR. JUAN MANUEL CONTRERAS LÓPEZ**

**ROSARITO, BAJA CALIFORNIA; ENERO DE 2010.**

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por darme las fuerzas necesarias para sacar adelante este trabajo y en su palabra, en la cual, siempre he encontrado la fortaleza, la sabiduría y el ánimo de continuar adelante.*

*A mi Padre (q.e.p.d.) porque su educación me hizo ser el hombre que soy ahora.*

*A mi Madre porque en ella he encontrado el verdadero ejemplo de la lucha, de nunca darse por vencido a pesar de las adversidades, es una persona con las energías suficientes para lograr lo inalcanzable.*

*A mis hermanos porque son hombres de bien, que se esfuerzan por lo que quieren.*

*Al Dr. Antonio Ayón Bañuelos, por creer en un proyecto innovador, por su visión, por creer en él mismo, que no hay barreras ni distancias que impidan ser profesionistas preparados, que el éxito depende de uno mismo.*

*A cada uno de los responsables e integrantes del CEUBC por ser una institución que se perfila a ser una de las promotoras de importantes cambios no sólo en México sino a nivel internacional.*

*A cada uno de los Doctores que contribuyeron en mi formación académica y en forma muy especial al Dr. Juan Manuel Contreras López, por ser el asesor de este trabajo y al Dr. Rafael Vázquez Yee, quienes con sus amplios conocimientos contribuyeron al desarrollo de esta tesis.*

*A mi amiga, la Profesora Arcelia Martínez Rivera, quien con su experiencia en revisión de documentos, apoyó en la corrección de estilo y redacción de este trabajo.*

*A mis compañeros docentes porque somos los protagonistas de la educación y los promotores de un país lleno de oportunidades para lograr una sociedad mejor, donde todos nos siéntanos orgullosos de nuestra labor, porque la docencia es una de las profesiones más nobles que pueden existir.*

## **RESUMEN**

La presente investigación, surge de un especial interés por conocer más elementos que den cuenta de la formación docente como parte fundamental para alcanzar la calidad educativa y el desarrollo de las competencias en los alumnos que cursan la Educación Media Superior. En este sentido el objetivo es diagnosticar, cuáles son las ideas que circundan a la formación docente dando un panorama general de sus implicaciones teóricas así como de relacionarla con la actual reforma educativa. A la vez se habla de calidad educativa y de las competencias, las cuales se han posicionado de un lugar privilegiado en el escenario educativo, pues han sido referentes para promover las políticas educativas. El objetivo es dar cuenta de que la formación docente es parte importante para hacer realidad las intenciones del Estado en cuanto a educación se refiere. Se pretende también, dar aportes teóricos para crear una cultura de este tipo de temas que contribuyan al establecimiento de una red de conocimientos sobre los tópicos señalados.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente, calidad educativa, competencias, Reforma Integral de la Educación Media Superior.

## **ABSTRACT**

The current investigation stems from a special interest in learning more elements that account for teacher education as a fundamental part in achieving the quality of education and skills development in pupils in Upper Secondary Education. In this sense, the goal is to diagnose, what are the ideas that surround the training of teachers giving an overview of its theoretical implications and relate it to the current education reform. While we speak of quality education and skills, which have positioned themselves for a privileged place in the educational setting, as they have been referring to promote education policies. The aim is to account for that teacher training is an important part in realizing the intentions of the State in education is concerned. It is also intended, giving theoretical support to build a culture of such issues contributing to the establishment of a network of expertise on the topics mentioned.

**KEY WORDS:** teacher education, quality education, skills, Comprehensive Reform of Upper Secondary Education.

## ÍNDICE.

AGRADECIMIENTOS.....	i
RESUMEN.....	ii
ABSTRACT.....	ii
INTRODUCCION.....	1
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</b>	
1.1 . ANTECEDENTES.....	4
1.1.1. ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	5
1.1.2. ACERCA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	13
1.1.3. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS.....	18
1.2 . ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN DOCENTE, CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS.....	20
1.3 . PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.4 . OBJETIVOS.....	23
1.5. HIPÓTESIS.....	24
1.6 . ALCANCES Y LIMITACIONES.....	24
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.</b>	
2.1. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	25
2.2. LA FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE.....	26
2.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE.....	28
2.2.2. CRÍTICAS A LA FORMACIÓN DOCENTE.....	30
2.2.3. REFERENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	32
2.2.4. POSTULADOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	33
2.2.5. IMPLICACIONES TEÓRICAS.....	36
2.2.6. ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	38
2.2.7. LA ORIENTACIÓN POLÍTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	40
2.2.7.1. UNESCO Y LA ORELAC.....	40
2.2.7.2. PROPUESTA DE DAKAR.....	42
2.2.7.3. OCDE.....	44
2.2.7.4. BANCO MUNDIAL Y BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.....	47
2.2.7.5. PROYECTO <i>TUNING</i> .....	49

2.2.7.6. SEP.....	50
2.2.8. EL NUEVO DOCENTE EN EL SIGLO XXI.....	51
2.2.9. LAS 8 COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.....	54
2.3. LAS COMPETENCIAS.....	57
2.3.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA: DIVERSAS POSTURAS TEÓRICAS.....	58
2.3.2. POLÍTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN TORNO A LAS COMPETENCIAS.....	63
2.3.2.1. UNESCO.....	63
2.3.2.2. BANCO MUNDIAL.....	64
2.3.2.3. OCDE y PISA.....	65
2.3.2.4. PROYECTO <i>TUNING</i> .....	69
2.3.2.5. LA SEP Y LAS COMPETENCIAS.....	71
2.3.2.6. LAS 11 COMPETENCIAS Y LAS 6 CATEGORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.....	73
2.3.3. COMPETENCIAS GENÉRICAS, DISCIPLINARES Y PROFESIONALES.....	76
2.3.3.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	76
2.3.3.2. COMPETENCIAS DISCIPLINARES.....	77
2.3.3.3. COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	78
2.4. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008 BASADA EN COMPETENCIAS.....	79
2.5. APLICACIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008 EN EL ESTADO DE MÉXICO.....	88
2.6. PROPUESTA TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS EN EL ESTADO DE MÉXICO. ....	91
2.7. CALIDAD EDUCATIVA.....	95
2.7.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	95
2.7.1.1. IMPLICACIONES TEÓRICAS.....	98
2.7.2. ESCENARIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	100
2.7.3.1. UNESCO Y EL LLECE Y SU PROGRAMA SERCE.....	101
2.7.3.2. BANCO MUNDIAL.....	103
2.7.3.3. OCDE y PISA.....	104
2.7.3.4. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.....	106

2.7.3.5. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012.....	108
2.7.3.6. PROGRAMA SECTORIAL 2007-2012 EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	118
2.7.3.7. ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE).....	128
2.7.4. ¿CÓMO SE DETERMINA LA CALIDAD EDUCATIVA?.....	129
2.7.5. ¿QUÉ PARÁMETROS SE CONSIDERAN PARA ESTABLECER LA CALIDAD EDUCATIVA?.....	130
2.8. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CATEGORÍAS: FORMACIÓN DOCENTE, CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS.....	132

### **CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO.**

3.1 . INTRODUCCIÓN.....	134
3.2 . PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	134
3.3 . ENFOQUE METODOLÓGICO.....	140
3.4 . LA MUESTRA.....	142
3.5 . TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	142
3.6 . CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	144
3.7. DISEÑO DE INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.....	144

### **CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.**

4.1. EVIDENCIAS EN EL CAMPO DE ACCIÓN.....	147
4.2. INSTRUMENTOS APLICADOS Y PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	147
4.3. REDIMENSIÓN DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	176
4.4. DISCUSIÓN.....	177

### **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.**

5.1. ANÁLISIS PERSONAL.....	183
5.2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	192
5.3. BIBLIOGRAFÍA.....	197
5.4. ANEXOS.....	209
5.5. LISTA DE TABLAS Y GRÁFICAS.....	214

## **INTRODUCCIÓN.**

La EDUCACIÓN durante la historia del hombre ha sido el centro de estudio de muchos pensadores, lo que de una u otra forma han aportado teorías para hacer de la educación una posibilidad de crear sociedades prósperas.

En este sentido, la presente investigación da cuenta de un producto que contribuye a comprender la realidad educativa, la cual requiere de trabajos encaminados a interpretar abiertamente el fenómeno educativo bajo las condiciones actuales, las que cambian de una forma vertiginosa, lo que hace necesario que la educación surja como la potencial posibilidad de formar sujetos capaces de actuar, para después edificar una sociedad sólida basada en el progreso colectivo teniendo de pilar, la educación.

Este trabajo, surge de un interés personal por conocer más al respecto de tres temas que convergen en el actual discurso educativo. Hacer referencia a la Formación Docente, la Calidad Educativa y las Competencias, es entrar a un maravilloso escenario de ideas, criterios, enfoques y postulados que se han creado en este sentido. Bajo esta consideración, los tres conceptos se trabajan en relación a la actual Reforma que se está promoviendo en México hoy. La Reforma Integral de la Educación Media Superior que surge en el año 2008, ha sido el centro de estudio de este trabajo de investigación, dando cuenta de que la Educación Media Superior requiere de un enorme esfuerzo por parte del Estado para responder a las exigencias que reclaman los jóvenes en edad de cursar este nivel de estudios.

En este orden de ideas la investigación es de corte descriptiva haciendo un recorrido teórico acerca de las condiciones en las que se ubica la formación docente, la calidad educativa y las competencias. Dicho sea de paso, los tres conceptos son del interés de muchos investigadores, pero en ningún momento se ubicó un trabajo que diera cuenta de los tres términos en un estudio como el presente. De la misma forma se realiza una encuesta a 40 docentes encargados de impartir clases en la Educación Media Superior, para manifestar las condiciones e impacto que ha tenido la RIEMS en los docentes, los que sufren directamente para desarrollar la propuesta marcada por el Estado para este Nivel Educativo.

La estructura de la indagación consta de cinco capítulos en donde se presenta el debate teórico acerca de las condiciones que guarda en la actualidad el tema de estudio. En el caso

del primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, se patentiza una revisión acerca del estado del arte que guarda cada uno de los términos. En este orden también se dan a conocer las preguntas de investigación, los objetivos, la hipótesis, y los alcances y las limitaciones de este estudio.

En el segundo capítulo, se destaca el Marco Teórico que da sustento a la investigación, donde se expone la Formación Docente, la Calidad Educativa y las Competencias. Asimismo, sobresale el análisis e influencia que han tenido los organismos internacionales que sin duda, determinan el rumbo de la educación. Estos organismos son: la UNESCO, el LLECE, la OCDE y su programa PISA, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. En esta perspectiva, también se menciona el Proyecto *Tuning* que ha determinado la orientación de la educación a nivel internacional y la Propuesta de Dakar resultado de una reunión mundial entablada por los países en la búsqueda de lograr una Educación para Todos. Por otra parte, se retoma los planteamientos que aporta la SEP, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en relación con los expresados en este trabajo. Asimismo, se aborda las implicaciones principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, culminando con un análisis crítico de lo planteado.

Bajo este mismo sentido, en el capítulo tres, se expone el Marco Teórico Metodológico donde se señala el paradigma de investigación, el enfoque metodológico, las técnicas que fundamentan la investigación y se muestra la encuesta la cual, fue el instrumento para recopilar los datos que permiten dar cuenta de las categorías de análisis. El capítulo cuatro, muestra el análisis y discusión de los resultados, la interpretación de los datos obtenidos a partir de la encuesta aplicada a 40 docentes de Educación Media Superior, con sus respectivas gráficas y tablas donde se contabiliza la información recopilada. Bajo esta óptica se trabaja la hipótesis de la investigación, a la vez que se redimensiona, para dar evidencias del estudio ejecutado.

Para el último capítulo, se presenta un análisis personal de lo tratado durante el trabajo de investigación, las conclusiones y propuestas que se desprenden de la tesis. Se continua con la exposición de la bibliografía. Se concluye con la presentación de los anexos que muestra el instrumento que sirvió para recopilar la información y la lista de gráficos y tablas presentadas.

Cabe hacer el comentario, que esta investigación brinda la posibilidad de generar nuevas líneas de estudio, para abordar estos tópicos desde diversos ángulos. Es básico que exista la producción de trabajos de estudio, que permitan transformar la realidad en relación con la Educación Media Superior, pues ya varios autores citan, éste ha sido el nivel educativo más desprotegido en toda la historia de la educación. La Formación Docente es un tema de estudio, un aspecto de enorme trascendencia, que directamente tiene relación con la Calidad Educativa y con las Competencias, inmiscuido dentro del discurso seductor de la educación nacional. Es prioritario tener conciencia y pleno dominio de estos tópicos y de las reformas educativas que dan forma a los cambios que en materia educativa se refiere.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

#### **1.1. ANTECEDENTES.**

En la actualidad al tema de la Formación Docente es relevante en el ámbito educativo. Tradicionalmente, se ha visto al docente como un factor fundamental para propiciar cambios que impactarán en la sociedad. La Calidad Educativa es un término que parece ser tan familiar dentro del campo educativo, pero aún existen dudas acerca de su concepción y aplicación dentro de la Educación Nacional. En esta perspectiva se habla de Competencias, término que nace en un contexto distinto al educativo, pero que se ha volcado a ser el principal elemento que justifica las reformas, además de que su incorporación ha propiciado diversas posturas teóricas y epistemológicas.

Diacrónicamente generan cambios a través de reformas que han tomado el estandarte de la formación docente, la calidad educativa y las competencias. Durante el año 2008, se presentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior a nivel federal para la aplicación en las entidades federativas. Dicha reforma desde antes de su aplicación, causó polémica y resistencia para los docentes. De hecho, un síntoma generalizado consistió en que la propuesta no había sido planteada para su aplicación en las instituciones educativas con anticipación a la vez que no era conocida por los docentes.

En este espacio se busca que el lector comprenda cual es el sentido trascendental de la formación docente, calidad educativa y competencias, porque sin duda, su presencia impone interesantes perspectivas de estudio. Es conveniente mencionar que debido a esto, la propia conceptualización de los términos, obliga a replantear cuestiones tales como “si la formación docente puede lograr una transformación de los procesos educativos”, si es correcto o no hablar de calidad educativa o si las competencias son pertinentes al tipo de alumno con que se cuenta en el país, además de considerar al docente como aquel profesional de la educación capaz de hacer realidad los principios de calidad educativa y lograr en los alumnos el desarrollo de competencias, de la manera que lo marca la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México. Sigue siendo innegable que el docente es el promotor

principal de aprendizajes en los alumnos, lo que remite a fundamentar la labor que desempeña en que ahora su trabajo está relacionado con las competencias, las cuales debe desarrollar en los alumnos.

Con respecto a lo antes mencionado, es por el que se realiza un recorrido acerca de los conceptos: formación docente, calidad educativa y competencias, vislumbrando que poseen una historia que remarca la importancia de definir los términos y la relación que mantienen en el campo educativo. A partir de esto se definirá la perspectiva que tomará la educación a corto plazo.

### **1.1.1. ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

México se puede considerar como una nación con cierta tradición normalista, pues haciendo un recuento histórico, éstas aparecen en la segunda mitad del siglo XIX. Bajo esta perspectiva, la evolución que ha tenido la educación Normal en los últimos 25 años como institución formadora de docentes, corresponde básicamente a 2 momentos de cambios significativos: uno surge en el año de 1984 y el segundo en 1997, el cual, sigue siendo vivido por las escuelas normales a más de 10 años de distancia.

En este sentido, hasta antes de 1984 la formación docente comprendía las carreras de docente de educación primaria y preescolar. Aquellos que desearan desempeñarse en la educación secundaria debían asistir a las Escuelas Normales Superiores a cursar alguna especialidad que los acreditara como docentes en educación media. Igualmente, los que aspiraran al grado de licenciados en educación debían realizar estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A partir de esta fecha, la formación de docentes sufre una importante transformación y se concibe como la preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avale el ejercicio de la misma. Es entonces que desde 1984, año en que se establece que la educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades, tendría el grado de licenciatura, las reformas institucionales y curriculares realizadas modificaron, de manera radical y definitiva, la formación de docentes en México (SEP, 2003).

Hecha la observación anterior, Durán (2004) expone que en el gobierno de Miguel de la Madrid aparece la denominada “Revolución Educativa”, la cual consideraba que la adecuada formación docente constituye la espina dorsal del Sistema Educativo. Cabe agregar que los objetivos específicos serían elevar la calidad de la educación a partir de la formación integral de los docentes. Se observa claramente la consideración hacia la educación, como un proceso de formación del educando, prestando mayor énfasis en la preparación de los docentes. Asimismo, se pusieron en marcha programas que tenían como propósito elevar la calidad de la enseñanza que se ofrecería a los futuros docentes en las Escuelas Normales. Para lograr este objetivo se estableció un sistema integral de formación de docentes que tendría como antecedente el bachillerato, lo cual obligó a la reestructuración de planes y programas de estudio; asimismo se apoyó la superación de los docentes formadores de docentes, poniendo atención en la vida interna de las Normales, instituciones oficialmente reconocidas para la formación de docentes, lo que en cierto tiempo se incorporarían al servicio en las diferentes instituciones educativas.

Ante la determinación de elevar los estudios de Normal al grado de licenciatura, conllevaron la incorporación a las Escuelas Normales de dos funciones sustantivas: la investigación y la extensión y difusión de la cultura (Arnaut, 2004). Unido estrechamente a estas nuevas funciones se implantó el plan de estudios para Licenciados en Educación. Dicho plan adopta la investigación como estrategia pedagógica y de formación con la intención de formar un docente-investigador, trabajo pensado con la intención de favorecer a la vinculación entre docencia e investigación.

En esta dirección, el perfil de egresado que planteaba el Programa de Formación de Docentes de 1984 consistía en que el docente debería ser capaz de analizar y problematizar su propia práctica docente, emprendiendo actitudes investigativas que le permitieran estudiar su labor profesional y la de otros docentes; que compruebe en espacios de discusión la validez de sus ideas; que ponga de manera sistemática en cuestionamiento su práctica como base de su desarrollo personal; que se interese por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica; que enfrente los problemas educativos con actitudes diferentes utilizando a la investigación a fin de que construyan prácticas profesionales sustentadas teóricamente y acordes a la realidad concreta; que reconozca la supremacía del trabajo colectivo y lo emplee dentro de la práctica profesional y desarrolle su capacidad de vincular acciones de investigación con su práctica

profesional y extensión comunitaria investigación-docencia-servicio (SEP, 2003). Este modelo curricular se llevó a la práctica de 1984 a 1997, coincidiendo con la llamada “década perdida” de los años ochenta, así denominada por los negativos dividendos sociales registrados en América Latina y México en particular, que profundizaron los rasgos de la pobreza. Igualmente coincide con la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, que entre otros puntos contemplaba la transferencia de la educación básica y Normal a las entidades federativas (Arnaut, 2004).

No obstante, en 1996, se inicia una etapa de diagnóstico que abarcaba desde 1984, en el que inicialmente se planteaba la interrogante de cómo estaban siendo formados los futuros docentes. Para dar respuesta a esta situación se hicieron preguntas entre las que se encuentran las siguientes: ¿están atendiendo los docentes a los retos de la educación?, ¿cuentan los docentes efectivamente con el perfil adecuado para hacer frente a situaciones muy complejas, y a la vez muy particulares y diversas de cada comunidad, de cada grupo, de cada alumno? (Durán, 2004). Para responder los anteriores planteamientos, se inició un proceso de consulta y consenso con las autoridades educativas estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sectores vinculados con la educación, especialistas expertos y docentes normalistas de relevante trascendencia. Ante la situación planteada, los resultados obtenidos después del trabajo realizado es que el Plan de 1984 para la formación docente en las Normales, fue la apertura de un horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las Normales.

Con referencia a lo anterior el Plan de 1984, tuvo el objetivo principal de dotar a los futuros docentes de elementos que les “permitirían” incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Propuso un número excesivo de objetivos, de realización compleja, debilitamiento del cumplimiento de la función central y distintiva de las Escuelas Normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela, tenía muchas asignaturas por semestre que fragmentó la atención del docente en formación y presentó dificultades para la articulación de los contenidos, había un énfasis en el estudio de disciplinas teóricas, organizadas como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin detenerse en los aspectos relevantes para la comparación de los procesos escolares, tenía una escasa familiarización con el trabajo real del docente y con las condiciones de funcionamiento

de las escuelas en diversos medios sociales y culturales, existía una escasa vinculación entre los contenidos y su aplicación. Gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociados con la investigación-acción, lo que implicó que el futuro docente se acercara a la escuela no como un docente en formación sino como un investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia, es decir la formación docente no estaba enfocada a la docencia, sino a la investigación de fenómenos (SEP, 2003).

Dadas las condiciones que anteceden, Savín (2003) expresa que en relación con la organización de las Escuelas Normales en su mayoría no tenían experiencia ni recursos humanos y materiales adecuados para efectuar funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura que con la reforma y conforme el modelo universitario le habían sido incorporadas. Se subvaloró el ejercicio de la docencia que era la tarea central de las Normales, al considerar a la investigación como una tarea de mayor prestigio. A los docentes formadores se les asignó la impartición de nuevas materias que no correspondían a su especialidad. En este sentido, la mayoría de las instituciones normalistas no contaban con bibliografía actualizada y materiales básicos para el apoyo de los programas de estudio, no disponían de los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes. Esto generó la imposibilidad para desarrollar actividades del plan de estudios y el abandono y deterioro de las instituciones. El plan de estudios de 1984 si bien es cierto, propuso innovaciones curriculares de métodos de enseñanza y de trabajo, limitó la práctica de los docentes en formación, pues no consideró la realidad de cada una de las Escuelas Normales y desvirtuó la realidad y necesidades de las instituciones educativas.

No es sino en 1997, cuando entra en funciones una nueva propuesta que prevalece en estos tiempos, la que en un primer plano buscaba transformar y mejorar el trabajo de formación de docentes en las Escuelas Normales. Dicho en otras palabras, Durán (2004) menciona que la reforma impulsó una estrategia llamada Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que abarca 4 líneas de acción: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y regulación del trabajo académico y el mejoramiento de la planta física del equipamiento de las Escuelas Normales. Igualmente establecía planes y programas de estudio que impactarían en la formación de docentes de preescolar, primaria y secundaria. En este orden de ideas, la reforma

de 1997 se puede expresar de la siguiente manera: la carrera se lleva a cabo en ocho semestres, las asignaturas se cursan mediante tres tipos de actividades: escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente. Los primeros dos tipos se realizan del 1º al 6º semestre y el último, en los 7º y 8º semestres (SEP, 2003).

Por otro lado, Savín (2003) menciona que la reforma en las Escuelas Normales de 1997, tomó en cuenta la especificidad de características sociales, culturales y étnicas de las comunidades en las que se ubican las instituciones normalistas. Por eso la formación de los docentes corresponde a la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permite conocer el medio físico cultural de sus alumnos, apostando siempre por una integral formación de los futuros docentes. El plan de estudios contempla espacios curriculares con temas optativos para tomar en cuenta la diversidad nacional. Sin embargo, el perfil de egreso se considera como uno de los propósitos esenciales para consolidar en los docentes en formación, la adquisición de habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para que sigan aprendiendo con autonomía (SEP, 2003). El ejercicio de la profesión docente requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales, así como el dominio de habilidades, métodos y recursos adecuados para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Significa entonces que el conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan en los programas de estudio, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica.

Sobre la base de las ideas anteriores, Durán (2004) expone que la propuesta de 1997 brinda importancia a la observación y práctica educativa en las instituciones normalistas, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De esta manera, la formación docente no únicamente se lleva a cabo en el ámbito de la Escuela Normal, también ocurre en las escuelas por medio de las prácticas profesionales. Se establece una importante relación con el estudio de elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas, que pueden cumplirse si los docentes en formación comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores. Con esta perspectiva se propone una selección de cuestiones teóricas en los

programas de estudio y se prevén formas para vincular las elaboraciones teóricas al análisis y la comprensión de situaciones educativas reales, y la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas. Así pues, se proponen programas modestos en su alcance temático, que no pretenden revisar un campo teórico en un intento, pero que mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrecen al docente en formación una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio (Arnaut, 2004).

En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso, es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico. Se parte del supuesto de que este tipo de competencias no se aprenden en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio (SEP, 2003). Por esta razón se consolidan en todas las asignaturas, en el estudio personal y en los cursos que abordan explícitamente esos temas. Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la Escuela Normal es fomentar el interés de los futuros docentes por la investigación, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento, lograr que sean analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

En relación con las actividades de formación de los docentes, se insiste en el principio de cuentas de que en su labor profesional, el docente se realiza con los alumnos, es capaz de poseer personalidades propias y distintas, con orígenes sociales, culturales y formas de vida diferentes. En la formación del docente es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física (Durán, 2004). Este componente formativo tiene dos significados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los futuros docentes y los orienta para integrar esas actividades adecuadamente en la educación de los alumnos. Se deben organizar los estudios para que el docente en formación tenga tiempo para desarrollar estas actividades.

Savín (2003) precisa que la reforma de 1997 propone actividades educativas que pueden enriquecer y profundizar diversos aspectos de la formación de los docentes y que no son parte del plan de estudios. Es evidente que el docente en formación pueda aprender una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de su lectura, aprenda o consolide del dominio de una lengua indígena, particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de alguna de ellas, conozca y use computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio y la consulta. Cabe agregar que el docente formado en este plan de estudios, está inmerso en un ambiente donde se ha generalizado el uso de recursos técnicos y medios de información en el aula: video, computadora, redes de comunicación y acceso a bancos de información.

Ante la situación planteada, Arnaut (2004) señala que los rasgos del perfil de egreso es que el docente en formación, debe adquirir habilidad para plantear, analizar y resolver problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas a partir de sus conocimientos y experiencias. En efecto, tiene la suficiente capacidad para orientar a sus alumnos en la adquisición de habilidades para analizar situaciones y resolver sus problemas. Significa entonces que debe conocer los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios. Asimismo, posee un pleno dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. De igual forma, tiene elementos para diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas, a las características sociales y culturales de los alumnos en su entorno familiar, con el fin de que alcancen los propósitos de conocimiento, desarrollo de habilidades y formación valoral establecidos en los planes de estudio. Adicionalmente reconoce las diferencias individuales de los alumnos que influyen en los procesos de aprendizaje, aplica estrategias didácticas para estimularlos; asume como principios de su acción y de sus relaciones con alumnos, padres de familia y compañeros. Sobre todo fomenta los valores como el respeto, el aprecio a la dignidad, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Es capaz de apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica como un componente valioso de la nacionalidad, acepta que dicha diversidad estará presente en su trabajo (SEP, 2003).

En el orden de las ideas anteriores, Durán (2004) expresa que se encuentran algunos problemas ubicados en la forma de enseñanza de los docentes en formación en las Escuelas Normales que no favorecen el perfil de egreso con la reforma de 1997: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación. En este sentido, hay poco esfuerzo por recuperar los resultados para mejorar las prácticas de enseñanza, falta dominio de los docentes formadores sobre los contenidos y los enfoques de los programas. Falta orientación de los formadores a sus alumnos, durante sus prácticas para el análisis y reflexión de sus experiencias. Se observa que hay estructuras organizativas rígidas del desempeño laboral e institucional que no corresponden con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los planes de estudio. De la misma manera, se encuentran formadores de docentes sin el perfil profesional requerido; uso poco racional del tiempo escolar; mínima cultura de la planeación, evaluación y trabajo colegiado; personal directivo sin la preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento permanente de su institución y conflictos magisteriales que afectan la vida de las escuelas.

A consecuencia de lo anterior, la SEP (2004) propone establecer líneas de acción donde se busca propiciar que las Normales se orienten al cumplimiento de su tarea sustantiva: la formación de docentes. Se propone impulsar el funcionamiento, la organización de las instituciones, al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, crear ambientes propicios para la colaboración profesional que contribuyan, al análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes y al desarrollo profesional para mejorar el desempeño de los integrantes de la comunidad educativa en sus respectivos ámbitos de actuación; establecer criterios académicos y procedimientos efectivos que regulen los procesos de selección y permanencia del personal directivo y fortalecer su liderazgo; reorientar los procesos de planeación y evaluación como base para organizar la vida académica institucional y elevar la calidad de la formación impulsando una cultura de rendición de cuentas, además de renovar y fortalecer la planta docente.

Como consecuencia de esto, Czarny (2003), encuentra el problema en las formas de enseñanza que aplican parte de los docentes normalistas: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha el carácter formativo de los procesos de evaluación, mínimamente se recuperan sus resultados para

mejorar las prácticas de enseñanza, y se carece de un pleno dominio de algunos docentes formadores sobre los contenidos y los enfoques de los programas de trabajo. Aunque se valora altamente el carácter formativo de las actividades de acercamiento que realizan los docentes en formación a las condiciones reales de trabajo, existen Normales donde aún es débil la vinculación con las escuelas de práctica. Para superar cualquier tipo de dificultad, es necesario emprender acciones sistemáticas que mejoren los procesos de formación de los docentes normalistas, no nada más en lo referente al dominio y apropiación plena de los programas, sino en los diversos aspectos relacionados con la formación docente. Se requiere modificar las formas de organización, de gestión pedagógica, fortalecer la comunicación entre directivos y docentes donde los futuros docentes realizan sus prácticas, creando redes de escuelas de apoyo que incluyan la actualización (SEP, 2003).

Por otra parte, las acciones desarrolladas en la línea de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las instituciones normalistas han sido valoradas por las comunidades académicas. Estas acciones han consistido en talleres sobre los contenidos y enfoques de los programas de estudio. Sin embargo, dichas acciones son limitadas para asegurar un programa sólido de formación de los docentes. Para enfrentar lo anterior, se requieren programas de formación rigurosos y sistemáticos que se ofrezcan mediante diferentes modalidades. Es necesario entonces, fortalecer la formación de los docentes formadores, en temas como el conocimiento y dominio de estrategias didácticas diversificadas y pertinentes para favorecer el desarrollo de las competencias y habilidades docentes, análisis sobre la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente, los procedimientos para el análisis y la reflexión sobre las experiencias de observación y práctica de los alumnos, dominio de los contenidos, de los enfoques para su enseñanza, los procedimientos y modelos de planeación de la enseñanza (Durán, 2004).

### **1.1.2. ACERCA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Lo que sigue siendo evidente, es que la calidad educativa es un término que no se ha acabado de comprender totalmente, no entendemos a qué hacemos mención concretamente, pues desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en la década de los noventas no hay una idea clara y convincente de este aspecto, pues cada uno le atribuye un sentido distinto y peor aún, se dice que queremos calidad educativa, cuando no

sabemos cuál es el sentido que se le atribuye a este término. En la actualidad seguimos adelante con esta política sin saber concretamente a lo que aludimos, sin tener conciencia propia de lo que involucra esta concepción circundante en la educación. En consecuencia de esto, es necesario replantear la gobernanza del sistema educativo para obtener óptimos resultados apegados a la de calidad educativa. Son evidentes las deficiencias del propio Estado en sus acciones para conseguir los objetivos que marca en sus propias políticas educativas.

De la misma forma, es básico enfatizar que las acciones deben marcarse en torno a qué es calidad educativa y cuáles son los mecanismos mínimos indispensables para lograr que por ejemplo la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) en México sea la plataforma de despegue en donde permita iniciar una vertiginosa serie de acontecimientos de impacto trascendental que reditúe en una serie de fortalezas que faciliten la formulación de proyectos nacionales, donde los procesos de gobernabilidad y gobernanza faciliten la calidad educativa en el logro de objetivos que impacten en el desarrollo económico y social del país.

Para ilustrar esto, Tiana (1996) fortalece este orden de ideas, porque expone que ha crecido la demanda social de educación, pues suele ir asociada a lo que se le conoce como rendición de cuentas, reposando sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que ciudadanos y sociedades les plantean de acuerdo con el análisis que se efectuaba anteriormente. Hoy en día, son más las voces que exigen una mayor transparencia en coherencia con los principios de una gestión democrática. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una labor que compete a cada uno de los ciudadanos, lo que es esencial para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para la toma de decisiones adecuadas en los procesos de gobernabilidad y gobernanza que el Estado determine, pues a través de ellos impactará a la sociedad, buscando elevar las condiciones de vida de la sociedad, garantizando que por medio de la educación se puede acceder a una mejor calidad como grupo social y garantizar un porvenir con mayores oportunidades a las futuras generaciones, que deben pensarse y diseñarse a largo plazo, no para buscar la calidad educativa hoy o mañana, sino sea una filosofía que permita elevar los procesos educativos, para esto, el Estado debe mantener una amplia perspectiva de trabajo que responda a las demandas sociales planteando políticas ajustadas a la realidad.

Como puede apreciarse, lograr la calidad en la educación no es una labor fácil, ya que como afirma Schmelkes en Horta (2005) “la calidad educativa es un fenómeno multideterminado; hay un conjunto de causas que son propias del contexto comunitario y familiar; otras son propias de las características del alumno individual”. La calidad educativa es un concepto que se comprende en varias dimensiones: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. Schmelkes (1994), menciona que el gran salto hacia delante en la calidad de la educación podrá venir de las propias escuelas. En este sentido, un verdadero cambio, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven. La preocupación por la calidad es quizá lo que mejor caracteriza a la actualidad a la educación. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano. Ésta depende primordialmente del quehacer humano y en último término de los seres humanos. La calidad que se busca debe entenderse como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, fomentar la participación democrática y ciudadana y la resolución de problemas y seguir reforzando los valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Actualmente, la calidad educativa está presente en cualquier parte del discurso oficial del ámbito educativo. Es un término polisémico, porque cada agente dentro de la educación le atribuye una connotación distinta. En relación con esto, Paniagua (2003) expone que la palabra calidad la podemos encontrar en todas partes, se habla de calidad de vida, relaciones de calidad, calidad en el trabajo, empresas de calidad, productos de calidad, procesos de calidad, individuos de calidad y hasta de educación de calidad. Sin embargo, cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿está la calidad presente en todas esas realidades a las que se les imputa el pomposo apellido de “calidad” o “con calidad”?, ¿cómo se hace patente la calidad en cada una de las realidades a las que se le atribuye? Tal como lo señala Fernández (2003) hablar de calidad educativa resulta ser un tanto complejo, por los múltiples significados que pueden atribuirse a dicho término. De la definición que se adopte y de acuerdo con la función en que el término sea usado, depende la relación que se establezca con respecto de la calidad, es decir cada persona le asignará un concepto distinto. Ante esta situación bien vale la pena reflexionar y contextualizar en educación, qué es lo que se refiere la calidad en este ámbito.

De una u otra forma, se habla de alcanzar la calidad lo que da por sentado que no se tiene y por lo cual se procura, en este caso y se utiliza el término en su valor absoluto y a modo de sustantivo; algo tiene calidad sólo cuando ha alcanzado el nivel óptimo. En este caso, se diría por ejemplo, que la educación tiene calidad o es de calidad, si ha alcanzado el nivel considerado idóneo, criterios como los de: eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad Paniagua (2003). Aquí los propósitos se expresarían en frases como: en busca de la calidad o hacia la calidad, por o para la calidad, etc. Pero como se percibe, la educación en sí misma guarda una enorme contradicción y abre una cortina de suspenso, pues existe una incertidumbre por no saber en realidad a que nos referimos con calidad.

En lo tocante a la estimación de la calidad, se podría expresar en términos relativos, se plantearía cómo obtener una mayor porción de ésta (incrementarla, aumentarla, mejorarla, fortalecerla), lo que permite inferir que, aunque se tiene, puede obtenerse más de ésta (incluso pudiera irse en retroceso). Por ejemplo, Cárdenas (2003) expone que calidad es un producto de intervención que los hombres tienen sobre un objeto y sus cualidades inherentes. Por tanto, la calidad depende de las cualidades propias de un objeto, así como de la intervención que sobre él han tenido terceros. En otras palabras, la calidad de un producto puede estar ligada a la consistencia y resistencia del material que lo conforma, a la utilidad que puede ofrecer a quien lo disfruta o manipula, a la duración en buenas condiciones de uso, o a la simple satisfacción de quien lo utiliza. En este caso, el estado de calidad respecto de objetos, procesos o prácticas se enuncia a través expresiones adjetivas (alta calidad, gran calidad, suficiente calidad, mediana calidad, baja calidad, mínima calidad...) o adverbiales como: "la calidad de los libros de textos o de los cursos de actualización es: óptima, máxima, aceptable, etcétera; también se puede decir que éstos tienen o han alcanzado; gran, mucha, alta, mediana, baja, mínima calidad (se pudiera seguir incluso en sentido negativo). Asumir este otro sentido de la acepción, permitiría establecer que a partir de cierto nivel que se tenga de ésta como base o punto de partida, podría obtenerse un incremento (o decremento) de la misma. Siguiendo el ejemplo anterior, se diría que determinado aspecto de la educación en nuestro país ha alcanzado o se encuentra en un cierto nivel en cuanto a eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, en atención a los parámetros de medida y a la proporción alcanzada de lo estimado como calidad. En ese caso, los propósitos educativos emplearían expresiones como: elevar, mejorar, incrementar, fortalecer la calidad en relación con la educación (Paniagua, 2003).

No se puede dejar de mencionar que México al ser un país con una gran diversidad en sí mismo, ha sufrido constantemente para consolidar el proyecto de calidad educativa. A causa de lo antes mencionado, Aquino (2003) presenta a la calidad en el sentido de ser eficaz ante el medio, adecuada a las características de la población, a las necesidades del medio y al proyecto nacional, que posibilite el desarrollo de las potencialidades del individuo, a las necesidades de cada región, tomando en cuenta elementos de cada sociedad, para eficientar la integración laboral y cultural de los miembros de las comunidades. En este contexto adquiere mayor relevancia la propuesta de buscar elevar la calidad a partir de la autonomía académica, es decir, para alcanzar la calidad en un primer momento debemos de considerar las características en las cuales nos ubicamos y apegarnos a las necesidades locales de cada espacio social. Aunado a la polidiversidad étnica, económica y cultural, están los cambios estructurales de la sociedad, la transformación de la vida política, la alternancia en el poder que imprime una nueva dinámica al sistema social y por ende al sistema educativo nacional. Ante dichas condiciones podemos mencionar que la calidad si no considera estos factores, estará muy alejada de proliferar en el país como parte integral de las políticas educativas que el propio Estado Mexicano implemente.

No obstante, Cárdenas (2003) subraya la idea de que la educación es un factor esencial en la búsqueda de un proyecto de nación en México. El país cuenta con características de una enorme diversidad cultural, económica y social. Vale la pena decir que en muchas ocasiones las necesidades de la sociedad no concuerdan con la formación que los individuos tienen dentro del sistema educativo, para subrayar esto, basta con darle una mirada a la gran cantidad de personas desempleadas y a la carencia de respuestas a los principales problemas sociales. Todo lo anterior apunta a afirmar que es necesario buscar estrategias que eleven la calidad del servicio educativo que se está ofreciendo en el país. Además de vincular la calidad con la solución de las principales problemáticas que demandan una respuesta. De nada sirve una demagogia política atractiva y seductora al oído, si los problemas antes mencionados proliferan en todas partes del país.

Hay que destacar que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007), propone que la calidad educativa en México debe canalizarse a atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria. Se busca

preparar para la competitividad, además de las exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y en los diversos grados de la educación, en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos. Se observa también, en el balance entre información y formación además entre la enseñanza y el aprendizaje. Ante esta línea, se puede establecer un criterio de calidad en educación vista desde un plano político dicho por las autoridades, para lo cual el mismo Plan propone el diseño de un sistema de evaluación, capacitación de los docentes, actualización de planes y programas de estudio fortaleciendo el federalismo para lograr una mayor inversión.

Lo que sigue siendo una realidad, es que la calidad educativa es un término que no se ha acabado de concretizar, pues desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en la década de los noventa no hay una idea clara y convincente de este aspecto, porque cada uno le atribuye un sentido distinto y peor aún, se dice que hay calidad cuando no sabemos cuál es el sentido que se le atribuye a este término. En la actualidad seguimos adelante con esta política sin saber concretamente a lo que aludimos, sin tener conciencia propia de lo que involucra esta concepción circundante en la educación.

### **1.1.3. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS.**

En cuanto a la temática de las competencias, Argudín (2005), expone que la palabra competencia, del verbo competir, viene del griego, *agon*, *agonistes*, que quiere decir ir al encuentro de otra cosa, encontrarse para responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victoriosos de las competencias olímpicas que se disputaban en la Antigua Grecia. Ya desde el siglo XVI se conoce otra acepción, derivada del latín *competere* que significa pertenecer, incumbir, hacerse responsable de algo. En este sentido, te compete significa que te haces responsable de algo, que está dentro de tu jurisdicción. En la educación se usa el segundo *competere*, te compete, el saber, el aprendizaje es tu responsabilidad, tú lo construyes, tú te apropias de él.

En esta perspectiva, Frade (2008) realiza un bosquejo histórico acerca del uso que algunos teóricos le han dado al término competencia. Robert White en 1959, publica un trabajo en donde señala que la palabra competencia significa adecuación, habilidad, capacidad y destreza, por tanto con ella se describe la comprensión, la exploración, el hecho de caminar, la

atención y la percepción, todas ellas habilidades seguras para promover una efectiva y competente interacción con el medio ambiente. El comportamiento en la construcción de la comprensión, la manipulación de objetos y el dejarlos ir, es algo más que una carga de energía. La competencia es la necesidad que tienen los seres humanos de interactuar con el entorno, pero también de dominarlo por la acción. Para la década de los sesentas del siglo XX, J. S. Bruner señaló que los seres humanos tenemos la tendencia de aprender sobre el ambiente, de ir más allá de la necesidad adaptativa inmediata hacia la innovación, lo que es una ansia de competencia, dando una relevante importancia a la motivación. En 1965 Noam Chomsky retoma el término para definir la competencia como la capacidad que tiene el hombre de comprender y producir el lenguaje de acuerdo con ciertas reglas y normas convencionales dentro de una perspectiva eminentemente social. Las competencias son habilidades y disposición para actuar e interpretar y por lo tanto son capacidades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado.

Así mismo, en 1969 Eliseo Verón reconoce que una competencia es un conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones sobre un determinado discurso. Dell Hymes en 1980 considera la competencia como comunicativa, con lo cual planteó el uso del lenguaje más allá de su comprensión y producción. Para Wittgenstein en 1988, agrega al concepto de competencia los juegos del lenguaje, señalando que la comunicación cuenta con sistemas completos articulados por reglas en las que el significado es el producto del uso del lenguaje en un contexto determinado. En 1989, Habermas menciona que la competencia es comunicativa y a la vez interactiva, es decir, las personas son hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entender sobre un determinado tema.

Con respecto a lo antes mencionado, existen autores como Vigotsky y Alexander R. Luria (citado en Frade, 2008) que no mencionaron en ningún momento a las competencias, pero que con sus contribuciones impulsaron la teoría cognitivo-conductual que explica cómo los seres humanos articulamos procesos de pensamiento con la conducta mediante el lenguaje, lo que se traduce en desempeños específicos en contextos diferenciados. Gagné otro autor de relevantes aportaciones en este tipo de temas, expresó que una persona es más competente cuando tiene la capacidad de resolver problemáticas combinando lo cognitivo, lo conductual y lo emocional. Del mismo modo, David Mc Clelland elaboró la hipótesis de que los alumnos deberían desarrollar las competencias más que estudiar conocimientos en la escuela. Este

autor, define una competencia como la capacidad emocional y motivacional para llevar a cabo el trabajo, de forma que, aquellos que poseían una buena actitud y disposición para la tarea serían los que aprenderían lo necesario para salir adelante y ser exitosos en la vida. No obstante, en 1980 Howard Gardner utiliza el término competencia para definir la serie de capacidades que le competen a ciertas funciones cerebrales o bien a las habilidades de cada tipo de inteligencia, como lo expresa en su teoría de las inteligencias múltiples, donde reconoce ocho diferentes: la lingüística, la lógica matemática, la cinética, la gráfica-espacial, la interpersonal, la intrapersonal, la musical y la naturalista.

## **1.2. ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN DOCENTE, CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS.**

El estado del arte sobre los temas de formación docente, calidad educativa y competencias es sumamente interesante. En los últimos años se ha incrementado significativamente los productos de investigación en estas áreas de la educación y a la vez, se han vuelto elementos protagonistas de las actuales reformas educativas. Es un hecho que este crecimiento se ha debido principalmente a que la educación es un punto central en el discurso oficial del Estado Mexicano, dando a la pauta de que la formación docente es un aspecto que requiere un especial estudio porque es un factor esencial para alcanzar la calidad educativa y el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Con respecto a la revisión bibliográfica efectuada, existen estudios que tienen que ver con la formación docente que han tenido su origen en otros países principalmente de Argentina y España, y en menor proporción de México (Braslavsky, 2002, Fernández, 2007, Viallant, 2005, De Tenazos, 2002, Torres, 1996, entre otros). Lo que ha contribuido a que organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO con su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), impulsen propuestas que tienen que ver con la formulación de políticas educativas que sin duda influyen en la nueva perspectiva que se deja vislumbrar para la formación docente en la actual sociedad del conocimiento.

Bajo este orden de ideas en cuanto a calidad educativa se refiere, resulta peculiar que los organismos anteriores de igual forma tienen mucha ingerencia en la perspectiva que se le da actualmente a la educación. A tal grado de que exista el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), el cual, evalúa este rubro educativo. Asimismo se tiene la existencia de PISA, que es un programa de la OCDE que determina la calidad educativa de los países miembros de esta organización. En este sentido se ubica que la calidad educativa es un concepto de esta época, en donde se ha vuelto esencial para promover los cambios educativos. La calidad educativa se encuentra presente en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el Programa Pectoral 2007-2012, en la Alianza para la Calidad Educativa (ACE) firmada en 2008, lo que ha permitido la promoción de reformas educativas tal y como es el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008. En este sentido, se puede identificar que la producción de textos acerca de este tema es abundante aunque carece de sistematicidad en su estudio.

En cuanto a las competencias, es una palabra de uso frecuente dentro de la educación. De hecho, ha generado que las reformas educativas tengan de base teórica las competencias y ha diseñado una propuesta de docente que debe promover las competencias en los alumnos. Autores como Frade (2008), Tobón (2006), Argudín (2005), Paniagua (2005), Decibe, (2003), han hecho hincapié en el estudio de este término que se ha convertido en el elemento central que soporta la gran cantidad de reformas educativas que se están viviendo en cada uno de los niveles educativos.

En la revisión del estado del arte que guardan los tres conceptos, no se encontró un estudio que con detalle de cuenta de la relación que mantienen entre sí. De hecho, se han trabajado de manera ajena, es decir, no se ubicó un estudio que diera cuenta de que la formación docente contribuye a que la calidad educativa y que las competencias, sean elementos sensibles para lograr que las propuestas sean parte integral de los cambios educativos. Tanto la calidad educativa, la formación docente y las competencias se han abordado en distintos espacios y en diferentes posturas.

### **1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

¿La formación docente: es un factor fundamental para el desarrollo de competencias y alcanzar la calidad educativa en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México?

De ahí que sea oportuno cuestionar:

- ¿Cuáles han sido las acciones que el Sistema Educativo Mexicano ha desarrollado a lo largo de la historia que benefician a la Educación Media Superior?
- ¿En qué medida las acciones de desempeño profesional propuestas impulsan a mejorar la calidad de la Educación Media Superior en México?
- ¿Cuáles son las competencias que el docente de Educación Media Superior debe poseer?
- ¿De qué modelo de docente se requiere para participar en esta reforma de la Educación Media Superior?
- ¿De qué forma la formación docente permite lograr la calidad educativa y el desarrollo de competencias en la Educación Media Superior?

No obstante, el planteamiento anterior se sostiene con lo que Coll (1998) externa: si la reforma que sustentan las políticas educativas han aceptado que en México, nunca ha existido un espacio que permita la formación y actualización del docente en este nivel y que estas difieren significativamente entre si, en cuanto a objetivos y finalidades que se persiguen, en los hechos educativos que aspiran a transformar, entonces dicha necesidad será una de las prioridades de este cambio.

#### **1.4. OBJETIVOS**

El objetivo central de la investigación es:

- ◆ Analizar las principales características de la formación docente como factor fundamental, para impactar en el desarrollo de competencias y el logro la calidad educativa en el marco nacional de la Reforma de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.

Los objetivos particulares son:

- ◆ Identificar las implicaciones principales de la formación docente en torno al desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Media Superior.
- ◆ Comprender la relación existente entre la formación docente y la calidad educativa en el marco nacional de la Reforma de la Educación Media Superior 2008.
- ◆ Señalar a la formación docente como factor fundamental para el desarrollo de competencias y la obtención de la calidad educativa.
- ◆ Identificar las características principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.
- ◆ Proponer alternativas para mejorar la formación docente y así desarrollar las competencias y obtener la calidad educativa.

## **1.5. HIPÓTESIS**

La hipótesis es:

“Si los docentes de Educación Media Superior poseen una correcta formación, entonces podrán lograr el desarrollo de competencias así como alcanzar la calidad educativa, en el marco nacional de la Reforma de la Educación Media Superior 2008”.

## **1.6. ALCANCES Y LIMITACIONES**

En este contexto, la investigación se enfoca a estudiar la formación docente en el nivel de la Educación Media Superior en razón de que a partir de 2008, se proclamó la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en donde se hace evidente la necesidad de profundizar acerca de este tema. A pesar de que el trabajo se circunscribe principalmente al Estado de México, es similar la perspectiva que se tiene en el resto del país, así como en cada uno de los diferentes niveles educativos, ya que los temas que se abordan son de sentir común en las reformas actuales en educación y en cada uno de los niveles educativos. El asunto de las competencias se analiza continuamente en muchos espacios de cada uno de los niveles educativos y que de una u otra forma está determinando el destino de la educación nacional.

Por lo antes mencionado, una de las principales limitaciones que se presentan es que los tópicos que se entrelazan en la presente investigación, existe una abundante cantidad de información toda ella rica e interesante para ser abordada en un estudio, pero que se hace necesario su análisis para detectar aquella que de referencia objetiva. A pesar de que este estudio es de corte cualitativo, puede responder a una investigación cuantitativa, porque permite la aplicación de diferentes instrumentos como encuestas o entrevistas, los cuales den cuenta con mayor profundidad de la realidad educativa. Al mismo tiempo es probable que se dejen aspectos sin mencionar, esto es debido al tipo de investigación que se desarrolla en este documento.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO.**

#### **2.1. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO.**

Para iniciar este capítulo, la revisión de la literatura representa un importante apoyo para acercarse al conocimiento profundo de los temas que se abordan, lo que permite mostrar los avances teóricos de cada uno de los conceptos a los que se hace alusión. La perspectiva desde la cual se coloca una mirada teórico-metodológica es en sí misma un soporte esencial para el análisis de cualquier disciplina científica. Es evidente que a lo largo de la historia se ha puesto en evidencia de que ha existido la incertidumbre acerca de que si la educación responde a las exigencias sociales o es un instrumento del Estado para controlar a la sociedad. En este sentido, es momento de hacer un cruce teórico en relación a los temas que se mencionaron en el capítulo anterior en relación a la formación docente, la calidad educativa y a las competencias. Para lo cual, se hace una extracción de los principales autores, organismos nacionales e internacionales, acuerdos y programas que buscan respaldar los proyectos de mejorar la educación tomando como eje de estudio, los tres conceptos que han dado un giro importante a las perspectivas de la educación en México.

De antemano, se debe reconocer que la educación es un aspecto al que se le quiere dar una importancia que por varios años no tuvo, un protagonismo sustancial que le permitiera participar en un proyecto nacional. En esta primera década del siglo XXI, la formación docente recobra fuerza y ahora pasa a jugar un rol que pone en debate si los docentes de hoy están comprometidos con las nuevas propuestas que tienen que ver con la calidad educativa y con las competencias. Por otro lado, la formación docente no es un asunto que se haya quedado en el tintero, pero su desempeño sigue mostrando severas deficiencias, su labor no está impactando directamente en la formación de los alumnos. En sí mismo el docente, carece del dominio y conocimiento de sus competencias. En cuanto a la calidad educativa, se reconoce de igual forma que con las acciones que se toman resulta insuficiente alcanzar las metas fijadas en el Programa Sectorial 2007-2012, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en la Alianza para la Calidad de la Educación.

## **2.2. LA FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE.**

Es momento de comentar el tópico de la formación docente, el cual, en la actualidad ha acaparado la atención de muchos especialistas en educación, pues ven este principio, como fundamental para mejorar el nivel y las condiciones educativas en diferentes regiones del mundo. Sin duda, la formación docente es un punto esencial en las políticas educativas en cualquier nivel y situación que guarde, ya que la labor docente ha perdido presencia en gran parte del escenario educativo lo que ha propiciado que el docente sea visto como un transmisor del conocimiento y no como un ser competitivo con la capacidad de transformar. En consecuencia, el nuevo orden que guarda el mundo convierte a la educación y a la formación docente en uno de los principales instrumentos que utiliza el gobierno para mejorar la competitividad. Es por esto que la educación no puede seguir repitiendo los errores del pasado. Los grandes cambios educativos puestos hoy en marcha en todos los niveles escolares, intentan responder a las exigencias del mundo actual sumamente globalizado en una absoluta dependencia en todos los sentidos (Tedesco, 2004).

De la misma forma, el carácter de enseñanza superior que se le dio a la formación docente desde 1984, está muy lejos de haber tenido un efecto real en sus concepciones curriculares y en los procedimientos académicos internos que debieran asemejar esta formación a las demás carreras universitarias. En respuesta a las demandas del magisterio, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) incorporó en 1992 como uno de sus componentes la renovación de la formación docente, poniendo en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación en Servicio (Pronap), ambos con objetivos y alcances limitados. Reconociendo el enorme esfuerzo financiero y tecnológico que ha significado la creación de los Centros de Maestros, muchos docentes cuestionan sus supuestos y estrategias. La utilización de espacios y equipamientos es mínima, sobre todo por la falta de tiempo de los docentes; las capacidades de sus coordinadores se quedan con frecuencia cortas respecto a lo que de ellos se espera. Y el Pronap, con sus innovaciones de “cursos nacionales” con evaluación independiente, adolece, bajo la presión de dinámicas sociales, burocráticas y gremiales, de inducir a un credencialismo que limita su eficacia y lo aparta de la práctica docente. Se cuestiona también la concepción de los programas, cursos y talleres, su enfoque al docente, su desvinculación con

la vida escolar que hace difícil que lo aplique después lo que aprende. El sistema de actualización no contrarresta los efectos de lo que Rosas (citado en Latapí, 2003) llama la “dinámica de desprofesionalización” que genera la cotidianidad escolar. La escuela privilegia lo no sustantivo: festejos, desfiles, concursos, comisiones, obligaciones sindicales, informes, formularios, reuniones... que consume el tiempo del docente y le impone como principal meta “cubrir el programa”, sin poderse pretender elevar la calidad del aprendizaje. En esta perspectiva, se desarrolla en los docentes, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y a comportarse como un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática y sin horizontes profesionales estimulantes.

Dicho de otra forma, Latapí (2003) reconoce que hay insatisfacción respecto a la formación inicial de los docentes por varias razones tales como que los sistemas de formación no han atendido a los requisitos de ingreso, principalmente al elemento relacionado con la “vocación” del candidato. Para ejemplificar esto, Calvo en Latapí (2003) realiza un estudio sobre la educación normal y control político, el cual concluyó que en la Escuela Nacional de Maestros las dos terceras partes de los alumnos confesaban haber elegido la carrera por sus ventajas materiales y prácticas les aseguraba una plaza con sueldo y prestaciones, o por haber sido decisión de sus padres y sólo 37.5% estudiaba “por vocación al magisterio”. Al preguntarles también si pensaban permanecer en el magisterio a largo plazo, 36.4% opinó que pensaban abandonarlo y 27.3% que planeaban combinarlo con el estudio y ejercicio de otra carrera. Asimismo, se hace evidente la incapacidad del currículo para brindar una formación integral, que desarrolle las destrezas intelectuales de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, los valores, autoestima, madurez emocional y las relaciones interpersonales. Se critica la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otras disciplinas; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena.

En síntesis, los modelos de formación y actualización magisterial muestran graves síntomas de agotamiento, dispersión y, en cierto sentido, de derrota. El proceso de reforma de las normales es en la práctica muy débil; la UPN no acaba de encontrar su lugar y desempeña funciones de docencia e investigación escasamente pertinentes a sus propósitos originales; y

los maestros están desarmados pues, como lo admite Arnaut (citado por Latapí, 2003), el SNTE “les ha expropiado sus derechos profesionales” monopolizando las iniciativas de renovación y con frecuencia subordinándolas a intereses ajenos a su objetivo. No hay aún consensos sobre los caminos que debemos emprender en el futuro en esta materia ni un claro liderazgo de parte de las autoridades educativas.

### **2.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE.**

Hablar de formación docente, remite forzosamente a revisar una serie de documentos tales como planes de estudio, políticas educativas, programas de gobierno, estudios en formación docente entre otros acerca de este tema. En este punto, Torres (1996) señala que es una de las áreas de mayor inercia y una de las más descuidadas a nivel teórico y práctico en los últimos años dentro del campo educativo en general. Lo que sí es evidente es que la formación docente reviste diferentes connotaciones y sentidos, pues algunos teóricos la denominan formación del profesorado o formación de maestros y en otros momentos formación de enseñantes.

Por citar un ejemplo, Rivas (2004) dice que la formación docente es un proceso permanente, siendo el dominio que un sujeto tiene de las teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, entendiendo que su campo de estudio es convencional y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica. La formación docente se ubica en el terreno de la educación formal donde el currículo establece sus límites en la escuela, pensada como el medio que crea la sociedad para transmitir la cultura, reproducir la organización social y formar un sujeto para el desempeño de un trabajo (Vallejo, 2004). En cierto sentido, designa el proceso que conduce a pertenecer a la comunidad de docentes que se han apropiado de formas de razonamiento y prácticas instituidas a través de un discurso que tiene como objeto la educación. Este concepto admite la fragilidad de la formación docente si ésta, no es sostenida en la revisión de su práctica a través de una mirada crítica y formativa. Asimismo, advierte contra la tendencia de considerar la formación docente una habilidad que se logra al egresar y entrar a laborar en la escuela, es decir, creer que el proceso se completa en algún momento. Por el contrario, afirma Moreno (2003), que la formación no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con los nuevos

desafíos de la realidad del aula escolar, es decir, en el lugar donde se construyen y reconstruyen significaciones y se deconstruyen nuevos significados mediante lo ya conocido.

Existe otra forma de percibir la formación docente. Este enfoque lo proponen Cardelli y Duhalde (2000) en el cual, manifiestan que se debe considerar a la formación docente, tomando de referencia las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a los sistemas educativos. En este sentido, es necesario considerar que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado siendo garante del derecho a la educación, le asignan el rol de organizador y regulador de la educación. Esto, va acompañado de las transformaciones culturales derivadas de la mercantilización de los objetos de la cultura y en particular del conocimiento científico y técnico; de las acciones y discursos que dan nuevo impulso a la demanda educativa teniendo nada más en cuenta los intereses de los sectores empresariales; y de los valores emergentes del utilitarismo, la competencia y el individualismo exacerbados. Bajo esta perspectiva, se subraya el grado de concepción e interés que se le dé a la formación docente. Ávalos (2002), expresa que el Estado establece su marco por normas y criterios de evaluación e institucionaliza un procedimiento para controlar la calidad de los programas que ofrecen las diversas instituciones, mostrando la capacidad de obtener objetivos cuantificables, asegurando así que se ofrece “calidad a cambio de dinero”.

Vallejo (2004) señala que la formación docente debe poner atención en 2 elementos fundamentales: uno se refiere a que los docentes deben desarrollar sus capacidades de investigación, para definir los criterios de juicio en relación con su labor educativa y un segundo aspecto se focaliza concretamente al plano pedagógico, que consiste, tanto en desarrollar una comprensión de situaciones y actos humanos, así como de los problemas relacionados con los valores controvertidos. La formación docente es un trabajo ligado al marco global en que se sitúan las prácticas educativas donde se buscan resultados orientados a insertar a los alumnos en la sociedad en la que viven. De tal forma que los docentes deben desarrollar todos los elementos necesarios, para que los alumnos sean capaces de transformar su sociedad. Esto obliga y compromete más al docente para lograr aprendizajes significativos y tener una permanente formación en todos los aspectos relacionados con su propia práctica al interior de las aulas de trabajo, manteniendo de esta manera una permanente actualización en su formación docente.

A pesar de lo anteriormente expuesto, el panorama prevaleciente es otro. Torres (1996) en relación a esto, señala que la formación docente ha ocupado y continúa en una posición marginal en las políticas educativas. La situación de qué y cómo aprenden los docentes, qué quieren o qué necesitan aprender, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación ha sido poco investigado. Es una realidad latente, en el último de los casos, es el propio docente al que se le toma en cuenta sobre sus necesidades y carencias en su práctica. La formación docente se sigue viendo de manera aislada sin ninguna relación con elementos centrales de la educación, ya sea con sus alumnos, la sociedad, la realidad económica, los enfoques de planes de estudios, así como con la enseñanza y aprendizaje que debe implementar en su labor educativa. La formación así equivale a un entrenamiento, es decir, sólo es el desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas, y no se ve como una formación en sentido amplio y estricto de la palabra, es decir, como el desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo operativo e inmediato. Sigue siendo percibida la formación docente de manera aislada, sin atender a las otras esferas en que se configura y se desenvuelve el rol del docente dentro de la educación (Pasillas, 2004).

### **2.2.2. CRÍTICAS A LA FORMACIÓN DOCENTE.**

En palabras de Vallejo (2003), la docencia es una profesión extravagante, singular, incomprensible, incongruente, incompatible. Es sobre la acción docente sobre la que recae la responsabilidad de crear aptitudes y capacidades que permitan sobrevivir a las sociedades y prosperar en la era de la información. Al mismo tiempo, son el gasto público, la seguridad social y la educación, los primeros elementos de los que el Estado decide prescindir a la hora de aplicar recortes que parecen imponer las sociedades de la información y sus economías correspondientes. Cuando más se espera de los docentes, es cuando menos apoyo, respeto, margen para la creatividad, la flexibilidad y la innovación se encuentran. La educación debe asumir la expectativa de salvar a la sociedad. De la escuela y de los docentes, se ha esperado que liberen a los alumnos de la pobreza y de la exclusión; que reconstruyan al país, que hagan realidad la alfabetización cuyo objetivo pretende la supervivencia económica; que preparen personas competentes aún cuando escasea la demanda; que fomenten la tolerancia y un sin fin de contradicciones en manos de una institución en la que no se cree y que no posee los recursos que suponen tan arduas tareas.

Sobre la base de lo antes expuesto, los docentes conviven con un dilema: al mismo tiempo que se les atribuye la función de catalizadores básicos de la sociedad de la información, son además, víctimas que esa misma sociedad se cobra. Esta contradicción se traduce en problemas cotidianos para los propios docentes, y en dificultades de orden político para los que desean reformar y mejorar la docencia. Por ello, se debe abrir al mundo, a la sociedad, creando un nuevo movimiento social que abogue por el cambio educativo, donde los docentes tengan más apoyo en la labor que realizan, donde reciban más confianza, consiguiendo de esta manera un mayor apoyo financiero. El objetivo está dirigido a mejorar la sociedad, tratando de valorar en qué medida cualquier forma existente de comunicación puede hallarse distorsionada por las condiciones sociales, culturales o políticas. En este sentido, el fin último de la educación ha de ser el compromiso vivo y crítico. Es decir, la transformación social empezará por las personas, para después, modificar su contexto. Esta modificación tendrá como fin la justicia social que se encuentra en cada uno y que supone compromiso y responsabilidad. El papel del docente es imprescindible, ya que debe estimular a los alumnos en su inserción en la sociedad, de tal forma que puedan participar en ella. Se trata de fomentar el descubrimiento propio y consciente del alumno para comprometerse en la evolución de la historia. Su finalidad no consiste en modelar al alumno para que sea capaz de integrarse en un medio social dado, sino que ha de procurar una adhesión responsable y lúcida de valores.

Hecha la observación anterior, De Tenazos (2002) menciona que el docente debe saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse. El docente sabe de la graduación de los saberes, acorde a las condiciones de los alumnos, reconoce que la estructura de la lección está relacionada con los contenidos. En consecuencia, existen codificaciones diferenciadas según sea el momento de la introducción de un tema nuevo, de la revisión y la ejercitación. El poner en el centro la formación docente se encuadra en una tradición, aquella que sostiene que es en la lección, donde está todo docente. Por lo tanto, el docente, como lo afirma Shulman en De Tenazos (2002), es quien articula la relación entre lo pedagógico y disciplinario. Allí, en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión y la constitución del saber pedagógico. Es decir, ese saber que produce el docente, por cuya producción se transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este debería ser el eje principal de la formación docente. Y es desde el horizonte del saber pedagógico deben encontrarse las respuestas a las estructuras de dicha formación. En tanto es el saber pedagógico el que le da identidad al docente, los

transforma en intelectuales capaces de generar búsquedas, de entregar autoridad y legitimar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que permiten la transformación de su práctica, que es, el punto de partida, el fundamental material de una reflexión crítica, que en la escritura deviene saber. De ese saber que hace de la enseñanza un oficio y que ha sido transmitido en las instituciones formadoras.

### **2.2.3. REFERENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

Para Viallant (2005), las políticas relativas a los docentes abordan un tema complejo que abarca toda la vida del ejercicio profesional de los docentes, incluyendo las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio y la gestión institucional. Esto se refiere a una carrera docente conformada por una serie de cargos que suponen diversas funciones, existiendo una sola vía de incrementar el salario, que es ascender en la escala jerárquica del sistema educativo. Para un docente de aula, únicamente hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela o supervisor. Se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos docentes.

En relación a lo anterior, en la mayoría de los países, el rubro fundamental que determina el incremento del salario es la antigüedad. La formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Los planes de estudio sacrifican la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de los docentes. Se caracteriza por un bajo prestigio, docentes mal capacitados, énfasis en la exposición oral y poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas. Este déficit se ve agravado por la mala calidad educativa y que muchos de los aspirantes a ser docente la reciben antes de ingresar a estudiar. La gestión institucional se basa en sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas, y que no existe cultura de evaluación. El apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es débil. El sistema de acompañamiento está basado en un esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los docentes en su ejercicio profesional.

Se observa claramente que la situación de los docentes aparece como uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades, por sus implicaciones políticas, ideológicas y financieras. A ello se agrega que las propuestas técnicas tradicionales son débiles y con pobres resultados. Una rápida revisión de la bibliografía devuelve una perspectiva simplista de cómo se abordan los temas relacionados con las políticas educativas referidas a los docentes. Esto quiere decir que, a pesar de que las experiencias son muchas, las variaciones son pocas. El centro del problema es cómo pasar de la repetición a la puesta en marcha de políticas sistemáticas que promuevan la mejora de la situación del docente. Para ilustrar esto, Braslavsky citado en Viallant (2005), explica que la formación de docentes no puede separarse de la doble crisis en que los sistemas educativos se encuentran, una crisis tanto coyuntural como estructural. Por tanto, es preciso redefinir la profesión docente, diseñar los programas de formación de cara a las cualidades del docente del siglo XXI. Es evidente entonces analizar las competencias que se deben suministrar a este nuevo docente para que pueda desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, revisando al respecto, el papel del Estado, de la escuela y de la sociedad misma.

#### **2.2.4. POSTULADOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

Actualmente, se habla de las competencias básicas que debe tener todo docente, un dominio de la materia que imparte (competencia cultural), cualidades pedagógicas (habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales), habilidades instrumentales y conocimiento de otros lenguajes y características personales (madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional y empatía). Ante esta situación Marqués en Fernández (2007) sintetiza los principales postulados que los docentes deben apostar en su práctica hoy en día:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas y globalizadoras que consideren la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).

- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastado)
- Motivar a los alumnos (despertar la curiosidad e interés hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura).
- Hacer participar a los alumnos (incentivar la presentación de trabajos que realicen).
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Orientar la realización de actividades.
- Evaluar (formativa y sumativa, la autoevaluación de los alumnos y de los docentes).
- Fomentar actitudes necesarias en la sociedad de la información (actitud positiva y crítica hacia las TIC; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado, responsable y cooperativo).
- Trabajos de gestión (realización de trámites burocrático y colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas).
- Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar).

En este orden de ideas se puede citar a Fernández (2007) que señala algunos postulados que definen el modelo de docente que se está demandando desde la sociedad:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Que oriente a los alumnos a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante.
- Despierta en los alumnos interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Implicado con su profesión, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.

Dadas las condiciones anteriores, se precisan nuevos profesionales del aprendizaje, con un papel y un estatus redefinidos. Los docentes deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante y sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su forma de trabajar, individual y grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite. A tenor de las actuales circunstancias tecnológicas, culturales y sociales, el docente deberá responder a los objetivos de la educación del siglo XXI. Siguiendo a Salinas en Fernández (2007) estos puntos son:

- Preparar para un trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades, mediante las destrezas básicas necesarias (educación para el empleo).
- Entender la realidad que toca vivir y entenderse uno mismo, cambiar al aprendizaje de cómo vivir en una sociedad tecnificada (educación para la vida)
- Comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en los aspectos de la sociedad, que requiere, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global: educación para la responsabilidad ambiental y el desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades (educación para el mundo).
- Desarrollar el análisis crítico de tal manera para entender conceptos y desarrollarlos por sí mismos: favorecer la creatividad, destrezas físicas y sociales, y en particular las comunicativas y organizativas.
- Educar para un uso constructivo del tiempo de ocio y al mismo tiempo que la educación se vaya convirtiendo en una actividad placentera (educación para el ocio).

Como puede observarse, en estos postulados hay una presencia de los medios de información y comunicación, el desarrollo del análisis crítico y de la creatividad, lo que hace necesarias destrezas y capacidades para manejar estas potentes herramientas, dado que la capacitación tecnológica del docente se ha convirtiendo en un imperativo en consonancia con la actualidad y dejando de lado prejuicios y resistencias infundadas que hacen creer que las tecnologías puedan desplazar el papel de los docentes. Lo que sí se afirma cada vez con mayor fuerza es que el docente con dominio de tecnologías desplazará a aquel docente que no tenga dicha capacidad. Se puede apuntar algunas competencias tecnológicas básicas en la profesión docente que potencian el desarrollo profesional como docentes:

- Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que forman parte del contexto social y cultural.
- Conocer las posibilidades de las TIC para la mejora de la práctica docente.

- Aplicar las TIC en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de las escuelas y en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas *web*) y que conviertan el aula en un laboratorio desde el que fomentar la responsabilidad en los alumnos.
- Integrar las TIC en la planificación y el desarrollo del currículum como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y auto evaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.
- Promover en los alumnos el uso de las TIC siendo fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.
- Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo (listas de discusión, debates telemáticos, cursos de formación *on line...*) con una actitud solidaria, activa y participativa.

Recapitulando, un profesional comprometido con la educación deberá actuar, en consecuencia, preparando a las nuevas generaciones para convivir con los medios desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica en su uso e interpretación. Es imposible seguir enseñando a las generaciones del futuro con las herramientas que formaron parte del pasado de la educación, es momento de actuar para crear una verdadera innovación educativa.

### **2.2.5. IMPLICACIONES TEÓRICAS.**

La formación docente para Latapí (2002), no se agota en el presente; al contrario el desafío es mucho mayor. Consiste en anticipar la función del docente en el corto plazo y en desarrollar los medios para concretarla. Al respecto, señala que el docente del futuro será muy distinto del actual, debe ser gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los alumnos, anima y estimula, siendo testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, las multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a la profesión nuevos significados y roles.

La formación de docentes requiere que las instituciones formadoras asuman dos tipos de tareas centrales. En esta perspectiva, Reynoso (2004) enfatiza en que la primera e ineludible consiste en edificar una visión del sentido de la educación y del papel que los docentes juegan en ella, la segunda, igualmente sustantiva, consiste en la identificación de las competencias profesionales a desarrollar a través de la formación docente, estructurando la formación inicial y articulando los distintos modos del quehacer docente en la formación continua. Para contribuir a superar algunas deficiencias que han sido generadas por enfoques conductistas, es imprescindible que la formación docente focalice sus esfuerzos en el desarrollo de competencias. En este sentido, pensar en la construcción de competencias durante la formación del docente, es una opción que implica una reconsideración del diseño de las propuestas de enseñanza que se desarrollen en los distintos espacios curriculares del plan de estudios y en la evaluación que se realice en cada uno de ellos. Es decir, determina otras maneras de encarar el planeamiento y el desarrollo de los procesos educativos así como el seguimiento de sus resultados o impactos.

Si bien es cierto, la cuestión de las competencias presenta un campo de debate en cuanto a su concepción e instrumentación, en principio se puede afirmar que se trata de construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente en diversas situaciones y distintos ámbitos. Por ello, la formación de competencias no se adquiere de manera instantánea; necesita intencionalidad educativa y trabajo sistemático. Es necesario definir las, aprenderlas y construirlas teniendo en cuenta los diferentes saberes que la conforman. Las competencias profesionales se edifican paulatinamente a medida que el sujeto se apropie de un conjunto de saberes; se desarrollan en la acción, en circunstancias específicas, e involucran diferentes capacidades para el desempeño profesional y por lo tanto suponen la puesta en juego de valores que las dota de sentido dentro de cada contexto específico.

Para Phillppe Perrenoud en Andrade (2008), en su texto “Diez nuevas competencias para enseñar”, se presenta las siguientes competencias que todo docente de poseer:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo;

5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión,
10. Organizar la formación continua.

#### **2.2.6. ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

Hoy en día, la función del docente cobra notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando son necesarios para la aplicación de reformas. También salen del anonimato cuando intervienen en negociaciones sobre los salarios y condiciones de trabajo o se pronuncian sobre alguna cuestión importante. La mayor parte del tiempo, labora en las aulas, al margen de los debates sobre su función, y éstos afectan su vida cotidiana. En diferentes contextos nacionales están elaborándose políticas para la docencia que tienen repercusiones en la labor de los docentes, proporcionando elementos para la reflexión y análisis sobre sus fundamentos teóricos y su efectividad para obtener los resultados previstos. Dadas las condiciones que anteceden, la formación docente es uno de los temas debatidos en la formulación de políticas educativas, cuestionando su eficacia en la preparación de los docentes para llevar a cabo las funciones previstas en relación con el aprendizaje.

En el contexto actual existe una mayor conciencia del poder de la educación para generar las transformaciones sociales y económicas que hacen competitivos a los países, a la vez que crea cierto escepticismo en cuanto al desempeño correcto de los docentes y su formación en tal sentido. Así pues, se asiste, por un lado, a debates y medidas de orientación estatal destinadas a regular la calidad de la enseñanza y la educación de los docentes, mediante el establecimiento de estándares y la evaluación del rendimiento, reformas estructurales y curriculares en las instituciones de capacitación pedagógica, propuestas de vías alternativas para acceder a la función docente. Por otro lado, organizaciones docentes, investigadores y responsables de formar a los docentes consideran que esas medidas menoscaban la condición y la autonomía de la profesión. En muchos países, la formación docente se considera un objetivo fundamental de toda reforma, tanto respecto de las condiciones de admisión de los alumnos con aspiraciones a ser docentes como de la

naturaleza de los programas de capacitación, y numerosas iniciativas, patrocinadas por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se centran en el desarrollo profesional de los docentes en actividad (Braslavsky, 2002).

Ante esta situación, Kane en Braslavsky (2002), formula críticas sobre dos situaciones. La primera de ellas se refiere al hecho de que las instituciones de formadoras de docentes siguen funcionando bajo un “modelo de enseñanza basado en la transmisión” y, por consiguiente, no preparan docentes que reflexionen sobre su función pedagógica, que sean capaces de lograr una participación significativa de los alumnos en el aprendizaje. En segundo lugar, las políticas educativas parecen indicar que la competencia docente se adquiere sobre el terreno, más que en contextos académicos en los que son frecuentes los desfases entre la teoría y la realidad. Esas políticas favorecen modelos basados en las prácticas en establecimientos de educación u otras formas de acreditar a personas sin una calificación oficial para impartir la docencia. Ambos modelos son incompatibles con los resultados de las investigaciones analizados por Kane (2002), de los que se desprende que los docentes han de estar preparados para demostrar su capacidad de enseñar, reflexionar sobre su labor y trabajar con otros, en la mejora de la enseñanza, para lo cual se requiere una base de conocimientos y capacidad de pensamiento crítico. Ni las instituciones que favorecen las estrategias de transmisión ni la formación desinstitucionalizada pueden preparar ese tipo de docentes. Lo que se necesita son mejores programas de formación integral de los docentes.

Se puede observar que los programas de formación docente deben mostrar capacidad de alcanzar objetivos prácticos cuantificables, asegurando así al Estado que ofrecen “calidad a cambio de dinero” lo que equivale, en opinión de Elliott en Braslavsky (2002) a evaluar los programas no tanto en función de lo bien que preparan a los docentes, para hacer frente a la dificultad de enseñar en determinados contextos, sino teniendo en cuenta cuál es la “ecuación óptima entre insumos y productos”. Por consiguiente, su efecto es suprimir de la formación docente la base de conocimientos y estrategias necesarias para comprender el terreno en que se está trabajando y decidir cuál es la mejor manera de abordar la educación de los alumnos. Un mejor enfoque consistiría en depositar mayor confianza “en los profesionales del sector público para que autorregulen y evalúen su trabajo a la luz de ideales de servicio compatibles con los valores de una democracia pluralista”. Debido a esto, la formación de docentes no se limita a actividades destinadas a preparar a las personas para sacar adelante un plan de

estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino que también debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que los docentes actúan.

### **2.2.7. LA ORIENTACIÓN POLÍTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

En esta parte se hará referencia acerca de los principales organismos que han propuesto interesantes aportaciones para fortalecer la correcta formación de los docentes apegándose a las actuales condiciones. La UNESCO con la OREALC y la Propuesta de Dakar en el año 2000, la OCDE y su programa PISA, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, el Proyecto *Tuning* y la SEP en México, son las propuestas que se abordarán para darle un sentido a un tema de suma importancia como lo es la orientación política que se le da a la formación docente, vista desde una óptica de los organismos que de una u otra forma han determinado el rumbo que ha tomado la formación docente y la propia educación en su conjunto.

#### **2.2.7.1. UNESCO Y LA OREALC.**

Sin duda la UNESCO en conjunto con la OREALC han manifestado su preocupación por establecer políticas vinculadas con la formación docente en los países de la región latinoamericana. En el caso de la UNESCO (2007) reconoce que los docentes son un elemento fundamental para alcanzar las metas de Educación para Todos y los objetivos de desarrollo del Milenio, relativos a la educación, que comprometen a los gobiernos a proporcionar una educación de buena calidad al año 2015. La escasez de docentes calificados constituye un obstáculo a la realización de estos objetivos. En este mismo sentido la UNESCO (2007), admite que la calidad de los docentes, es fundamental para que los resultados del aprendizaje sean satisfactorios en donde los sistemas educativos atraigan a docentes motivados, eficaces, con buena formación, que apoye a los docentes en el aula y en su desarrollo profesional. Por otro lado, algunas de las políticas que se aplican para contratar y retener a los docentes pueden menoscabar la calidad educativa. La UNESCO (2006) señala que los docentes son la médula del sistema educativo. No puede haber soluciones viables de largo plazo para la escasez de docentes ni para los desafíos que se afrontan en materia educativa, si no se invierte en formación docente y en medidas que promuevan el respeto de la profesión. Es fundamental apoyar a los docentes en el desempeño de su profesión para reforzar su motivación mediante

contratos y condiciones laborales decorosas y una remuneración adecuada. Es importante promover el diálogo para garantizar que las opiniones de los docentes se integran en las decisiones que atañen a las reformas educativas.

La OREALC en UNESCO (2002), menciona que los avances en el campo del desarrollo profesional de los docentes permiten observar que de un modo u otro, los elementos claves de discusión referidos a este campo están en la agenda de muchos de los países. Lo que sucede es que están parcialmente allí. No hay país que no esté intentando algo en el campo del desarrollo docente, sea la reforma de las instituciones de formación inicial, sea fortaleciendo sistemas de formación centrados en las escuelas, haciéndose preguntas o buscando fórmulas que permitan mejorar las condiciones laborales del docente. Sin embargo, al examinar los planteamientos de los países se tiene la sensación de que las políticas se encuentran lejos de la realidad prevaleciente. La evidencia por otra parte de quienes investigan la implementación de cambios sobre la forma en cómo los docentes toman las reformas y su inadecuada preparación para esos cambios, muestra que sigue pendiente una mayor capacidad de planificar con la mirada en los elementos que contribuyen al mejoramiento de la formación docente. Es muy probable, que no todas las acciones que se descubren como necesarias puedan ser enfrentadas en forma conjunta en el futuro inmediato, pero si no son reconocidas como limitantes, se seguirá en el camino usual de expectativas no cumplidas y culpándose a los docentes por los resultados obtenidos. Es importante subrayar que los gobiernos deben reunir a los que conocen de educación, a investigadores, políticos, a los ejecutores de formular y evaluar las reformas para que juntos formulen una política de desarrollo docente, planes de acción congruentes, para que el financiamiento de estas acciones pase a ser prioridad en la asignación de recursos. En pocas palabras, Namo di Mello en UNESCO (2002), indica que mayores gastos hoy en el desarrollo profesional docente, tendría que significar ahorros futuros en fracaso escolar, deserción, alumnos no aptos para las demandas del mundo productivo.

La UNESCO (1996) en un trabajo denominado La Educación encierra un Tesoro plasma puntos principales que hacen referencia a los docentes en el cual, destaca los siguientes planteamientos:

- Es indispensable revalorizar su estatuto si se quiere que la educación cumpla la misión clave, en favor del progreso de las sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los

pueblos. La sociedad tiene que reconocer al docente como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo.

- La educación conduce a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con familias, círculos económicos, el mundo de las asociaciones y los agentes de la vida cultural
- A los docentes les concierne actualizar sus conocimientos y las competencias.
- Aunque en lo fundamental, la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada docente hace frente a sus responsabilidades y deberes, es indispensable el trabajo en equipo, para mejorar la educación y adaptarla a las características de los alumnos.
- Se hace hincapié en la importancia del intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diversos países, que aportan un valor indispensable a la calidad de la educación y a la apertura de mente hacia otras culturas, civilizaciones y experiencias.
- Todas las orientaciones deben ser objeto de diálogo, incluso de contratos, con las organizaciones de la profesión docente, esforzándose en superar el carácter puramente corporativo de tales formas de concertación. En efecto, más allá de sus objetivos de defensa de los intereses morales y materiales de sus afiliados, las organizaciones sindicales han acumulado experiencia para poner a disposición de los actores políticos.

#### **2.2.7.2. PROPUESTA DE DAKAR.**

Desde finales del siglo XX, a nivel mundial se establecieron una serie de encuentros en los cuales destacaban la preocupación de muchos países por implementar una política de llevar Educación para Todos. Dicha propuesta se consolida en Dakar, Senegal en el año 2000, donde se mencionó que la educación es un tema contemporáneo, pero que ha dejado de ser atendido por los gobiernos a nivel mundial. En el informe de la UNESCO (2000), en cuanto a la formación docente, hace mención de este tema lo que evidencia que los docentes cumplen una función esencial en la educación, y la calidad de la misma, depende en gran medida de que se cuenten con docentes competentes. En esta lógica, existen obstáculos que impiden dotar a las aulas de docentes competentes, entre ellos se encuentran la mediocre remuneración, la baja categoría social, la densa carga de trabajo, la cantidad excesiva de alumnos y la falta de desarrollo profesional. Ahora bien, en Dakar se examinaron los modos de mejorar la calidad educativa brindando mayor apoyo a los docentes. Se recalcó la importancia del

perfeccionamiento profesional para permitir a los docentes ir más allá del dictado de clases y el aprendizaje memorístico. Subrayaron la necesidad de usar la supervisión para apoyar a los docentes y no buscar prácticas defectuosas. La motivación del docente está ligada a la calidad de la enseñanza y que ésta mejora cuando se asigna a los docentes una función en la adopción de decisiones pedagógicas y en la elaboración de planes para el mejoramiento escolar.

Así pues, los participantes en el Foro de Dakar se comprometieron a alcanzar seis objetivos específicos relacionados con la educación para todos. En ellos se reflejan los principales temas tratados en sesiones plenarias, temáticas y dedicadas a la estrategia de la necesidad de concentrarse en los lugares más vulnerables y excluidos y la importancia de mantener la prioridad de la educación. En los objetivos se manifiesta la conciencia de que el acceso y la calidad son interdependientes. Dichos objetivos son: extender y mejorar la protección y educación, especialmente para los más vulnerables; trabajar para que al año 2015 todos tengan acceso a una enseñanza de calidad, establecer políticas que respondan a las necesidades de aprendizaje, satisfaciéndolas mediante un acceso y a programas de preparación para la vida. Aumentar al año 2015 el número de alfabetizados, en particular de mujeres, y facilitar a los adultos un acceso a la educación, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, la igualdad entre géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los alumnos un acceso pleno y equitativo a una educación de calidad; mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir aprendizajes reconocidos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).

Bajo este paradigma de ideas, las estrategias para alcanzar los objetivos marcados no contemplan el tópico de la formación docente de manera prioritaria. Es evidente nuevamente que los gobiernos no saben o no tienen idea de que la formación docente debe de considerarse una de las prioridades si se desea transformar a las sociedades así como alcanzar el objetivo de brindar educación para todos, una de las plataformas permanentes para mejorar en conjunto la educación, pues su labor es imprescindible. Los docentes son los portavoces, agentes que dan fuerza a las políticas educativas. En Dakar (UNESCO, 2000) se mencionó que para alcanzar los objetivos es importante la formulación de estrategias y promover un plan general para fomentar un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación, elaborar

planes de acción para aumentar la inversión en la educación, sin descuidar la formación docente. Otra estrategia consiste en crear un entorno educativo seguro, integrado, dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.

Dicho de otra forma, las propuestas concretas definidas en el marco de acción incluyen la vinculación de las políticas de Educación para Todos, con las actividades de desarrollo y eliminación de la pobreza, la colaboración con instituciones de la sociedad civil y la creación de sistemas de rendición de cuentas en la educación. Los delegados se comprometieron a cooperar en programas encaminados a mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes, aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos y supervisar los avances obtenidos. En resumen, en Dakar el tema de la formación docente no cobró relevancia, pues la visión que se tiene se enfoca a lograr objetivos que por simple lógica no se alcanzarán sino se toma en consideración el papel que juega el docente en este tipo de políticas internacionales, donde las intenciones son firmes dando a todos los sujetos la oportunidad de recibir educación. Sin duda, Dakar dejó de lado un importante punto de análisis pues, en cierta forma la formación de los docentes es básica en la educación en cualquier parte del mundo.

### **2.2.7.3. OCDE.**

La OCDE (2002) marca que la formación docente se requiere de mucho esfuerzo y dedicación. Los docentes deben ser expertos en uno o más cursos específicos y esto exige un mayor nivel, deben actualizar continuamente sus destrezas y conocimientos debido a que, para proveer al mundo del mañana con conocimientos y habilidades de los que depende en gran medida del progreso económico y social, las instituciones educativas y los docentes deben responder desarrollando y brindando un contenido educativo apropiado. En este sentido, la habilidad del docente en la materia que enseña debe ser complementada con capacidad pedagógica, dirigida a poder transmitir un rango elevado de destrezas, incluyendo la motivación para el aprendizaje, creatividad y cooperación.

Gracias a lo anterior, la OCDE (2004) realiza un estudio llamado *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, en donde manifiesta que las políticas en

formación docente deben ser punto central en las agendas nacionales de cada país, ya que la demanda de centros educativos y docentes se está tornando cada vez más compleja. En relación a esto, los ministros de educación de los países miembros de la OCDE se comprometieron a mejorar la calidad educativa, pero esto sin duda, será imposible alcanzar este ambicioso objetivo si los alumnos no reciben una docencia de excelente calidad. Los docentes constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. En otras palabras, mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende en gran medida, de que pueda garantizarse que los docentes sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los alumnos tengan acceso a una docencia de calidad.

En estos tiempos la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a alumnos de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los alumnos más desaventajados o con problemas de aprendizaje; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los alumnos que se hallan en constante evolución. Como se ha dicho, los docentes deben ser capaces de preparar a los alumnos para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Por una parte, la llegada al mercado de numerosos docentes nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la posibilidad de renovar las escuelas. Además, brinda la ocasión de liberar recursos para la capacitación, porque un grupo de docentes, supone menor presión presupuestaria. Sin embargo, la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro.

Con respecto a lo antes mencionado, la OCDE (2004) marca lo siguiente en cuanto a las principales preocupaciones políticas en relación a la capacitación de los docentes, su selección, contratación y permanencia en el servicio educativo:

- Cerca de la mitad de los países señala que existen serias dificultades para mantener una oferta de docentes de buena calidad.
- Existe una inquietud generalizada por las tendencias a largo plazo de la composición del cuerpo docente, que apuntan a que habrá menos “superdotados” y menos varones.

- Hay preocupación sobre la imagen y el estatus de los docentes, ya que tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado.
- Los salarios relativos de los docentes han disminuido en la mayoría de los países.
- Se muestra preocupación por la existencia de lagunas “cualitativas”; se trata de saber si hay docentes que posean las competencias para responder a las necesidades escolares.
- Se plantean cuestiones en torno a los escasos vínculos entre la educación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades escolares.
- Hay países que carecen de programas de integración de docentes principiantes.
- Se plantean numerosas interrogantes en relación con la desigual repartición de los docentes por escuela.
- Las escuelas suelen participar poco en el nombramiento de sus docentes.
- Algunos países tienen un exceso de oferta de docentes cualificados, lo que plantea otras cuestiones en relación con las políticas que adoptar.
- Hay países tienen elevados índices de desgaste de los docentes.
- Los docentes se inquietan por las repercusiones que puedan tener la carga de trabajo, el estrés y los entornos de trabajo poco alentadores en la satisfacción laboral.
- Los medios para reconocer y recompensar el trabajo de los docentes son limitados.

Con todo, existen indicios positivos que prueban que la formulación de políticas educativas en cuanto a la formación docente, pueden cambiar la situación. Hay países en los que los docentes gozan de una buena posición social y en los que existen más aspirantes cualificados que puestos vacantes. Incluso en los países en los que la escasez de docentes viene constituyendo un problema, se ha registrado recientemente un resurgimiento del interés por la docencia, y las iniciativas políticas en la materia parecen estar dando resultados. La calidad de la docencia no sólo se determina por la “calidad” de los docentes, sino también por el entorno. Por muy aptos que sean los docentes, puede que no logren dar lo mejor de sí mismos en estructuras que no les presten el suficiente apoyo, donde no encuentren suficiente reto o que no los recompensen debidamente. Las iniciativas políticas son necesarias a dos niveles. El primero atañe a la profesión de la docencia en su conjunto y pretende mejorar su estatus y su competitividad en el mercado laboral, el desarrollo de los docentes y los entornos de trabajo. El segundo conjunto de iniciativas es más específico y se centra en atraer y mantener a determinadas clases de docentes o en atraer a docentes para que trabajen en centros escolares particulares (OCDE, 2004).

#### **2.2.7.4. BANCO MUNDIAL Y BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.**

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo juegan un papel importante en la transformación educativa de América Latina, a través de reformas estructurales, mismas que han sido exigidas, diseñadas y parcialmente financiadas por estas instituciones. Dentro de estas reformas, incluye sin duda las reformas a la educación, de modo que ellas son parte constitutiva del paquete neoliberal, globalizador y desnacionalizante que está en operación. Ambos organismos han jugado un papel central en las reformas educativas, definiendo un conjunto de prioridades estratégicas para la educación de la región, reconociendo que su inclusión en las reformas está condicionada por el contexto de cada país. Para el Banco Mundial (2000) son cinco los fenómenos principales que más impactan sobre las presiones sociales sobre el sistema educacional de la región:

- a) La globalización económica y los cambios tecnológicos, particularmente en las áreas de informática y telecomunicaciones, están aumentando la demanda de trabajadores con mayor preparación, y capacidad de aprender y adaptarse continuamente.
- b) El aumento relativo de sueldos para los más educados y más capacitados exagera una desigualdad que ya es extrema entre los ingresos percibidos en la región.
- c) La transición casi universal de una democracia, en combinación con una sociedad civil más activa, y los problemas crecientes de violencia y crimen presentan otra exigencia al sistema educacional: la de fomentar la cohesión social y la participación cívica.
- d) El papel y la organización del Estado han cambiado en la mayoría de los países con responsabilidades educacionales significativas y en un sector privado que desempeña un papel cada vez más importante en el financiamiento y prestación de la educación.
- e) Se vive una transición demográfica de gran escala, que resultará en una población de edad escolar de número estable hacia el 2010 y en un menor porcentaje de jóvenes a lo largo de la primera mitad del siglo XXI. Se presenta una opción de centrarse en la calidad de la educación en lugar de aumentar la matrícula, y una necesidad de desarrollar el capital humano constituido por una proporción decreciente de trabajadores.

Por otra parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (2000), enuncia una serie de situaciones que deben de considerarse con detalle en las reformas educativas.

- 1) Reformar el adiestramiento de los docentes, la forma en que ejercen su profesión y la manera en que son recompensados;

- 2) Reformar la gestión escolar enfatizando la autonomía, la rendición de cuentas y el trabajo en equipo a nivel de escuela;
- 3) Proporcionar materiales de enseñanza adecuados;
- 4) Usar acertadamente la tecnología de la información para mejorar la enseñanza y satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral, y
- 5) Focalizar los esfuerzos en el nivel básico en especial para las poblaciones marginadas.

Asimismo el BID se compromete a desarrollar programas para:

- aumentar su apoyo financiero al adiestramiento de los docentes, que puede realizarse antes y durante el período de servicio.
- promover una prudente pero intensa aplicación del potencial de la tecnología a fin de expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación.
- enfocar el financiamiento sostenible de la mezcla de insumos y procesos con más eficiencia para elevar los logros de alumnos y su retención, promoviendo el uso de mecanismos para fomentar la conducta deseada por parte de las figuras clave en la educación.
- apoyar la educación para obtener un amplio sustento social a las reformas tanto de parte de los interesados como de los que no lo son: alumnos, padres, docentes y autoridades educativas, las ONG, empresas privadas, los medios de comunicación masiva y otros.
- aunque el BID se complace en responder al aumento de solicitudes dirigidas a la Educación Secundaria, mantiene su compromiso con la Educación Primaria.
- ayuda para aumentar el acceso a la educación estará acompañado por la atención al diseño de modelos de escuelas aptas para cumplir las exigencias, hacia mejoras de calidad, aumento de eficiencia y equidad y mejor control administrativo escolar.

Un aspecto reiterativo dentro de los proyectos de estos organismos, es la formación docente inicial y en servicio. De hecho lo que ha ocurrido en este rubro es una creciente privatización de los procesos de formación de los docentes, una multiplicación irracional de instituciones dedicadas a esta tarea (especialmente privadas), con el consiguiente deterioro de la calidad de las mismas y una pérdida de control por parte de los ministerios de los contenidos y la calidad de la formación. Algo semejante ocurre con la formación en servicio.

### **2.2.7.5. PROYECTO *TUNING*.**

El denominado Proyecto *Tuning* surge en Europa, el cual, gradualmente se ha ido incorporando a las estructuras educativas de los países de América Latina. Es una política que tiene la firme intención de homogeneizar la educación, justificándose en la idea de llevar una educación para todos. En América Latina, esta propuesta está siendo considerada como parte integral de las nuevas políticas educativas. Para esto, González, Wagenaar y Beneitone (2004) mencionan que el Proyecto *Tuning* es una propuesta en donde el punto central es revitalizar la Educación Superior, dándole un enfoque diferente. Es un nuevo paradigma para la creación, elaboración, transmisión y difusión del conocimiento, la educación debe adentrarse y establecerse en el centro del desarrollo social y económico para de esta forma recobrar la posición que ha perdido.

En relación a la formación docente, el Proyecto *Tuning* no establece un criterio específico acerca de este tema que se deba contemplar para los docentes en la actualidad. El Proyecto *Tuning* (2007) menciona que los docentes deben desarrollar competencias, las cuales permitan el trabajo en el perfeccionamiento del cuerpo docente, ayudar en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio, incorporando nuevos elementos, y permitir un seguimiento permanente del alumno para su mejor evaluación. En tal sentido, Latinoamérica, no ha permanecido ajena a los cambios que se han desarrollado en otros países, por ejemplo los europeos. El Proyecto *Tuning* (2007) para América Latina establece una serie de competencias genéricas en torno al docente, que surgen como conclusión después de haberse efectuado una revisión de las condiciones prevalecientes en la región. Estas competencias tienen relación con: la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, aplicar los conocimientos en la práctica y planificar el tiempo, conocimientos sobre el área de estudio, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación, capacidad de comunicación en segundo idioma, habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, capacidad de investigación, aprender y actualizarse permanentemente, habilidades de buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, capacidad crítica y autocrítica, actuar en nuevas situaciones, ser creativo, identificar, plantear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones, trabajar en equipo, habilidades interpersonales, motivar y conducir hacia metas comunes, preservación del medio ambiente, compromiso con el medio sociocultural, valoración y respeto por la diversidad,

trabajar en contextos internacionales, trabajar en forma autónoma, formular y gestionar proyectos, compromiso ético y con la calidad.

Es obvio mencionar que este proyecto ha descuidado la parte que tiene que ver con la formación docente. Sin duda, es un punto urgente que se debe de atender, porque al mencionar las competencias a desarrollar, el Proyecto *Tuning* no considera con un mínimo de importancia el tema de la formación docente ni deja entrever una propuesta para fortalecerla, tanto de los que están en servicio como los que se encuentran en procesos de formación. Es importante subrayar, que para alcanzar la serie de competencias propuestas es imprescindible coordinar esfuerzos para fortalecer la formación de los docentes en todas las áreas del conocimiento, pues como se señalaba anteriormente, la formación docente se ubica en un cierto letargo e indiferencia por los gobiernos. Cabe argumentar que si no se presta la debida atención a las competencias en los alumnos no se podrán desarrollar.

De acuerdo con Murillo en Proyecto *Tuning* (2006), profiere que: se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes ejercidos, desde la experiencia humana, que son necesarios para tener un puesto. De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo y productivo, elevar el potencial de los alumnos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual. Es decir, lo importante es incorporar a los sujetos al campo productivo a pesar de las deficiencias que se puedan encontrar en la formación docente.

#### **2.2.7.6. SEP.**

En México, la SEP (2003) expone que la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente ya que las competencias y conocimientos que adquiere un docente son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza en el ejercicio de su profesión frente a los alumnos. La formación de docentes implica dar respuesta a preguntas fundamentales tales como: ¿cuáles son los grandes desafíos que el docente enfrenta en su práctica para contribuir al logro de las finalidades de la educación básica a que aspira el país?, ¿qué necesitan saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir los docentes? y, por tanto, ¿qué rasgos se deben promover durante su formación, a fin de que cuenten con las competencias necesarias para atender con calidad a los alumnos? Sin duda, la

formación docente es un asunto que no se le ha brindado la seriedad y atención respectiva, pues se ha visto que existen distintos enfoques y perspectivas para su estudio.

En relación a esto, la formación docente es un proceso integral de fases y ámbitos interrelacionados que se vinculan con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con incentivos que motiven a los docentes a asumir la profesión con entusiasmo, preparación suficiente y responsabilidad (SEP, 2003). Se observa a la vez que la formación docente tiene estrecha relación con la transformación y mejoramiento de la educación. Evidentemente, para lograrlo es necesario contar con docentes que estén comprometidos con la educación y tengan una sólida preparación para lograr que los alumnos promuevan cambios sociales y que los aprendizajes obtenidos sean redituables. Para conseguir este aspecto, es imprescindible contar con una formación docente continua que sea considerada como el desarrollo profesional de los docentes en servicio, lo que implica cambiar la cultura laboral existente, establecer procesos de evaluación y determinar los parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso educativo (SEP, 2003). Además, se deben considerar las necesidades sociales, capacidades de los alumnos, el contexto socioeconómico y cultural para que la formación del docente sea acorde al contexto en el cual se ubica su trabajo educativo.

#### **2.2.8. EL NUEVO DOCENTE EN EL SIGLO XXI.**

Muchos docentes consideran factor determinante para ser un buen docente bastaba tener un profundo conocimiento de los contenidos de las materias que imparte. Ciertamente es algo indispensable pero la función del docente va mucho más allá de ser un trasmisor de los conocimientos y mucho más en la actualidad social en la cual se encuentra inmersa la educación. Con respecto a lo antes planteado, Ferreiro (1996), señala que la formación docente se debe determinar en base a planteamientos siguientes: ¿cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprender?, siendo su función principal ser un facilitador del conocimiento hacia los alumnos esperando que estos recepcionen la información y la internalicen, es decir se apropien del conocimiento. Por tanto, el docente debe estar comprometido con los procesos de cambio, capaz de lograr desarrollar los contenidos mínimos y los objetivos fundamentales que son estipulados en los programas de estudio en cada nivel educativo. Un docente del siglo XXI bajo la perspectiva de Ferreiro (1996), es capaz de generar ideas para entregar el conocimiento a sus alumnos, crear metodologías propias

para lograr el aprendizaje esperado utilizando la tecnología que ha sido una herramienta que se ha ido incorporando a la educación.

Por lo cual, el docente del siglo XXI requiere identificar los retos y demandas de su entorno y los paradigmas de la educación que determinan e influyen en los requerimientos y características del propio Sistema Educativo en su conjunto. Es considerado como un ser reflexivo de sus acciones, de su que hacer pedagógico, crítico, orientador de su conducta y del aprendizaje de sus alumnos. De igual forma, Escolano en Fernández (2007) propone un docente en torno a tres papeles básicos: el primero es un papel técnico, que lo identifica como experto para guiar el aprendizaje; este papel ha ido incorporando funciones que desbordan la docencia clásica, como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación, su identidad se define por una tarea de claro matiz tecnológico en la cual el docente será un ingeniero de la instrucción. El segundo papel se asocia a los aspectos éticos y socializadores de la profesión; es un agente en el proceso de socialización, valores, actitudes y otras pautas de conducta que crean un marco de referencia para los alumnos en formación. Por otra parte, como juez evaluador, el docente desempeña una función de control social, al legitimar a través del sistema de exámenes, calificaciones y grados los prerrequisitos del orden meritocrático e influir en las estrategias de reproducción, movilidad, igualitarismo y compensación. Finalmente, el tercer papel del docente se vincula a la satisfacción de necesidades de autorrealización de los individuos y de sus demandas de bienestar.

En el momento actual, no se puede seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y por lo tanto dispensadores omnipotentes del conocimiento. La cantidad de información que existe sobre cualquier tema es de tal envergadura que es imposible pensar que puedan existir personas que pretendan saber todo. En la sociedad de la información el modelo del docente cuya actividad se basa en la clase magistral es obsoleto. No basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien, el docente está obligado a ser un conocedor, pero además ha de aprender a aprender, a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje. Una ayuda eficaz para la gestión de la información que se genera en la sociedad de la información, es el dominio de la comunicación por medio de las TIC. Desde esta perspectiva se desprende un cambio importante en el papel del docente, que pasará a ser un guía del conocimiento y administrador de medios. En otras palabras, el docente debe

contribuir a la recreación de las relaciones con los alumnos, dar vida a un educador-animador y facilitador del aprendizaje (Escotet en Fernández, 2007).

Sin lugar a dudas, el perfil del docente debe configurarse como un profesional atento a todas las posibilidades de comunicación que el medio le ofrece, para hacer más adecuado, exitoso y atractivo el proceso de aprendizaje; un profesional que revise críticamente su práctica desde la reflexión de sus intervenciones como docente, y que pueda ayudar a sus alumnos a aprender a aprender. La tarea del docente se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, y para lograr este propósito, realizarán trabajos prácticos de exploración. Frente al docente centrado en la transmisión de conocimientos, asentado en bases de poder, conciencia social y política, aparece el docente como facilitador, aquel que es capaz de preparar oportunidades de aprendizaje. Bajo esta perspectiva y atendiendo a las teorías psicopedagógicas, el docente se debe convertir en alguien que pone al alcance de sus alumnos las herramientas necesarias para que construyan su conocimiento, participando activamente en el proceso de aprendizaje. Con la integración de las TIC en el ámbito educativo, las aulas se convierten en un espacio interactivo que permite asegurar una educación para todos, sin límites ni fronteras. Desde este enfoque el docente, es un gestor del aprendizaje de sus alumnos. El conocimiento se vuelve dinámico, y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia rápidamente, y es inminente el aprendizaje a lo largo de la vida. Ante estos incesantes cambios se debe tomar una actitud de estar al día, prepararse para los cambios y establecer procesos de evolución.

En la medida de lo posible, Iglesias en Braslavsky (2002) propone que todo docente debe poseer los siguientes elementos:

- ser reflexivo y autónomo, y capaz de aprender y reaprender continuamente las competencias profesionales mediante la observación y el registro sistemático de sus acciones, la evaluación de los efectos que produce su enseñanza en los alumnos y el uso reflexivo del conocimiento especializado para enriquecer su actividad profesional;
- desempeñar un papel activo y autónomo en el diseño, la evaluación y la reformulación de estrategias pedagógicas, investigando permanentemente su propia actividad docente;

- fundamentar sus decisiones en la aplicación crítica del conocimiento actualizado de su especialidad y demostrar que comprende y utiliza los procesos y metodologías de las disciplinas que enseña;
- poseer conocimientos de las técnicas y metodologías pedagógicas, y mostrar que las utiliza con sentido crítico, mejorándolas o elaborando estrategias cuando es necesario;
- ser sensible a las exigencias de la educación y a la necesidad de trabajar con actitud.
- vivir y practicar los principios morales y éticos de una sociedad democrática fundada en el respeto de los derechos y deberes del hombre en sus relaciones recíprocas con otros.

### **2.2.9. LAS 8 COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.**

Durante el año 2007 se formalizó la iniciativa de dar un cambio en todos los sentidos a la Educación Media Superior, que se concretó en el 2008 en donde se dio a conocer que la estructura curricular de este nivel educativo se fundamentaría en competencias. En este caso, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008), reconoce en todo momento que el fortalecimiento de la práctica docente, puede darse en un ambiente que facilite la formación continua. La RIEMS contempla apoyos diversos a los docentes y a su trabajo: cursos orientados a su formación en el perfil, inversiones en infraestructura y equipamiento y el desarrollo de materiales educativos. En esta perspectiva se concibe a la formación docente como un proceso que tendrá objetivos en el mediano y largo plazo.

En este sentido, la RIEMS (2008), señala 8 competencias que deben desarrollar los docentes de Educación Media Superior:

**Cuadro No. 2.1. Competencias del docente de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.**

<b>Competencia</b>	<b>Principales atributos</b>
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>• Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias.</li> <li>• Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</li> <li>• Se actualiza en el uso de la tecnología de la información y comunicación.</li> <li>• Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</li> </ul>
2. Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</li> <li>• Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>• Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</li> </ul>
2. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a las competencias, en contextos disciplinares, curriculares y sociales.	<p>Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los alumnos, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.</li> <li>• Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</li> <li>• Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los alumnos y la realidad social de la comunidad a la pertenecen.</li> </ul>
4. Lleva a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los</li> </ul>

<p>procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p>	<p>alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos disponibles de manera adecuada.</li> <li>• Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</li> <li>• Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</li> <li>• Utiliza las TIC con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
<p>5. Evalúa los procesos enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara.</li> <li>• Da seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>• Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</li> <li>• Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre académicos y entre los alumnos para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</li> </ul>
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</li> <li>• Favorece entre los alumnos el deseo de aprender y les proporciona oportunidades para avanzar en procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos, situaciones de actuales e intereses de los alumnos.</li> <li>• Motiva a los alumnos y produce expectativas de superación y desarrollo.</li> <li>• Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</li> <li>• Propicia la utilización de las TIC por parte de los alumnos para procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</li> </ul>
<p>7. Contribuye a la generación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los alumnos.</li> </ul>

<p>de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</li> <li>• Estimula la participación de los alumnos en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</li> <li>• Promueve la participación de los alumnos con una conciencia cívica, ética y ecológica de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>• Alienta que los alumnos expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</li> <li>• Contribuye a que la escuela preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</li> <li>• Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, el deporte, el arte y actividades complementarias entre los alumnos.</li> <li>• Facilita la integración armónica de los alumnos al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</li> </ul>
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los alumnos en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela y con el personal de apoyo técnico pedagógico.</li> <li>• Contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con docentes, directivos y miembros de la comunidad.</li> <li>• Promueve con su comunidad en proyectos de participación social.</li> <li>• Participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica.</li> </ul>

**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior 2008.**

### **2.3. LAS COMPETENCIAS.**

Ahora, es momento de abordar el tema de las competencias. En la primera década del siglo XXI, México ha entrado en una etapa interesante en materia educativa, pues se han volcado una gran cantidad de reformas educativas en cada uno de los niveles educativos, todas ellas fundamentadas bajo la concepción de las competencias. En este sentido, lo curioso de este proceso es que los docentes ignoran en su gran mayoría, qué son las competencias y

su forma de relacionarlas con su labor académica, desconociendo por completo el perfil que deben reunir para esta nueva perspectiva.

De cierta manera, la política educativa se ha centrado en difundir en todos los sentidos el manejo de las competencias. Para fundamentar sus cambios, pretenden incorporar a la educación a la actual sociedad, la cual en síntesis, ha superado en todos los sentidos a la propia educación. Bajo este enfoque, hablar de competencias como se presentará enseguida, tal vez sea un tópico que no sorprenda a nadie actualmente, pero lo curioso es que existen enormes lagunas en cuanto su comprensión y aplicación en el trabajo de los docentes con los alumnos. Es momento de entrar a revisar este interesante tema educativo.

### **2.3.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA: DIVERSAS POSTURAS TEÓRICAS.**

Las actuales concepciones pedagógicas plantean que no es posible lograr calidad académica sin una propuesta curricular centrada en la formación de competencias. Saber, saber razonar, saber hacer, saber ser y aprender a vivir juntos organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover. Un nuevo modelo de formación inicial y continua constituye la apuesta a futuro de la reforma educativa basada en competencias. Para ello, se han acordado nuevos contenidos para la formación y exigencias para las instituciones formadoras, las que deben volver a acreditarse como tales en un proceso graduado, a la capacitación de sus recursos (Decibe, 2003).

Ahora bien, las nuevas reformas en educación se basan en el desarrollo de las competencias como una política internacional. Para ilustrar esta idea, Romero (2005) da a conocer que la palabra competencia nace en respuesta a las exigencias de lograr una educación de calidad. Esta propuesta para educar se ha experimentado en América Latina y Europa. La educación basada en competencias permite tener líneas y guías comunes que proporcionan la posibilidad de implantar mecanismos basados en experiencias exitosas y diversas herramientas además de procedimientos. En los últimos años, ha crecido el interés de la formación con base en el trabajo; mucho se ha criticado si es la formación para la mano de obra barata, o bien la nueva colonia industrial de Estados Unidos. México no es un país que se quede fuera de los acuerdos internacionales ya sea el Tratado de Libre Comercio (TLC), con el

cual brinda un respaldo importante a la reforma educativa en México (1992) y nacen así enfoques que tienen que ver con el TLC, entre el que se destaca que la educación debe preparar a los sujetos para el campo laboral (Argudín, 2005). Por tanto, estas propuestas educativas y planes de trabajo basados en la formación técnica, que son las secundarias técnicas, las carreras técnicas o las que promueven las escuelas tecnológicas, se han incrementado en países en vías de desarrollo, a diferencia de otros países como los llamados desarrollados, que han participado en experiencias educativas que van más allá de una simple cualificación técnica y se han involucrado en procesos de investigación, donde se avienen a la propuesta de la educación basada en competencias, generando reformas importantes en sus Sistemas Educativos, principalmente en el ámbito de la educación vocacional y la capacitación de mandos medios. En otras palabras, la idea es incorporar a los alumnos al campo laboral cimentado en las competencias, que no es otra cosa que formarlos para desempeñar actividades productivas en el actual modelo capitalista de producción.

Sin embargo, Paniagua (2005) refiere que las competencias reconocen las experiencias y aprendizajes empíricos a fin de generar una mejora de los aprendizajes e implantar calidad de la capacitación. La educación basada en competencias, busca introducir reformas educativas a partir de un currículo que incluya competencias que permitan aprendizajes efectivos en el proceso de transición de un nivel a otro. Ante tal situación, Paniagua (2005) resalta que las competencias hacen explícito lo que se aprende y se evalúa. Una competencia es una capacidad que se nota a quien la tiene, el sujeto que es educado por competencias tiene un desempeño que pone en evidencia las competencias. Hegger y Beckett en Paniagua, (2005), coinciden en que una competencia es una relación entre las aptitudes y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes.

En consecuencia, Mansfield en Paniagua, (2005) menciona que el objetivo es lograr la formación en competencias en donde los involucrados desarrollen elementos relacionados a éstas y que sean capaces de desenvolverse en contextos diferentes y sean determinados para tomar decisiones. Por ejemplo, Argudín (2005) puntualiza que en educación, una competencia significa el saber o el conocimiento en la acción. No como tradicionalmente se ha entendido, el conocimiento para guardar en la memoria, sino en la ejecución; el conocimiento o el saber para hacer algo, lo que implica una convergencia de los conocimientos, las acciones, las actitudes, las aptitudes y los valores. De hecho, en este punto resulta interesante analizar que desde el

ANMEB (1992), se ha pretendido erradicar la memorización del conocimiento, pero que en la práctica docente es común encontrar docentes con métodos de trabajo que no están vinculados con el desarrollo de las competencias.

En relación con lo anterior, Holland en Argudín, (2005) explica que la educación basada en competencias, se centraliza en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades para que el alumno llegue a manejar las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado. Además patentiza que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar (Boyatzis en Argudín, 2005). De igual forma, las competencias al converger con las habilidades determinan qué tan efectivamente se desempeñan las habilidades y qué tanto se desarrolló en secuencia para alcanzar una meta. Una competencia conduce a una situación de análisis profundo pues naturalmente está relacionada con el proyecto nacional. De cierta manera, las competencias es un término polisémico que remite a distintas aseveraciones, sin embargo hablar de competencias ya es parte de la jerga educativa y obliga a reconocer que más allá de sus intenciones, es una política educativa viva que gradualmente está ganando fuerza y presencia en cada nivel educativo. Lo esencial radica en plantear propuestas viables que conduzca a alcanzar los objetivos nacionales, estatales y regionales para poder contribuir a una mejora el nivel de vida de toda la población en México.

De la misma forma, Tobón (2006) comenta que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal del proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque, porque se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- 1) la integración de los conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.

- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares de calidad en todos sus procesos.

En este sentido, como bien expone Tobón (2006), el enfoque de competencias puede llevarse desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o desde una integración de ellos, lo que implica transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje. Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene diversas definiciones para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas. El enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la integración de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas.

Cabe agregar que se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero éstas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos. La definición que propone Tobón (2006), se ha debatido con expertos en diversos seminarios, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación se clarifican los términos de esta definición:

1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final. Implican la articulación de elementos y recursos para poder alcanzar un fin. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución. Las competencias son procesos complejos porque articulan de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica el afrontamiento de la incertidumbre.
3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el

efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad.

5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, y también ambiental, que rodean e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

6. Responsabilidad: en las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Ante la situación planteada, Philippe Perrenoud en Frade (2008), expresa que las competencias son la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. En este escenario, Frade (2008) reconoce que hay patrones repetitivos en las definiciones del término competencia siendo los siguientes:

a) son una capacidad cognitivo-conductual, se refieren a la capacidad de pensar, conocer y sentir, que se traduce necesariamente en un desempeño.

b) incluyen conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, creencias, intuiciones, sensibilidad, motivación y ganas de hacer las cosas, así como la evaluación del propio desempeño, son objetivos integrados, por lo que no se separan para trabajar en el salón de clase lo cognitivo, lo afectivo en la familia y la destreza motriz.

c) son una respuesta adaptativa a las demandas del entorno, de ahí que se conceptualicen de formas diferentes desde las distintas áreas de conocimiento.

Es evidente entonces, que las competencias son una serie de definiciones sobre lo que se debe saber hacer una persona en campos específicos del conocimiento, en momentos determinados de la vida y en procesos definidos del saber y quehacer cotidiano, científico o especializado. Es decir, una competencia es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan destrezas en la resolución de los problemas y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado. Una competencia se define como una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual que se despliega para

responder en un contexto sociohistórico y cultural. En otras palabras, es un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda que existe en el medio y las necesidades que se producen. A mayor coherencia entre lo que exige el ambiente y lo que el sujeto realiza, mayor nivel de competencia. Es por tanto, una capacidad adaptativa cognitiva y conductual que responde a las demandas del entorno que se traduce en un desempeño observable. Se forma y construye cuando existe una mediación que utilice instrumentos para impulsar la interacción y la innovación sobre el medio en que se encuentra. Se adquiere cuando se ha establecido cierto nivel de dominio sobre la demanda presentada. Se despliega cuando la persona es competente, sabe pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad (Frade, 2008).

### **2.3.2. POLÍTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN TORNO A LAS COMPETENCIAS.**

En este apartado, se hará referencia a las políticas tanto nacionales como internacionales que han impulsado las competencias en México. Sin lugar a dudas, la presencia del tema de las competencias en la educación no habría sido posible sin la participación de organismos como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su programa PISA y el Proyecto *Tuning* que con sus políticas han promovido a los sistemas educativos de los países a retomar esta ideología alineando sus aspiraciones a coadyuvar sus esfuerzos bajo la perspectiva de las competencias. Con referencia a lo anterior, en México, la SEP y en caso particular por las características de este estudio de la Secretaría de Educación del Estado de México, se han articulado con sus diversas subsecretarías para establecer la reforma curricular para adoptar las competencias, siendo la promotora de los cambios que a corto plazo se esperan obtener.

#### **2.3.2.1. UNESCO.**

Precisando de una vez, en 1991, los países integrantes de la UNESCO se preguntaban cuál debería ser el tipo de educación para las generaciones del siglo XXI. Al no tener una respuesta convincente, se estableció una comisión de expertos conformada de académicos, políticos y especialistas que durante dos años trabajaron en la búsqueda de una postura que respondiera de una forma eficaz. El producto de este esfuerzo, fue la elaboración de un reporte denominado *La Educación encierra un Tesoro*, donde se señalaba que el fin de la educación

debería de cambiar de la transmisión de conocimientos a aprender a aprender, ya que no existe posibilidad de que en la vida actual los alumnos se apropien de todos los conocimientos. Este nuevo fin aprender a aprender, se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo que sólo puede lograrse mediante el desarrollo de las competencias para la vida. Posteriormente se han agregado dos más: aprender a pensar y aprender a vivir en el ambiente natural. En este contexto, quien tiene la competencia sabe hacer las cosas, con habilidad y destreza que le permite ser y hacer con los otros con un profundo respeto al ambiente. Una competencia es una capacidad adaptativa cognitivo-conductual, o sea el potencial que tiene una persona para poner en uso los conocimientos con habilidades de pensamiento en ejecuciones diversas que se despliegan en contextos sociales.

En relación con lo anterior, la UNESCO en Frade (2008) enfatiza que una competencia se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Lo anterior, conlleva a integrar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pero además la capacidad de pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar las habilidades de pensamiento que antes no se consideraban.

### **2.3.2.2. BANCO MUNDIAL.**

Sobre la base de consideraciones anteriores, el Banco Mundial (2007), determina que una competencia es la capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones y el principio de la regulación por normas o estándares de calidad. Es el saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un alumno realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo. También se puede definir como el conjunto identificable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeñarse satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo. Partiendo de estas definiciones, se deduce que toda acción pedagógica, justifica su gestión con los resultados tangibles, que no es otra cosa que "el saber hacer con conciencia". En síntesis, la competencia es la capacidad de saber hacer algo en base al uso creativo de conocimientos y destrezas adquiridas y trabajadas en el aula. Esto quiere decir que la competencia implica una comprensión de los temas con una clara significación y un sentido para quien aprende.

Significa entonces que se trata de un "saber hacer" capaz de manifestarse en distintas circunstancias y de establecer relaciones entre distintos contextos. La competencia entendida de esta manera es inseparable del contexto, de acuerdo a las actividades o tareas que se desarrollen. Alguien es competente cuando no sólo en cierto tipo de tareas o actividades actúa, sino también así lo hace en otros escenarios. Ser competente más que poseer un conocimiento es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible de acuerdo a las realidades que se vayan dando.

### **2.3.2.3. OCDE y PISA.**

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, mejor conocido como PISA por sus siglas en inglés, es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que agrupa a 30 países incluido México y naciones asociadas, cuya preocupación se sitúa desde la década de los ochenta del siglo XX en la importancia de disponer de estadísticas educativas nacionales bien estructuradas y de calidad. Esto ha hecho que México se subordine ante la OCDE y determine proyectos que se vinculan directamente lo que ha evidenciado las deficiencias de nuestro Sistema Educativo, tal y como lo ha demostrado la Prueba ENLACE en los últimos años. Bajo este panorama, la OCDE (2005) define una competencia como aquella que es más que conocimiento y habilidades, implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.

En este sentido, la OCDE lanzó un proyecto (DESECO) para analizar cuáles son las competencias clave con que deben contar las personas en el mundo contemporáneo. Luego de consultar ampliamente a distintos sectores ha definido tres categorías en torno a las que se agrupan las competencias clave: Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente), actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política) y el uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología)

Resulta oportuno estipular que PISA se ha consolidado como un programa estratégico en los países miembros de la OCDE para conocer, identificar, determinar y administrar el

estatus y perfiles de los alumnos de Educación Básica y en a corto plazo en Educación Media Superior, en materia de competencias, habilidades, actitudes y valores relativos a las áreas de lectura, matemáticas y competencias científicas, bajo un enfoque de procesos, la percepción y construcción de conceptos, capacidades y habilidades para responder ante circunstancias que relacionen tales áreas con los problemas de la vida real. Si bien se trata de establecer marcos comparativos internacionales, lo que se pretende, es tomar las experiencias de los países respecto de otros y traducir metodologías expertas en marcos de trabajos nacionales con el propósito de incidir en la calidad de los aprendizajes, la eficacia de los procesos educativos, los esquemas de equidad y acceso a la educación y la relación de su mejoramiento en el desarrollo económico y social. En este sentido, PISA asume parámetros técnicos y metodológicos para establecer estrategias de autorregulación del aprendizaje para normar la sistematización con la que se procesa la información, referencias motivacionales y orientación hacia objetivos que inciden en la distribución del tiempo y la fuerza intelectual invertida en los aprendizajes y sus estrategias respectivas.

Sin duda, PISA admite que la preparación para la vida es más importante que pasar los exámenes escolares, de ahí el carácter vital de ensamblar competencias y aptitudes con las zonas cognitivas de las áreas evaluadas en un marco de proyecto de vida futura. En este enfoque, la importancia de medir y estimar la calidad de los resultados está centrada en la posibilidad de que los países conozcan las mecánicas de distribución de logros a partir de escalas de rendimiento que permitan conocer como se ejecuta en los alumnos y los grupos catalogados por nivel, la distribución de los cocientes de inteligencia. En efecto, PISA presenta para evaluar preguntas orientadas a impulsar la construcción de respuestas de tal manera que hay una zona de preguntas y respuestas basada en respuestas unívocas y una zona de preguntas y respuestas en la que los alumnos responden a los reactivos a base de redacciones y diseño de diagramas. Es un aspecto al que no se le ha puesto la debida atención porque por ejemplo, los exámenes de los docentes siguen siendo memorísticos, sin ninguna estructura, no tienen elementos definidos y en ocasiones no poseen una correcta redacción. Todo esto lo considero fundamental rescatar porque PISA como dicen "llegó para quedarse" y lo mínimo que podemos hacer es fijar la mirada a que es obligatorio que los docentes se comprometan a establecer prácticas a los lineamientos que marca la OCDE en las competencias de los alumnos así como en las del docente.

En este sentido, PISA evalúa las competencias para identificar las capacidades, habilidades y aptitudes que permiten resolver problemas y situaciones de vida real. No importa saber si los alumnos leen, cuanto leen y con qué velocidad y claridad lo hacen, sino se trata de identificar la forma en que construyen, seleccionan y expresan sus ideas y argumentos en lo que leen. En esta perspectiva, PISA reconoce las siguientes competencias:

- una competencia lectora en donde el alumno utiliza sus capacidades para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el objetivo de alcanzar metas personales, desarrollar su conocimiento y capacidades para participar en sociedad.
- una competencia matemática que implica la capacidad de los alumnos en la identificación y comprensión del papel que las matemáticas tienen en el mundo, para hacer juicios bien fundamentados y poder usar e involucrarse con las matemáticas. Se refiere a la capacidad para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas.
- una competencia científica significa no sólo tener determinada información en el plano científico y la habilidad para manejarla, sino comprender la naturaleza del conocimiento científico, los poderes y las limitaciones. El alumno debe estar en contacto con asuntos relacionados con la ciencia y su disposición a pensar en los impactos del desarrollo científico en la tecnología, el medio ambiente y los recursos naturales.

En este orden de ideas, es evidente que PISA es un instrumento que busca algo más que una simple evaluación global y comparar con otros países los resultados. Esto no es más que un recurso orientado a determinar las posibles formas de mejorar el proceso educativo. Se busca identificar los factores estructurales en los planes anteriormente señalados para inducir programas nacionales como los de la Prueba ENLACE e insistir en la importancia estratégica de la búsqueda de la calidad de los procesos de aprendizaje, el acceso de calidad a la formación en aptitudes y valores, la vinculación con los procesos sociales y culturales y el mejoramiento del dominio de los indicadores y estadísticas que reflejen información de importante significado político-educativo.

Los estudios PISA, analizan la capacidad para emplear sus conocimientos y destrezas al enfrentarse a los retos que plantea el mundo. Este enfoque refleja un cambio en los objetivos y metas de los planes de estudio, cada vez más centrados en lo que los alumnos pueden hacer con lo que aprenden en la escuela y no solamente si dominan un contenido curricular

específico. Los rasgos fundamentales que se han tenido en cuenta para elaborar PISA (2006) han sido los siguientes:

- su orientación hacia la política educativa, pues asocia los datos acerca de los resultados obtenidos sobre el aprendizaje, los rasgos característicos y los factores claves que dan forma a su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela. Así, se resaltan las diferencias en los patrones de rendimiento y se identifican las características de las escuelas y sistemas educativos con un rendimiento escolar alto.
- su concepto innovador de la competencia, relacionado con la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas en materias clave, para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones reales.
- su relevancia para la formación a lo largo de la vida, ya que PISA no se limita a evaluar las competencias curriculares e intercurriculares, sino que también les pide que aporten información sobre lo que les motiva a aprender, sobre el concepto que tienen de sí mismos y sobre cuáles son sus estrategias de aprendizaje. Su regularidad, lo que permite a los países controlar los progresos que realizan para cumplir objetivos educativos clave.

Por lo antes dicho, el concepto de competencia que utiliza PISA es mucho más amplio que la idea histórica de la capacidad de leer y escribir. Se mide de un modo continuo, no como algo que una persona tiene o no tiene. Para algunos objetivos puede ser necesario o deseable marcar un punto por debajo del cual los niveles de competencia se consideran insuficientes, pero el carácter de continuo es un rasgo fundamental. La adquisición de la competencia es un proceso que se prolonga durante toda la vida, que no únicamente se produce en la escuela, sino a través del contacto con la familia, los compañeros y la comunidad. No se puede pretender que los alumnos hayan aprendido todo lo que necesitarán como adultos, pero sí que tengan una base sólida de conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias. Asimismo, para seguir aprendiendo y aplicarlo, necesitan comprender los procesos y principios fundamentales, saberlos utilizar con flexibilidad en distintas situaciones. Ese es el motivo por el que PISA juzga la capacidad de completar tareas relacionadas con la vida cotidiana, que dependen de una comprensión general de conceptos esenciales, en vez de limitar la evaluación al dominio de conocimientos específicos sobre unas materias determinadas.

Además de evaluar las competencias en las tres áreas básicas, PISA examina las estrategias de aprendizaje, las habilidades en áreas como la solución de problemas que

abarcan varias disciplinas, y sus intereses en diversos temas. PISA 2000 ya dio pasos en esta dirección al preguntar a los alumnos sobre sus motivaciones y otros aspectos de sus actitudes ante el estudio, su familiaridad con las TIC y, en el apartado de aprendizaje autorregulado, sus estrategias para administrar y realizar el seguimiento de lo que estudiaban. En PISA 2003, se desarrollaron aún más estos elementos y se añadió una evaluación de los conocimientos y habilidades en la solución de problemas. En PISA 2006 se continuó con la evaluación de las actitudes y motivaciones de los alumnos prestando especial atención a su interés hacia las ciencias.

#### **2.3.2.4. PROYECTO TUNING.**

En cuanto al Proyecto *Tuning* (2007) se refiere, éste hace una serie de planteamientos que permanecen en la escena y que sería conveniente responder a la mayor brevedad. Estas preguntas tienen relación directa con: ¿qué significa educar para el desarrollo de las competencias? ¿Cómo sería una enseñanza basada en competencias? ¿Cuáles serían los modelos pedagógicos más adecuados? ¿Cómo se construye un currículo basado en competencias? ¿Cómo se lleva a la práctica educativa el desarrollo de las competencias? ¿Cuáles son las actividades de aprendizaje que mejor favorecerían el desarrollo de tales competencias, en términos de conocimiento, comprensión y habilidades? ¿De qué modo se evalúan las competencias? ¿Qué herramientas deben acompañar una reforma curricular basada en competencias? ¿Cada cuánto tiempo deben revisarse las competencias diseñadas? ¿Cómo incorporar nuevas competencias, que se relacionen con las necesidades que surgen? ¿Cómo diseñar competencias que preparen a los alumnos para anticiparse a los cambios que se avecinan? ¿De qué manera se integra la generalidad de las competencias a las particularidades institucionales y nacionales? ¿De qué manera se puede incluir, en el currículum de formación de docentes, competencias que permitan fortalecer la interculturalidad presente en el contexto latinoamericano? ¿Cómo se reflejan los componentes de orden teórico y práctico de los diferentes modelos educativos latinoamericanos en las competencias genéricas? En esta complejidad que deja entrever el Proyecto *Tuning* se reconoce que las competencias son formulaciones de lo que el alumno debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar, tras la finalización de una experiencia de aprendizaje. Especifican los requisitos mínimos para la concesión de un número determinado de créditos y deben su formulación al

docente. Representan una combinación de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de las propias competencias es el objeto del programa educativo.

En efecto, la definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades de los alumnos. Una enunciación amplia del concepto de competencia es que es una capacidad que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. Otra connotación señala que las competencias son capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar para que pueden desempeñarse siendo sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (Cullen en Proyecto *Tuning*, 2007).

Un modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjar, las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un conducto entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. De esta manera, al unirlos se plantea la formación integral que abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. En síntesis: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad (Mockus en Proyecto *Tuning*, 2007). Cabe agregar que Howard Gardner afirma que las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas, no se nace destinado para desarrollar una competencia, las personas con su inteligencia, están en condición de elaborar construcciones, a partir de la exigencia del entorno que les aporta multiplicidad de estímulos.

En relación con lo antes expuesto, el concepto de competencia en educación se presenta a manera de red conceptual que hace referencia a una formación integral, por medio

de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este orden de ideas, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las que proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. De tal estructura, la formación integral se va desarrollando por niveles, en los diferentes tipos de competencias: básicas, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales. La competencia al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual, que deberán ser comunicadas al grupo de trabajo. La integración de estas dos áreas conforma la opción de vida, para el desarrollo de las potencialidades, en relación con su ambiente, a partir de sus intereses.

El concepto que da el Proyecto *Tuning* (2007) de competencia es: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

#### **2.3.2.5. LA SEP Y LAS COMPETENCIAS.**

Después de las consideraciones previas, la SEP (2008), marca que ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta, involucra sus conocimientos, creencias, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores. Educar en competencias significa para la SEP (2008) crear experiencias de aprendizaje para que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar actividades demandadas. Se trata de activar distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, donde se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y

psicomotora. Ejemplo, la competencia lectora requiere movimientos de los ojos denominados sacádicos que permiten *barrer* en un cierto tiempo una determinada cantidad de información; desde luego exige una serie de recursos de tipo cognitivo para la comprensión de los significados y una disposición en términos de expectativas para abordar el texto en cuestión. En cada tipo de dominio se alcanzan niveles de complejidad distintos, que son enunciados según el enfoque y la taxonomía que se utilice. De acuerdo al tipo de competencia pueden requerirse niveles complejos en alguno de los dominios. Por ejemplo, “elaborar un protocolo de investigación científica” movilizará más recursos del dominio cognitivo que del psicomotriz, mientras que “aplicar normas de seguridad e higiene al manipular instrumental de laboratorio” podría requerir un nivel de dominio considerable desde el punto de vista psicomotriz.

En este orden de ideas, las competencias movilizan recursos con los que un individuo cuenta, pero no se reducen a ellos. Además, un mismo recurso puede ser aprovechado para ejercitar distintas competencias. De hecho, éstas se articulan para conformar otras de mayor complejidad, con lo que una menor puede convertirse en recurso de otra superior. La forma en que se determinan las competencias en el ámbito profesional implica identificar con precisión las funciones que una profesión demanda. A partir de ellas se determinan las competencias por niveles, respondiendo a preguntas: ¿qué debe saber y saber hacer el profesionista para cumplir con esta función? ¿Cómo debe hacerlo? Son las necesidades de la práctica profesional, completamente derivadas de la experiencia, las que determinan qué es lo que se ha de incluir en un currículo basado en competencias profesionales. La formulación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales no puede realizarse a partir del enfoque funcional, puesto que se trata de aprendizajes que, en principio, deberían poder ser aplicados en múltiples actividades. En el caso de que las disciplinas son parte de un acervo de saberes cuya enseñanza se encuentra legitimada socialmente. La gran pregunta es qué de todo ello deben realmente saber y para qué. En el momento de formulación de las competencias disciplinares habrá que enfrentar dos dificultades: ha de realizarse a partir de saberes canonizados, en los que la pregunta “¿cuál es la finalidad de este conocimiento?” no es siempre bien recibida. En segundo lugar, las competencias se caracterizan por movilizar de forma integral saberes que, en muchos casos, provienen de distintas disciplinas. Asumiendo estas dificultades, en la elaboración del MCC realizará el mayor esfuerzo para relacionar el conocimiento disciplinar con tareas relevantes desde el punto de vista de las necesidades sociales y pertinentes desde las necesidades de los alumnos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

### **2.3.2.6. LAS 11 COMPETENCIAS Y LAS 6 CATEGORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, promovida por la SEP (2008) en coordinación con la Subsecretaría de Educación Media Superior, busca fundamentalmente el desarrollo de competencias genéricas en los alumnos y propone 11 integradas de la siguiente manera en 6 competencias generales:

#### **Se autodetermina y cuida de sí.**

*1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.* Sus atributos consisten en enfrentar las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades, identificar sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase, elegir alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida, analizar los factores que influyen en su toma de decisiones, asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones, administrar los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

*2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.* Sus atributos se enfocan a valorar el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones, experimentar el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad, participar en prácticas relacionadas con el arte.

*3. Elige y practica estilos de vida saludables.* Los atributos que se mencionan es que debe reconocer la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social, tomar decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo y cultivar relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

#### **Se expresa y comunica.**

*4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.* Los atributos son: expresar ideas y

conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas, aplicar distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue, identificar las ideas clave en un texto e inferir conclusiones a partir de ellas, comunicarse en una segunda lengua en situaciones cotidianas y manejar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

**Piensa crítica y reflexivamente.**

*5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.*

Los atributos en que puede seguir instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo que cada uno de sus pasos contribuyendo al alcance de un objetivo, ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones, identificar los sistemas y principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos, construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez, sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular preguntas y utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar información.

*6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.*

Los atributos son elegir las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad, evaluar argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias, reconocer los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta y estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

**Aprende de forma autónoma.**

*7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.*

Los atributos consisten en que define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento, identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos y articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

**Trabaja en forma colaborativa.**

8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.* Los atributos consisten en proponer maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos, aportar puntos de vista con apertura y considera los de otros de manera reflexiva y asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

**Participa con responsabilidad en la sociedad.**

9. *Participa con una conciencia cívica y ética en su comunidad, región, México y el mundo.* Los atributos reconocen que privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos, toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo de la sociedad, conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos, contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad, actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado y advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.* Los atributos son que reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio, asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. *Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.* Los atributos señalan que asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional, reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente y contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

### **2.3.3. COMPETENCIAS GENÉRICAS, DISCIPLINARES Y PROFESIONALES.**

Como se ha señalado previamente, la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 señala que para el manejo y aplicación de los principios que se estipula, es necesario reconocer en un primer momento que existe una clasificación de las competencias, que dan soporte teórico y metodológico a la propuesta, para que en segundo momento se lleven a la práctica en conjunto con los alumnos. Sin duda, es importante estipular que el docente las debe promover dentro de su práctica educativa pues guardan una íntima relación con su formación como docente y su aplicación es responsabilidad así como de la labor que desempeñe en conjunto con sus alumnos.

#### **2.3.3.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS.**

Con referencia a las competencias genéricas, son aquellas que todos los alumnos de nivel Medio Superior deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican así: “competencias clave”. Otra de las características de estas competencias es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo. La transversalidad es la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios. Además, las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los alumnos de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares (SEP, 2008).

Algunos se refieren a las competencias genéricas básicas o fundamentales. Estos términos, sin embargo, no son del todo precisos, ya que sugieren que son categorías simples y la base sobre la que se construyen otras competencias, como las competencias disciplinares. Este no es el caso, ya que las competencias genéricas se tejen junto con las competencias disciplinares y con las profesionales. No son anteriores ni más simples que otros tipos de competencias. Las reformas recientes en distintos subsistemas de la Educación Media Superior en México prestan especial atención al desarrollo de las competencias genéricas, o sus

equivalentes. Los módulos de formación básica en el Bachillerato Tecnológico y General, los módulos integradores del CONALEP y los núcleos de conocimiento y formación del bachillerato de la UNAM están orientados a las habilidades y adquisición de conocimientos que contribuyen al crecimiento personal de los alumnos.

El ejercicio de identificar cómo los conocimientos y habilidades relativos a una competencia genérica se desarrollan en las distintas disciplinas, asignaturas o temarios puede realizarse para todas las competencias. Estos ejercicios demuestran el carácter transversal y transferible de las competencias genéricas, el enfoque en competencias no pretende sustituir la organización de los planes de estudio actuales. Se busca más bien, definir con claridad las finalidades que comparten los distintos subsistemas, de manera que el enfoque sea que los alumnos puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos, los que caracterizan a los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual. En este sentido, la participación de los docentes será indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que en todo momento tenga presente su formación integral. Los docentes deberán contribuir a que los alumnos identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias. Adicionalmente deberán facilitar la reflexión de los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje, lo cual supone que comprendan la estructura del conocimiento y puedan así transferirlo a contextos diversos en la forma de competencias (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

### **2.3.3.2. COMPETENCIAS DISCIPLINARES.**

En esta misma dirección, la propuesta de Reforma Integral de la Educación Media Superior, considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los docentes orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido. La definición de competencias disciplinares implica expresar las finalidades de las disciplinas; algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, pues esto se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten enfrentar situaciones complejas. Como se mencionó hay dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido. El núcleo básico estaría

compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar.

En este orden de ideas, se puede citar que las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral. Por ejemplo, todos los alumnos que concluyen el bachillerato tendrían que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico pero quienes optaran por una carrera de Humanidades no requerirían saber determinar si una función es creciente o decreciente por medio de su derivada. Es decir, las competencias extendidas tienen una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior. Desde esta perspectiva, será conveniente que en los trabajos para la construcción del SNB se defina un conjunto acotado de competencias disciplinares básicas que es deseable que adquieran todos los egresados de la EMS en México. Los distintos subsistemas podrán formular competencias disciplinares extendidas que respondan a sus objetivos particulares. La definición de las competencias disciplinares básicas es un trabajo delicado, ya que el producto final debe presentar una base común a las distintas opciones de la EMS a la vez que respetar sus estructuras curriculares, y no poner restricciones a su desarrollo y a las necesidades y expectativas de los alumnos. Sin embargo, se trata de un proceso para consolidar y dar coherencia al MCC del SNB (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

### **2.3.3.3. COMPETENCIAS PROFESIONALES.**

Se entiende por competencias profesionales, aquellas que se refieren a un campo del que hacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional. Se utilizan para distintos fines en diversos contextos. Cabe destacar que el rubro de las competencias profesionales es el de mayor desarrollo en México, debido en gran medida a la experiencia del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y, posteriormente, a su aplicación en la formación para el trabajo. Debe decirse que incluso en este terreno, México ha sido un referente internacional importante. La educación profesional basada en normas de competencia tiene una larga trayectoria. Sin duda, tanto el CONALEP como el Bachillerato Tecnológico ofrecen experiencias que podrían hacerse extensivas a todas aquellas modalidades y subsistemas que ofertan formación para el trabajo. Recientemente, la experiencia del Colegio de Bachilleres es igualmente interesante al haber

adoptado las Normas Técnicas de Competencia Laboral de Conocer en el diseño de su oferta de formación.

El sistema de normas laborales permite que las instituciones educativas reconozcan los criterios de desempeño que favorecen en un tiempo y lugar específico la inserción exitosa en el mercado laboral. Por otra parte, si las instituciones preparan a los alumnos en términos del sistema de normas, su evaluación y certificación serán un proceso natural, derivado de la formación recibida en la escuela. La evaluación y certificación de las competencias profesionales permite al alumno buscar empleo, comprobar lo que sabe hacer y no sólo las horas de formación y el nombre de los cursos. Con ello, los alumnos estarán en mejores condiciones para buscar trabajo, si así lo requieren. Tal y como señala el CONALEP: los candidatos evaluados que obtienen como resultado ser competentes obtendrán un certificado de competencia laboral, el cual es un aval de sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con validez nacional que es otorgado por un organismo certificador reconocido por el CONOCER. El propósito de vincular la formación profesional con las Normas Técnicas de Competencia Laboral es elevar el nivel de empleabilidad de los egresados. Al otorgar un diploma que acredite a los alumnos sus competencias profesionales, se puede contribuir a elevar su autoestima y a que reconozcan el valor de sus estudios, y los alentará a que perseveren en sus estudios. En un contexto más amplio, los diplomas contribuyen al reconocimiento social de los estudios (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

#### **2.4. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008 BASADA EN COMPETENCIAS.**

Según se ha citado, desde 2007, se dejó vislumbrar una reforma educativa para la Educación Media Superior, misma que se consolidó hasta 2008, donde lo básico de esta propuesta es la presencia de las competencias para consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato que se desarrollará con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos últimas se dividen en básicas y extendidas.

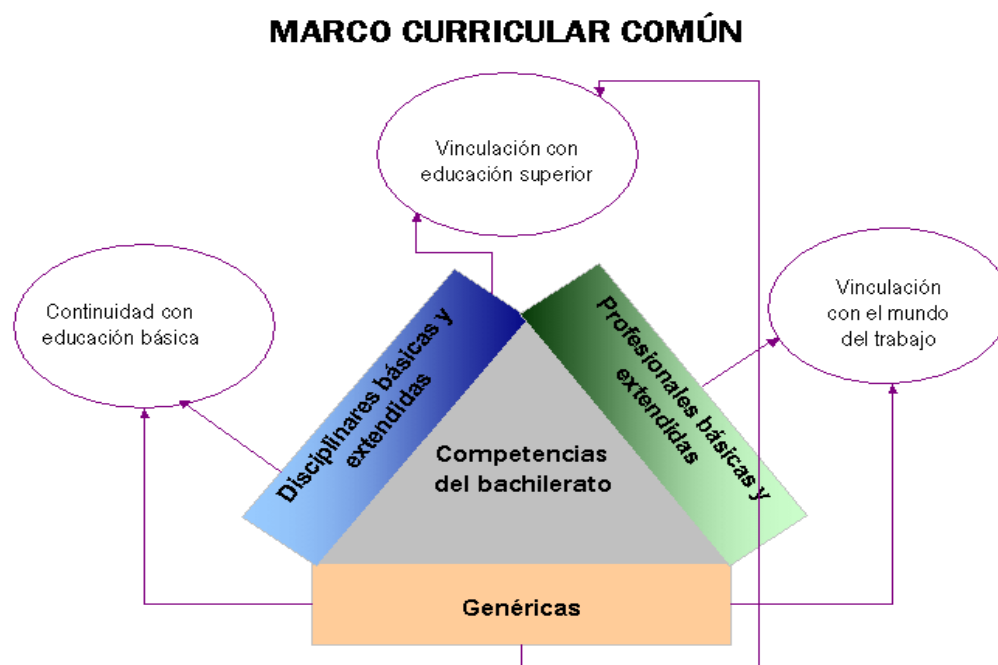
**Cuadro No. 2.2. Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato 2008.**

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas.
Disciplinares	Básicas	Comunes a los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	De carácter propedéutico	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos.

**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.**

Como se ilustra en el siguiente esquema, las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la Educación Básica al preparar a los alumnos para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea. Las disciplinares extendidas los capacitan para cumplir requisitos demandados por la Educación Superior en ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los alumnos para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito. Como espacio para el desarrollo de estas competencias, la Educación Media Superior, será el engrane que articule un Sistema Educativo coherente.

**Cuadro No. 2.3. Marco Curricular Común de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.**



**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.**

De esta manera, el MCC (Marco Curricular Común) responde a la triple necesidad a la Educación Media Superior: ser el vínculo entre la Educación Básica y la Educación Superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la Educación Superior, y responder a la necesidad de los alumnos de prepararse para el mundo laboral. Con ello también se resuelve una tensión hasta ahora no resuelta entre dos tipos de bachillerato: mientras que el Bachillerato General, tiende a enfatizar las competencias disciplinares extendidas, las cuales son una versión más compleja de las competencias disciplinares básicas, el Bachillerato Tecnológico, apela a las competencias profesionales extendidas, entendidas como un paso adelante en términos de complejidad de las competencias profesionales básicas. En el primer caso, las competencias se definen de un modelo de persona a formar, en el segundo caso, las competencias están vinculadas al mercado de trabajo. La Reforma permite hablar de un sólo bachillerato, de ahí su connotación universal, con lo que pierde sentido enfatizar las diferencias entre Bachillerato General, Tecnológico y Profesional. Aunque estas denominaciones no desaparezcan, su función única

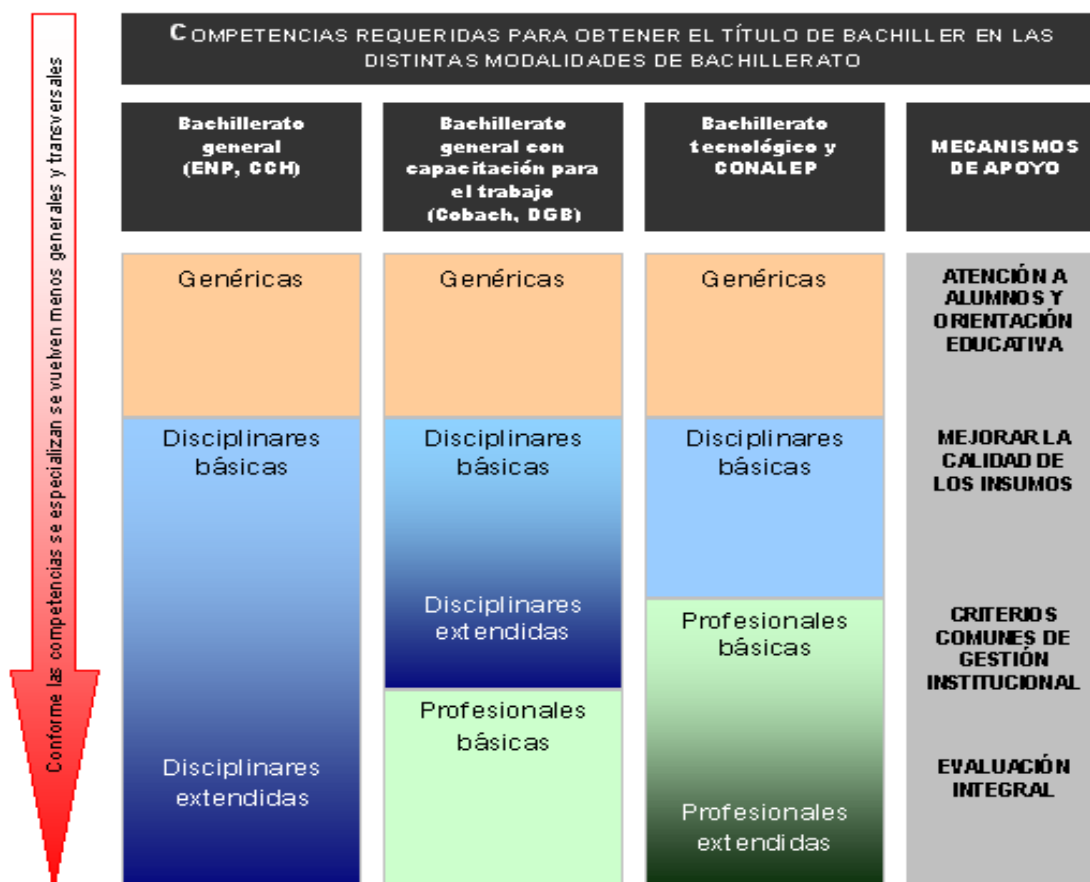
es la de hacer referencia a las opciones de salida de los egresados (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Bajo las consideraciones anteriores, la Educación Media Superior está transformándose en todo el mundo y México forma parte de este proceso. Los cambios en Europa y América Latina tienden a establecer propósitos comunes del bachillerato, dejando lugar para las competencias genéricas, el conocimiento disciplinar y la formación profesional. La actual Reforma coloca en el rumbo de cambios que ya están teniendo lugar. Las reformas de la UNAM, de la Dirección General de Bachillerato de la SEP, del Bachillerato Tecnológico y del CONALEP se ubican en esta línea. El MCC da cauce a estos esfuerzos en una dirección unificada. Se trata de ordenar todas las iniciativas articulándolas con el propósito de fortalecer el Sistema Nacional de Bachillerato (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

El esquema que se presentará en el Cuadro 2.4 titulado Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, resume los cambios que se realizarán en la EMS mediante la RIEMS. En el esquema se muestran las combinaciones posibles de los tres componentes del MCC, se puede ver, en todas las modalidades y subsistemas se deberán cubrir las competencias genéricas y las disciplinares básicas. El cambio principal que implica el nuevo marco curricular es que estas competencias serán idénticas para todos los subsistemas y planteles de la EMS; es a partir de ellas que se definirá el perfil universal del alumno. Las competencias disciplinares extendidas y las profesionales, dependerán de cada subsistema. Ambos diagramas ilustran las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que serán el fundamento de un marco curricular flexible, común a todas las opciones de la EMS. Las primeras tres columnas del esquema Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato se basan, en la estructura de los programas académicos existentes. Reconocen que todos tienen un componente de formación básica y otros que atienden distintas disciplinas académicas de formación para el trabajo. Actualmente no todos los componentes de los programas comparten el enfoque en competencias y no se han desarrollado a partir de una visión integral que contemple la totalidad de la EMS, las columnas no representan la realidad actual. Señalan la dirección en la que se debe caminar: el punto de partida para que se instrumente la Reforma será la definición de las competencias correspondientes a cada campo. La cuarta columna expresa que todas las instituciones deberán contar con servicios de atención y orientación educativa, con criterios comunes de gestión institucional y con normas de evaluación transparentes. Entre estos

servicios destacan los de tutorías como herramienta para fortalecer su formación integral (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

**Cuadro No. 2.4. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato 2008.**



**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.**

En la primera columna se muestra la opción del Bachillerato General sin componente de formación profesional. En este caso, en el que se encuentran el CCH y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y otras escuelas preuniversitarias. Son dos los componentes del MCC los que conforman la estructura: las competencias genéricas y las disciplinares (básicas y extendidas). La segunda columna la integra el bachillerato general que sí cuenta en su estructura con el componente de formación profesional: es el caso de las escuelas incorporadas a la Dirección General de Bachillerato y los Colegios de Bachilleres. Aquí se comparten las competencias genéricas, las disciplinares (básicas y extendidas) y las

profesionales básicas. En estos bachilleratos se busca que los alumnos egresen con capacidades básicas para incorporarse al mercado de trabajo, si así lo desean.

En la tercera columna se ubica lo que es el bachillerato tecnológico y el CONALEP. En este caso, tienen un peso importante las competencias profesionales extendidas que proporcionan a los egresados un nivel técnico que eventualmente puede ser certificada. Cada columna representa la respuesta a necesidades y preferencias distintas de los alumnos. En su dimensión horizontal se observa la identidad que tendrá el bachillerato en torno al MCC. Se ve con claridad que, independientemente de la institución en la que estudien, los alumnos compartirán una formación similar. La flecha indica que las competencias que se comparten son las más generales y básicas, así como las que más tienden a la transversalidad. En la medida que el conocimiento se especializa, se vuelve menos general y transversal (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

En el diagrama que se presenta en el Cuadro 2.5 muestra al Marco Curricular Común de otra manera que sea evidente cómo se define a partir de la vinculación de las disciplinas y sus respectivas competencias, y los ejes transversales, los que se refieren a las competencias genéricas. Expresa en este sentido, la necesidad de contar con los mecanismos de apoyo, condición para lograr los propósitos de la EMS. El diagrama permite apreciar que las competencias genéricas y las disciplinares básicas se desarrollan en el mismo contexto y de manera simultánea. Las competencias genéricas se valen de los aprendizajes que se tienen lugar en las distintas disciplinas. Por su parte, el aprendizaje de las disciplinas se fortalece mediante las competencias genéricas, por su carácter transferible. Estos dos tipos de competencias están profundamente ligados y difícilmente pueden adquirirse en contextos aislados. Los mecanismos de apoyo, prestan atención a las características de la población en edad de cursar la EMS y contribuyen a que el ambiente escolar sea el propicio para que los alumnos desarrollen las competencias. Las disciplinas en el diagrama son aquellas representadas en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las distintas opciones de la EMS. Para enriquecer el ejercicio se incluyen también, categorías generales en las que se organizan las competencias genéricas o sus equivalentes en múltiples estudios sobre el tema (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

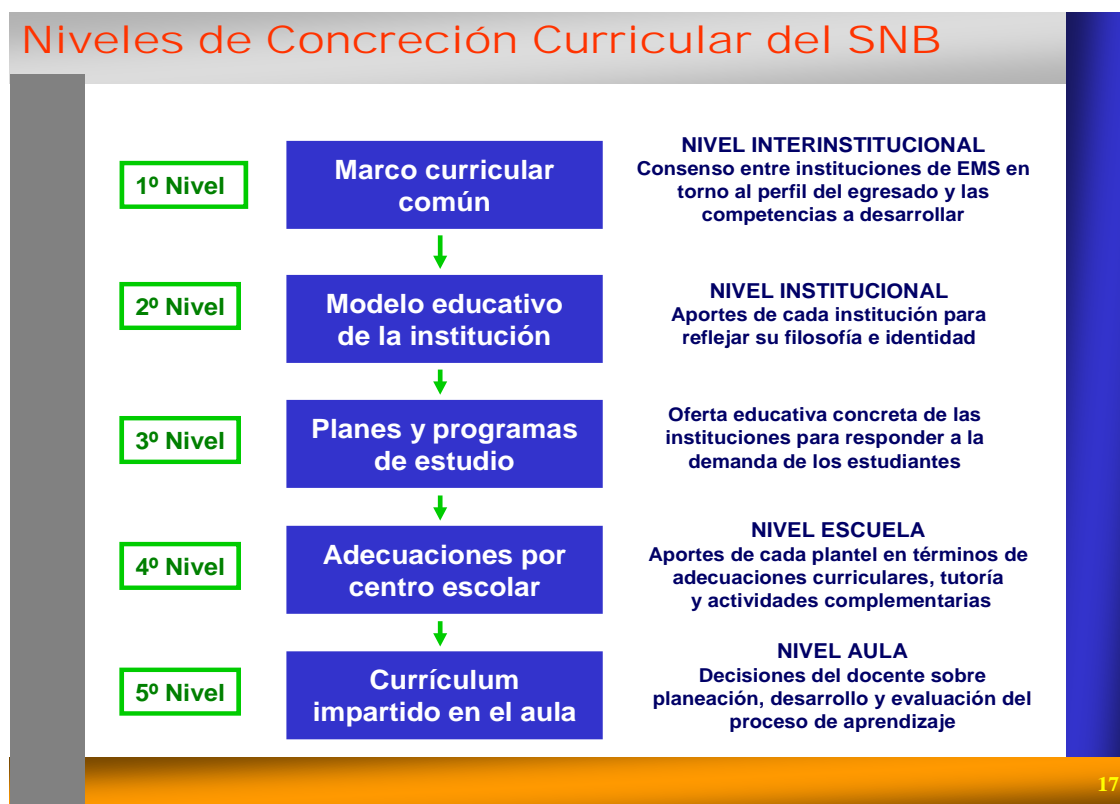
**Cuadro No.2.5. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008.**

		CATEGORÍAS					
		Se autodetermina y cuidado de sí	Se expresa y se comunica	Piensa crítica y reflexivamente	Aprende de forma autónoma	Trabajo en forma colaborativa	Participa con responsabilidad
CAMPO DISCIPLINAR	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO					
	Ciencias experimentales						
	Ciencias sociales						
	Comunicación						

**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.**

Como puede observarse, el Marco Curricular Común, permite llevar a las estructuras curriculares actuales un paso más adelante, de manera que contribuyan a formar personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual. Reconoce que las disciplinas por sí solas no cumplen este objetivo, por lo que se requiere una visión compleja, que identifique la importancia de los ejes transversales, a la vez que permita a las instituciones desarrollar modelos académicos según convenga a sus objetivos particulares. En su conjunto, el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato que se construirá a partir de la Reforma Integral de la EMS se caracteriza por la flexibilidad, lo que implica varios niveles de concreción curricular, esto se muestra en el Cuadro 2.6. La Reforma permite de modo importante la adecuación a necesidades diversas, con lo que la relevancia regional y nacional de los planes de estudio se vuelve una realidad posible (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

**Cuadro No. 2.6. Niveles de Concreción Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato.**



**Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.**

En el primer nivel en el que se expresará el Marco Curricular Común, se ubica en lograr un acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar. Se requiere disposición para encontrar lo esencial del bachillerato, la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos. Se ha insistido que planteamiento del Marco Curricular Común no pretende sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría denominada competencia, sino reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes que cobren significado. No se busca incluir nada más conocimientos relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino generar una cultura que de sentido a los diferentes conocimientos que se construyen y transforman. En este esfuerzo, es importante destacar la necesidad de acotar con precisión y con claridad aquello que se consideren bases fundamentales, evitando listas interminables de temas y objetivos específicos. Las competencias, por su naturaleza, son globales y en cantidad realizables.

El segundo nivel de concreción curricular se ubica en el ámbito particular de las instituciones de la EMS, y se refiere a los distintos modelos educativos. Una vez que el Marco Curricular Común se haya establecido, las instituciones tendrán el reto de enriquecerlo con aquellas competencias adicionales que consideren incorporar de acuerdo a su proyecto educativo. El tercer nivel de concreción se ubica en la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución. En este nivel la flexibilidad se manifiesta en que las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades. Para que la Reforma cobre realidad, las instituciones tendrán que tomar un tiempo para contrastar las competencias que conforman este MCC con sus planes y programas de estudio, relacionando con precisión cada una de las competencias con cada los contenidos. Las adecuaciones por centro escolar o plantel constituyen un cuarto nivel de concreción y deben ser resultado de las necesidades educativas. En este nivel es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad. Esto significa que los modelos curriculares deben ser abiertos para permitir la creación de proyectos escolares. En este punto se encuentra uno de los retos mayores de la RIEMS, pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficiente con gran disposición para trabajar colectivamente en torno a proyectos escolares pertinentes. Finalmente, el quinto nivel de concreción curricular en el contexto de la Reforma compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada docente deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

El enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo la investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, elaborar

proyectos educativos, entre otros. En general, la evaluación de las competencias de los alumnos requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas. De manera general, es importante que los alumnos puedan construir, sus trayectorias escolares en el contexto del Marco Curricular Común; por lo que se recomiendan planes de estudio flexibles y dinámicos que den a los alumnos distintos niveles de opción. Las secuencias de materias deben ser lo menos rígidas posibles, de manera que puedan continuar sus estudios (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Hasta ahora, uno de los principales problemas de la dispersión curricular radica en que las instituciones forman egresados de muy diversos perfiles. Un beneficio directo del Marco Curricular Común, es que facilitará la creación de mecanismos para transitar entre distintas escuelas y subsistemas, lo que supone una ventaja para los alumnos, quienes serán menos propensos a abandonar definitivamente sus estudios. El Sistema Nacional de Bachillerato, con su consecuente reconocimiento universal, supone la formación de un perfil básico compartido. Esto deberá traducirse en la acreditación automática de ciclos escolares que habiendo sido completados en una institución puedan continuarse en otra. Será indispensable idear un sistema de certificación y equivalencias que de certeza a los alumnos y a las instituciones, en el entendido de que el diseño conceptual del modelo descrito no justificaría la permanencia de barreras administrativas que hoy limitan el tránsito fluido de los alumnos entre regiones, instituciones y planteles. En este escenario, los únicos obstáculos al tránsito serán la disponibilidad de espacios y las políticas de admisión de las instituciones.

## **2.5. APLICACIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008 EN EL ESTADO DE MÉXICO.**

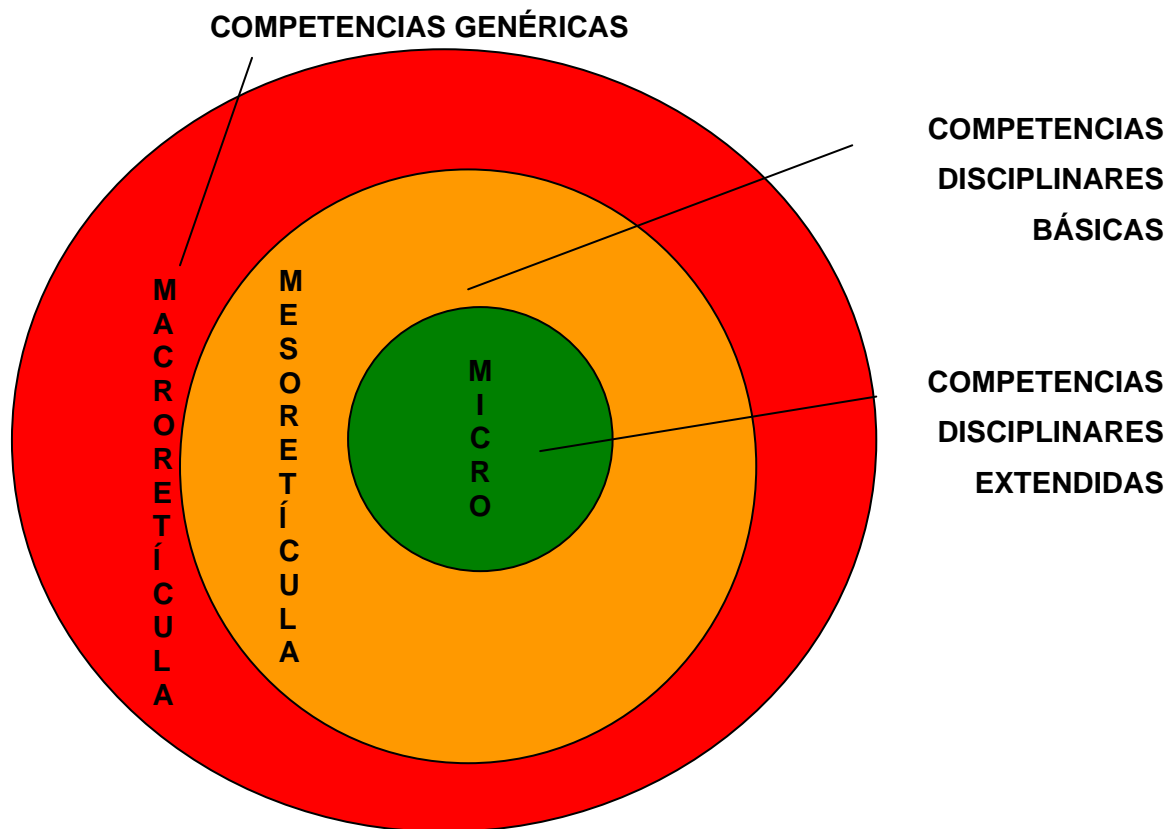
A partir de los pronunciamientos en materia de Reforma Educativa para el Nivel Medio Superior dictados por el gobierno federal, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, instrumentó un programa sustentado en competencias y habilidades de pensamiento para situar a la generaciones en las exigencias internacionales, nacionales y naturalmente para la sociedad y el desarrollo mexiquense (Secretaría de Educación del Estado de México, 2008). Un proyecto educativo denominado Reforma Integral de la Educación Media Superior que requiere la consideración de posturas relevantes y complementarias en torno a la enseñanza y el aprendizaje. La necesidad de un Sistema Nacional de Bachillerato, surge de la

diversidad actual, a la que no es posible escapar y ante lo que se debe considerar que: en cuanto a cobertura falta mucho por hacer, ya que el 16.9% de los alumnos que demandan un espacio en el nivel medio superior quedan fuera y sin una oportunidad académica, otro caso es la equidad que es un factor indispensable de democratización educativa y con ello la igualdad de oportunidades académicas que impacten a la vida nacional de manera positiva.

En este sentido, la Secretaría de Educación del Estado de México (2008), concibe a la RIEMS como un movimiento de transformación utilizando las competencias en los planes y programas de estudio para el nivel Medio Superior en la entidad, cuya característica distintiva es la de articular en un plano los contenidos educativos con un grupo de competencias y habilidades del pensamiento. El objetivo es actualizar conocimientos, prácticas de enseñanza, reglamentos escolares, actualización docente, ajustes en los esquemas de contratación de docentes y producción de materiales impresos. El desarrollo de contenidos propios de las ciencias y las tecnologías en el mundo, la transformación de la cultura y la aparición de la sociedad de la información, exigen contar con generaciones situadas en su mundo, sociedad y tiempo de manera exitosa, porque los países avanzados, están situando su futuro en la formación actualizada de los alumnos, a partir de contenidos educativos renovados.

Como ya se ha aclarado, las competencias están formadas por conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para desarrollarse y participar en los movimientos sociales, culturales, científicos y tecnológicos. Las habilidades del pensamiento, son capacidades basadas en el razonamiento y en el conocimiento y uso de procesos para el arreglo de información y datos correspondientes a los contenidos educativos. Esto permitirá al alumno expresarse, tomar una actitud reflexiva y trabajar de forma colaborativa. La Secretaría de Educación del Estado de México (2008) establece que las competencias son aquellas que permitirán a los alumnos comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo a lo largo de la vida, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar en su vida social y profesional. La propuesta es un planteamiento donde recibe los componentes de la Reforma Integral, fundamentalmente las referidas a las competencias genéricas y disciplinares para proyectar el armado de sus contenidos particulares.

**Cuadro No. 2.7. Diagrama correspondiente a las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas en su ubicación con la macroretícula, mesoretícula y microretícula.**



**Fuente: Secretaría de Educación del Estado de México, 2008.**

En base al esquema anterior se presenta un proceso de traducción conceptual de tres campos categóricos, el primero, a la determinación de las macro-retículas, meso-retículas y micro-retículas, componentes de organización didáctica de los contenidos disciplinares y sus correspondientes competencias, en ellas se asientan los cortes gnoseológicos de los contenidos de orden mayor a menos, garantizándose así, la secuenciación y ordenamiento de los mismos. El segundo campo se refiere a las competencias en sus tres niveles. Se encuentra una vital relación entre los cortes gnoseológicos dados en las retículas y los conceptos que definen cada competencia, es un cruce de significados entre competencias y atributos de contenidos, es decir, el escenario en el cual el docente y el alumno realizarán sus ejercicios didácticos bajo la presencia de cortes reticulares de las competencias, por ello, no se encuentra alguna competencia genérica en las retículas meso o micro o alguna competencia disciplinar

básica en las retículas macro o micro. El tercer referente se hace mención a los campos disciplinares, asignaturas y materias que son parte de la base académico-administrativa para ordenar la acreditación de los estudios, las cargas horarias, los pesos académicos y la distribución de las actividades didácticas. En este sentido, existe una correspondencia entre las macroretículas, las competencias genéricas y los campos disciplinares en número de cuatro a nivel nacional, de cinco para el bachillerato general y de seis para el tecnológico. El diagrama anterior debe ser leído y analizado con un conocimiento de las bases disciplinarias e interdisciplinarias de las ciencias y la cultura, las teorías sobre las competencias acordadas a nivel nacional e internacional y las redes de ordenamiento y secuenciación propias de las retículas (Secretaría de Educación del Estado de México, 2008).

## **2.6. PROPUESTA TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS EN EL ESTADO DE MÉXICO.**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) se entiende como un movimiento de transformación en los planes y programas de estudio para el nivel Medio Superior, cuya propósitos es la de articular en un plano los contenidos educativos con un grupo de competencias y habilidades del pensamiento. Cabe aclarar que la revisión de los planes y programas de estudio ha permitido actualizar los conocimientos, las prácticas de enseñanza, reglamentos escolares, actualización docente, ajustes en los esquemas de contratación de docentes, la producción de materiales impresos entre otras cosas. Asimismo, la idea es incorporar a la Educación Media Superior al desarrollo de las ciencias y las tecnologías en el mundo contemporáneo, la transformación de la cultura y la aparición de la sociedad de la información y los contenidos, que exigen generaciones situadas en su mundo, su sociedad, su tiempo y su contexto social y cultural, de manera exitosa, porque los países avanzados, están situando su futuro en la formación actualizada a partir de contenidos educativos renovados. De igual modo se busca que los alumnos aprendan a fortalecer el trabajo escolar por medio de la colaboración, desarrollo de sus capacidades para pensar de manera crítica, así como comprender el mundo e influir en él.

En cuanto a la distribución de las materias, estas se encuentran ubicadas en 6 campos disciplinares, que marcan el rumbo de las competencias. Dichos campos son: Comunicación y Lenguaje, Ciencias Sociales y Humanidades, Matemáticas y Pensamiento Complejo, Ciencias Experimentales y Naturales, Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento y

Componente de Formación Profesional. El Plan de Estudios, está ubicado en 6 semestres con sus respectivas UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular).

**Cuadro No. 2.8. Mapa curricular de la Reforma Integral a la Educación Media Superior 2008.**

**1er. Semestre 1º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Comprensión Lectora y Redacción I	5
Métodos y Pensamiento Crítico I	5
Pensamiento Numérico y Algebraico	5
Filosofía	4
Habilidades Básicas del Pensamiento	2
Etimologías Grecolatinas	4
Informática y Computación I	3
Inglés I	3
Proyectos Institucionales I	4
Salud Integral del Adolescente I	2
Carga horaria	37

**2do. Semestre 1º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Comprensión Lectora y Redacción II	5
Métodos y Pensamiento Crítico II	5
Pensamiento Algebraico	5
Lógica	4
Gestión del Conocimiento	2
Antropología Social	5
Informática y Computación II	3
Inglés II	3
Proyectos Institucionales II	2
Apreciación Artística	3
Carga horaria	37

**3er. Semestre 2º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Literatura y Contemporaneidad I	4
Física I	5
Trigonometría	5
Razonamiento Complejo	4
Sociología	4
Toma de Decisiones	3
Informática y Computación III	3
Inglés III	3
Comunicación y Sociedad	4
Salud Integral del Adolescente II	2
Carga horaria	37

**4to. Semestre 2º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Literatura y Contemporaneidad II	4
Física II	5
Geometría Analítica	5
Química I	5
Economía	3
Creatividad	4
Historia Universal	5
Informática y Computación IV	3
Inglés IV	3
Proyectos Institucionales III	3
Carga horaria	37

**5to. Semestre 3º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Ciencia Contemporánea	4
Física III	5
Cálculo Diferencial	5
Química II	5
Estructura Socioeconómica y Política de México	4
Biología General	4
Historia de México	5
Inglés V	3
Salud Integral del Adolescente III	2
Carga horaria	37

**6to. Semestre 3º Grado.**

<b>UAC (Unidades de Aprendizaje Curricular)</b>	<b>No. DE HORAS CLASE</b>
Psicología	4
Probabilidad y Estadística Dinámica	5
Cálculo Integral	5
Innovación y Desarrollo Tecnológico	3
Ética	4
Biología Humana	4
Nociones de Derecho Positivo Mexicano	4
Inglés VI	3
Geografía y Medio Ambiente	5
Carga horaria	37

La Reforma fundamenta sus propios alcances. En este sentido surge una pregunta: ¿qué labor deben desempeñar los docentes? La Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008), estipula que los docentes son piezas clave porque junto con los alumnos conducirán diariamente la tarea de formación de nuevos perfiles de los egresados por competencias y habilidades del pensamiento. Para lograr esto, se menciona que existirá un

programa de actualización permanente para la docencia basado en los nuevos enfoques, lo que permitirá, junto con su experiencia garantizar trabajos cada vez más avanzados.

## **2.7. CALIDAD EDUCATIVA.**

En cuanto a la calidad educativa, es un tópico controversial de la realidad educativa en México. En esta etapa de reformas educativas, la Reforma Integral de la Educación Media Superior no permanece ajena al respecto. La calidad educativa ha ganado importante terreno en la primera década del siglo XXI. Se ha vuelto en uno de los ejes vertebrales que dan soporte y sentido a las reformas educativas. Sin duda, esto ha traído como consecuencia el debate, el análisis y el incremento de producción científica al respecto.

### **2.7.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Actualmente, el término calidad educativa está presente en cualquier parte del discurso oficial del ámbito educativo. A la vez, se puede considerar como un término polisémico, porque cada agente dentro de la educación le atribuye una connotación distinta. En el caso de Paniagua (2003) la palabra calidad la podemos encontrar en todas partes, se habla de calidad de vida, relaciones de calidad, calidad en el trabajo, empresas de calidad, productos de calidad, procesos de calidad, individuos de calidad y hasta de educación de calidad. Sin embargo, cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿está la calidad presente en todas esas realidades a las que se les imputa el pomposo apellido de “calidad” o “con calidad”?, ¿cómo se hace patente la calidad en cada una de las realidades a las que se le atribuye?

Del mismo modo, el término de calidad remite a una serie de ideas distintas y hasta contradictorias. Tal como lo señala Fernández (2003), hablar de calidad educativa resulta ser un tanto complejo, por los múltiples significados que pueden atribuirse a dicho término. De la definición que se adopte y de acuerdo con la función en que el término sea usado, depende la relación que se establezca con respecto de la calidad, es decir cada persona le asignará un concepto distinto. Ante esta situación, bien vale la pena reflexionar y contextualizar en educación, qué es lo que se refiere la calidad en este ámbito.

Se podría hablar de alcanzar la calidad, lo que da por sentado que no se tiene y por lo cual se procura, en este caso y se utiliza el término en su valor absoluto y a modo de sustantivo; algo tiene calidad sólo cuando ha alcanzado el nivel óptimo. El logro máximo, sería precisamente su sinónimo, por tanto sólo cabría valorar si se tiene o no se tiene, si se obtuvo o no. En este caso, se diría que la educación tiene calidad o es de calidad, sólo si ha alcanzado el nivel considerado idóneo, según ciertos criterios como los de: eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad (Paniagua, 2003). Aquí los propósitos se expresarían en las frases: en busca de la calidad o hacia la calidad, por o para la calidad, etcétera. Pero como se percibe, la educación en sí misma guarda una enorme contradicción y abre una cortina de suspenso, pues existe una incertidumbre por no saber en realidad a que nos referimos con calidad educativa.

Sin embargo, la estimación de la calidad se podría expresar en términos relativos, se plantearía cómo obtener una mayor porción de ésta (incrementarla, aumentarla, mejorarla, fortalecerla), lo que permite inferir que, aunque se tiene, puede obtenerse más de ésta (incluso pudiera irse en retroceso). Ante esta circunstancia, Cárdenas (2003) expone que calidad es un producto de intervención que se tiene sobre un objeto y sus cualidades inherentes. Por tanto, la calidad depende de las cualidades propias de un objeto y de la intervención que sobre él han tenido terceros. Esto significa que un producto no lo es sólo desde sí mismo, sino también desde la acción que terceros ejercen sobre él. La calidad puede estar ligada a la consistencia y resistencia del material que lo conforma, a la utilidad que puede ofrecer a quien lo disfruta o manipula, a la duración en buenas condiciones de uso. En este caso, el estado de calidad respecto de objetos, procesos o prácticas se enuncia a través expresiones adjetivas (alta calidad, gran calidad, suficiente calidad, mediana calidad, baja calidad, mínima calidad, etcétera) o adverbiales como: “la calidad de los libros de textos o de los cursos de actualización es: óptima, máxima, aceptable, etcétera; también se puede decir que éstos tienen o han alcanzado; gran, mucha, alta, mediana, baja, mínima calidad.

Asumir este otro sentido de la acepción, permitiría establecer que a partir de cierto nivel que se tenga de ésta como base o punto de partida, podría obtenerse un incremento de la misma. Siguiendo el ejemplo anterior, se diría que determinado aspecto de la educación ha alcanzado o se encuentra en un cierto nivel en cuanto a eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, en atención a los parámetros de medida y a la proporción alcanzada de lo estimado

como calidad. En ese caso, los propósitos educativos emplearían expresiones como: elevar, mejorar, incrementar, fortalecer la calidad en relación con la educación (Paniagua, 2003).

No se puede dejar a un lado que México, al ser un país con una gran diversidad en sí mismo, ha sufrido para consolidar la calidad educativa. En este enfoque, Aquino (2003) presenta la calidad en el sentido de ser eficaz ante el medio, adecuada a las características de la población, a las necesidades y al proyecto nacional, que posibilite el desarrollo de las potencialidades de cada región, tomando en cuenta elementos de cada sociedad, para eficientar la integración laboral y cultural de los miembros de las comunidades. En este contexto, adquiere mayor relevancia la propuesta de buscar elevar la calidad a partir de la autonomía académica, es decir, para alcanzar la calidad en un primer momento se debe considerar las características y apegarse a las necesidades locales de cada espacio social. Aunado a la polidiversidad étnica, económica y cultural, están los cambios estructurales de la sociedad, la transformación de la vida política, la alternancia en el poder que imprime una nueva dinámica al sistema social y por ende al Sistema Educativo Nacional. Ante estas condiciones, se puede mencionar que la calidad si no considera estos factores, estará muy alejada de proliferar como parte integral de las políticas educativas que el propio Estado Mexicano implemente.

Con respecto a lo antes mencionado, Cárdenas (2003) subraya la idea de que la educación es un factor esencial en la búsqueda de un proyecto de nación en México. El país cuenta con características específicas de una enorme diversidad cultural, económica y social. En muchas ocasiones, las necesidades de la sociedad no concuerdan con la formación que los individuos tienen dentro del Sistema Educativo. Para subrayar esta afirmación basta con darle una mirada a la gran cantidad de personas desempleadas y a la carencia de respuestas a los principales problemas sociales. Todo ello apunta a afirmar que se necesita buscar estrategias que eleven la calidad del servicio educativo que se ofrece. Además de vincular la calidad con la solución de las principales problemáticas que demandan una respuesta. De nada sirve una demagogia política atractiva y seductora al oído, si los problemas antes mencionados proliferan en todas partes de nuestro país.

Por el contrario, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007) expone que la calidad educativa en México debe atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades

individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria. Se busca preparar para la competitividad, además de las exigencias del mundo laboral. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles, así como en los diferentes grados de la educación y en los contextos sociales desiguales. Se observa también en el balance entre información y formación, además entre la enseñanza y el aprendizaje. Ante esta línea, se puede establecer un criterio de calidad en educación vista desde un plano político, para lo cual el mismo Plan propone el diseño de un sistema de evaluación, capacitación de los profesores, actualización de planes y programas de estudio fortaleciendo el federalismo en educación para lograr una mayor inversión.

Lo que sigue siendo una realidad es que la calidad educativa es un término que no se ha acabado de concretizar a qué hacemos mención cuando hacemos alarde de la calidad educativa, pues desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en la década de los noventas, no hay una idea clara y convincente de este aspecto, pues cada uno le atribuye un sentido distinto y peor aún, se dice que hay calidad cuando no se sabe cuál es el sentido que se le atribuye a este término. En la actualidad se sigue adelante con esta política sin saber a lo que aludimos, sin tener conciencia de lo que involucra esta idea circundante en la educación.

#### **2.7.1.1. IMPLICACIONES TEÓRICAS.**

En este mismo orden de ideas, lo que sigue siendo una realidad es que la calidad educativa es un término que no se ha acabado de comprender totalmente, no entendemos a qué hacemos mención concretamente. Es necesario replantear los procesos de gobernanza y gobernabilidad del Sistema Educativo, para obtener óptimos resultados apegados a los principios de calidad educativa. Son evidentes las deficiencias del propio Estado en sus acciones para conseguir los objetivos que marca en sus propias políticas educativas. Es básico enfatizar que las acciones deben marcarse en torno a qué es calidad educativa y cuáles son los mecanismos mínimos indispensables para lograr que por ejemplo la Alianza por la Calidad Educativa permita ser una plataforma, en donde sea el inicio de una vertiginosa serie de acontecimientos de impacto trascendental que reditúen, en una serie de fortalezas que faciliten la formulación de proyectos nacionales, lo cuales, faciliten la calidad educativa en la obtención

de objetivos que impacten en el desarrollo económico y social. Para esto, Tiana (1996) fortalece este orden de ideas ya que expone que ha crecido la demanda social de información sobre la educación, pues suele ir asociada a lo que se le conoce como rendición de cuentas, reposando sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que la sociedad les plantean de acuerdo con el análisis que se efectuaba anteriormente. Se viven tiempos en los que son más las voces que exigen una mayor transparencia en coherencia con los principios de una gestión democrática. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un Sistema Educativo es una tarea que compete a cada uno de los ciudadanos, lo cual, es esencial para hacer el mejor uso de los recursos disponibles para la toma de decisiones que el Estado determine, pues a través de esto, impactará a la sociedad en su conjunto buscando elevar las condiciones de vida, garantizando que por medio de la educación se puede acceder a una mejor calidad de vida como sociedad y a la vez, garantizar un porvenir con mayores oportunidades a las futuras generaciones. En cuanto a la gobernabilidad y gobernanza deben pensarse y diseñarse a largo plazo, no sólo para buscar la calidad educativa hoy o mañana, sino sea una filosofía que permita elevar los procesos educativos, para lo cual el Estado debe mantener una amplia perspectiva que responda a las demandas, planteando políticas ajustadas a la realidad.

Obtener la calidad en la educación no es una labor fácil. Schmelkes en Horta (2005), afirma que: “la calidad educativa es un fenómeno multideterminado; hay un conjunto de causas que son propias del contexto comunitario y familiar; otras son propias de las características del alumno individual”. Es decir, la calidad educativa es un concepto que se comprende en varias dimensiones: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. Schmelkes (1994) en este sentido, menciona que el gran salto hacia delante en la calidad de la educación, podrá venir de las propias escuelas. Un verdadero cambio en la educación, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano. La calidad que se busca debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos.

## **2.7.2. ESCENARIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Con respecto a lo antes mencionado, la UNESCO (2004) refiere que aunque el derecho a la educación se ha reiterado en múltiples ocasiones desde que se proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, muchos instrumentos jurídicos internacionales no mencionan para nada el aspecto cualitativo del aprendizaje. Recientemente, en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, adoptada en el 2000, se declaró que para el año 2015 se debería ofrecer a todos los niños los medios necesarios para cursar el ciclo completo de la enseñanza primaria, pero se omitió toda referencia específica a la calidad de ésta. Sin embargo, lograr la escolarización universal depende de la calidad de la enseñanza impartida. La buena manera de enseñar a los alumnos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren son dos factores que tienen una repercusión fundamental en la asistencia a clase y en el índice de supervivencia escolar. Los padres ponderan la calidad de la escuela a la hora de invertir en la educación de sus hijos, y la población en espera que la escolarización les ayudará a desarrollarse en el plano creativo y afectivo, y adquirir aptitudes, valores y actitudes para que sus vidas sean fecundas y lleguen a ser ciudadanos responsables.

Tanto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 como en el Marco de Acción de Dakar de 2000 se afirma que la calidad “constituye el centro de la educación”. En Dakar, los países se comprometieron a velar por el acceso a una enseñanza “de buena calidad”, a “mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas, esenciales para la vida diaria”. Pese al consenso cada vez mayor acerca de la importancia de la calidad de la educación, subsisten discrepancias sobre lo que esta noción supone en la práctica. No obstante, la mayoría de las tentativas de definición de la calidad de la educación se caracterizan por dos principios: el primero parte de la base de que el objetivo principal de los Sistemas Educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, y por lo tanto, estima que un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta; el segundo hace hincapié en la función de la educación para promover los valores y el desarrollo creativo y afectivo. Un denominador común se puede encontrar en una serie de objetivos compartidos, que suelen constituir el sustrato de los debates sobre la calidad respecto de los derechos individuales; mejora de la igualdad en acceso, obtención de resultados y

pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana. Los instrumentos jurídicos relativos a los derechos humanos hacen hincapié en el acceso a la educación y la igualdad en lo que respecta a los aprendizajes. Esos instrumentos reflejan la convicción de que todos pueden adquirir competencias cuando el contexto del aprendizaje es apropiado, y si algunos no logran adquirirlas, se debe a las carencias del sistema de educación.

### **2.7.3.1. UNESCO Y EL LLECE Y SU PROGRAMA SERCE.**

Como se enunció previamente, la UNESCO (2008), ha construido una posición que se plasma en la concepción de calidad educativa propuesta en la última reunión de ministros del PRELAC, en donde se expresa que “la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todos, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos”. Esta concepción supone una mirada más compleja al tema de la calidad. Subraya el derecho a la educación, el cual está fundado en los principios de obligatoriedad, gratuidad y la no discriminación (UNESCO, 2008). La relevancia debe analizarse no sólo en relación con el desarrollo de saberes, sino también en conexión con las finalidades educativas que se enmarcan en un proyecto político y social que dan sentido a las prácticas que se desarrollan en las escuelas. También, pertinencia y equidad suponen atender, en el primero de los casos, a la diversidad de necesidades de los individuos y de los contextos, para que la educación sea significativa para personas provenientes de distintos estratos sociales y culturales; en el segundo, significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, garantizando las condiciones que requieren. Aún cuando el problema de la calidad educativa ha estado en las agendas en las últimas décadas, ha adoptado una complejidad que exige no sólo estrategias diferentes para su evaluación sino, fundamentalmente, abordajes más integrales.

Mejorar la calidad de la educación, sigue siendo el gran desafío. Los gobiernos trabajan en implementar políticas que permitan ofrecer una educación de calidad, disponible para todos y distribuida de manera equitativa. Buscan así, romper los determinismos sociales que mantienen en desventaja a los sectores más pobres y grupos minoritarios en ellas. La evaluación de la calidad educativa de los Sistemas Educativos, ha permitido a las autoridades revisar y analizar qué y cómo se está enseñando y qué están aprendiendo los alumnos. En

este marco, a finales de 2002, los países que conforman el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 2008) de la OREALC/UNESCO, decidieron desarrollar el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que diera pasos relevantes en cuanto a ampliar el análisis a más países, grados y áreas evaluadas. Disponer de resultados válidos, precisos y confiables sobre lo que los alumnos están aprendiendo, así como de información relevante sobre los factores asociados a estos, se constituye en el propósito central del SERCE, cuyo éxito deberá reflejarse en la discusión de dichos resultados en las acciones y políticas sociales y educativas que busquen fortalecer la calidad de la educación.

Sin embargo, la realidad ha generado cambios sustantivos en la visión de qué se entiende por calidad de la educación, del propio concepto y perspectiva de su evaluación. La tendencia es contar con sistemas integrales e integrados de análisis que articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y las administraciones educativas (LLECE, 2007).

En este marco, el LLECE ha avanzado en sus objetivos para abordar la evaluación de la calidad de la educación desde una mirada más amplia. Se plantea cuatro objetivos estratégicos:

- Producir información sobre logros de aprendizaje y factores asociados de la región.
- Generar conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes: alumnos, docentes, escuelas, programas, políticas, entre otros.
- Aportar nuevas ideas y enfoques sobre evaluación de la calidad de la educación.
- Contribuir a fortalecer las capacidades locales de las unidades de evaluación de los países.

Se evidencia que la evaluación y comparación del rendimiento escolar desarrollada por el SERCE es asumida desde la conceptualización de educación, en tanto derecho humano fundamental y bien público indispensable para el pleno desarrollo del ser humano. Los países de la región, al alinearse tras esta perspectiva, comparten lo que al respecto es recogido y promovido por diversos tratados internacionales, por ejemplo la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Allí se expresa que la educación tiene por objeto el desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales; que ha de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. De igual manera, en el Pacto Internacional de derechos

económicos, sociales y culturales (1966) se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y la obligación de capacitar para participar en la sociedad. Por último, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se añade inculcar el respeto por el medio ambiente, su identidad cultural, su idioma, respeto a los valores nacionales e internacionales. Es importante además que la educación sea de calidad; que sea pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente. Desde esa perspectiva, evaluar la calidad de la educación se convierte en necesario para garantizar el cumplimiento de ese derecho humano.

En consecuencia, el LLECE (2007) se consolida así en un ambicioso esfuerzo de los países de América Latina y el Caribe por trabajar de manera colaborativa, para aportar información relevante sobre el cumplimiento del derecho a la educación y que ayude a la toma de decisiones. Desde este marco, la aportación del SERCE va mucho más allá de las informaciones que de él se puedan generar: su diseño e implementación ha supuesto una experiencia de colaboración, apoyo y trabajo conjunto, para aprender a construir, generar y utilizar conocimientos en pro de una educación de calidad para todos. Así, no únicamente se está contribuyendo a generar informaciones útiles, sino que se hace desde la mirada regional y potenciando las capacidades locales que se requiere para su adecuado análisis y uso.

#### **2.7.3.2. BANCO MUNDIAL.**

En otro orden de ideas, Moreno (2006) profiere que en 2001, el Banco Mundial entregó a México el documento titulado: “Fallas en Educación Básica para proveer a los sujetos de los conocimientos y habilidades necesarias para un ingreso exitoso en la fuerza laboral”. Al establecer la calidad como el principal problema de la educación nacional, el Banco Mundial se centró en la falta de capacitación docente y otros indicadores señalados por la OCDE y el CENEVAL. Bajo los postulados internacionales, se buscó adecuarlos para una política nacional de mejorar en los índices de calidad educativa con los siguientes instrumentos: el ANMEB 1992 (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) PAED (Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja) PAREB (Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica) PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo) LGE (Ley General de Educación) 1993, Consejos Escolares de Participación Social (1994–2000) Gestión de la Escuela Primaria y el Proyecto Escolar (1993) y antecedente de PEC (Programa Escuela de Calidad).

Con la formulación en el sexenio de Vicente Fox Quesada, del Programa Nacional Educativo (2001–2006), la calidad educativa: es la capacidad de la escuela para implementar y obtener sus metas institucionales, se extiende a la generalización en todos los niveles y modalidades del sistema escolar del MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias), más la definición de estándares de calidad y la evaluación, no sólo de la Educación Superior sino también de la básica a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Todo ello desembocó en el instrumento estelar de la calidad: el PEC, Programa de Escuelas de Calidad, promovido por el propio Banco Mundial.

En este mismo sentido, Miranda (2007), apunta que el Banco Mundial señala que la educación en México adolece de serios problemas de calidad. Éstos se expresan, en el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas; las insuficiencias en el nivel de logro educativo, que afectan al sistema en su conjunto expresan fuertes desequilibrios en la equidad, los resultados más bajos se obtienen en zonas de mayor exclusión y marginalidad. Sin duda, estos resultados constituyen una fuente de información importante, toda vez que permiten reconocer los problemas de manera sistemática, y con ello, posibilitan definir rutas de intervención para la mejora de la calidad y equidad educativas. Elevar el aprendizaje de los alumnos y buscar que los buenos resultados se expresen, ha sido el foco de atención de las acciones públicas en materia educativa. Mejorar la calidad educativa que es por lo que se ha optado, incluye claramente instrumentos que buscan cambiar el modelo educativo y mejorar el nivel de logro de los alumnos.

### **2.7.3.3. OCDE y PISA.**

Por otra parte, la OCDE en Marqués (2002) dice que la calidad educativa es aquella que "asegura a todos los alumnos la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes para equipararles para la vida adulta". No obstante hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos. Otra connotación sería: "es la que promueve el progreso de los alumnos en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel

socioeconómico, medio familiar y aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados" (Mortimore en Marqués, 2000). La eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

De igual forma, Pasillas (2004) refiere que el Proyecto PISA de la OCDE, constituye el esfuerzo de mayor envergadura y complejidad, dentro de la comunidad internacional, para medir los conocimientos y habilidades de los alumnos, en términos que permitan la comparación de los puntajes obtenidos, por muestras tomadas en los centros educativos, de una pluralidad de países instalados en diversas culturas. Una presentación, aunque sea preliminar, de los alcances del proyecto PISA es importante no por su envergadura y generalidad sino, por las peculiaridades que caracterizan a su concepción de la medición de la calidad de los servicios que ofrecen los Sistemas Educativos en actual vigencia, la misma que está ligada al avance de las ciencias y tecnologías de la educación y a una comprensión explícita del rol central que debe cumplir la educación en cualquier proyecto social orientado por una visión de futuro racionalmente fundada.

El contexto dentro del que deben entenderse los objetivos sociales y educacionales del proyecto PISA es, en medida significativa, extraño a la realidad educacional de México. Han transcurrido aproximadamente 40 años desde que países como Chile, Colombia y Brasil establecieron sistemas de pruebas nacionales con la finalidad de medir los rendimientos escolares, a fin de contar con indicadores de la calidad de los aprendizajes producidos por los Sistemas Educativos y considerándolos una justificación del gasto público que realizan los estados en infraestructura, equipamiento, sueldos de los docentes y materiales educativos, con cargo a los impuestos que pagan los miembros de la comunidad nacional. En contraparte, en México, no ha existido un proyecto para la aplicación de pruebas nacionales a los escolares del nivel de educación, pese a que el desarrollo científico y tecnológico en la materia resulta ser notable y a que el perfeccionamiento de los equipos informáticos es creciente, lo cual ha facilitado que los sistemas de pruebas nacionales sean de uso generalizado en la región, en Europa y en amplios sectores asiáticos, encontrándonos entre las pocas excepciones. Sin embargo, se está sujeto a evaluaciones por parte del INEE y de PISA cada 3 años.

#### **2.7.3.4. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008.**

En tal sentido, la calidad educativa incluye diversos aspectos imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los alumnos permanezcan en la escuela, pero además es necesario que obtengan una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta. La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la Educación Media Superior, deben ser significativos para los alumnos. Cuando los alumnos reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones ellos encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia, en tanto que los alumnos advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios. La pertinencia debe entenderse en el marco de las transformaciones, en el contexto social, político, económico y en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al Sistema Educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Bajo las circunstancias del mundo actual, requieren que los alumnos sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo siendo miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua. En el pasado, la pertinencia podía ser concebida en relación a la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos. Las trayectorias de vida 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. Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas la hará más atractiva elevando su calidad. Aunque los egresados perciben una remuneración más alta que los que tienen estudios de secundaria, el cambio más grande se produce en el paso a la licenciatura terminada. Si bien existe un salto importante en los niveles

de ingreso de quienes tienen estudios de Educación Media Superior y quienes tienen estudios de Educación Superior, al realizar estos últimos, supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la Secundaria, los alumnos a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de Educación Media Superior. Una Educación Media Superior de calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades de los alumnos, puede contribuir a cambiar este panorama.

En adición a la pertinencia, dos factores determinantes para la calidad: son la calidad de la enseñanza y las instalaciones y equipamiento con que se cuenta. El que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas. En el asunto de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los docentes lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas. Esto es de gran importancia, dado que el perfil de los docentes de Educación Media Superior, no puede ser igual al de los de Educación Básica o Superior. Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares, con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones de ciudadanos. De lo contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances, sin que se garantice realización de los objetivos propios de la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

En cuanto a las instalaciones y equipamiento adecuado, también son factores imprescindibles en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos. Cuando no se cuenta con equipos actualizados, la educación que reciben los alumnos difícilmente será pertinente. Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, de orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de Educación Media Superior, lo que debe definirse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que se puedan verificar mediante las evaluaciones pertinentes. La evaluación es un proceso integral, que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar

fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

### **2.7.3.5. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012.**

Hay que destacar que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007), propone que la calidad educativa debe atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social. Se busca preparar para la competitividad, además de las exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se asisten de manera transversal en los diferentes niveles, así como en cada grado de la educación y en los contextos sociales desiguales de los alumnos. Ante esta línea de análisis, se puede establecer un criterio de calidad en educación vista desde un plano político dicho por las autoridades, para lo cual el mismo Plan Nacional de Desarrollo propone el diseño de un sistema de evaluación, capacitación de los docentes, actualización de planes y programas de estudio fortaleciendo el federalismo en educación.

En este mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007) marca un apartado denominado: Transformación Educativa, en donde se reconoce el derecho a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas. Se puede mencionar que existe la preocupación por dar a toda la sociedad educación de calidad, apegada a las actuales condiciones sociales. Ciertamente, se han registrado importantes avances en materia educativa durante los últimos años. Se ha conseguido una cobertura cercana a 100% en Educación Primaria, y una tasa importante de expansión en Secundaria, Media Superior y Superior. Además, se ha fortalecido el Sistema Educativo a partir de cambios importantes como la introducción de la Carrera Magisterial y los Consejos de Participación Social en las escuelas.

Sin embargo, persisten rezagos de consideración en el Sistema Educativo Nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto

ligado al anterior, es superar la desvinculación entre la Educación Media Superior y Superior y el sistema productivo. Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa es el desempeño de los alumnos de primaria y secundaria. Éste continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. Además, la brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas sigue siendo considerable. Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la SEP, muestran que la condición socioeconómica de los alumnos es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo. Así, las escuelas urbanas presentan niveles de logro más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena. Las escuelas privadas alcanzan calificaciones mejores a las de las escuelas públicas. Por su parte, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos. Esta disparidad en la calidad educativa es de especial importancia pues, actualmente, las instituciones públicas de Educación Básica atienden al 87% de los alumnos, mientras que sólo 13% tiene acceso al sistema de educación privada, en donde, además de tener un mejor desempeño en el aprendizaje, la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, la cultura y los idiomas, propicia una formación más integral.

Durante 2006, el Sistema Educativo Nacional atendió al 73% de la demanda en el país, lo que contrasta favorablemente con el 59.7% logrado en 1992. No obstante, la cobertura presenta grandes diferencias por nivel educativo. En 2006, la mayor cobertura se logró en Educación Básica: Preescolar, con 66.9%; Primaria, con 94.1% y Secundaria con 87%. Actualmente, la Educación Media Superior atiende a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%. Por su parte, la Educación Superior sólo capta a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad. De éstos, la gran mayoría, cerca del 94%, estudia licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente el 6% cursa estudios de posgrado.

Por lo antes expuesto, el rezago educativo impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Esto afecta la obtención de otros objetivos como: el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los alumnos. La infraestructura educativa también presenta atrasos y desigualdades entre los distintos niveles. Otros

problemas del Sistema Nacional de Educación apuntan a factores de organización y son el mecanismo de control vertical, el enorme peso de su burocracia y el insuficiente impulso que se ha dado al mejoramiento de la calidad del trabajo y de vida de los docentes y el personal directivo y auxiliar. En efecto, aún sigue siendo una realidad que el sistema escolar da mayor énfasis a los aspectos administrativos del proceso educativo en lugar de los factores de aprovechamiento académico. En 2006, México gastó en educación 622.4 miles de millones de pesos, equivalentes a 7.1% del PIB. Sin embargo, 90% de los recursos se destinó al gasto corriente, lo que significa que el monto disponible para inversión e innovación es pequeño en comparación con las necesidades de cambio cualitativo que presenta el Sistema Educativo. Junto con la obtención de la cobertura, es necesario alcanzar altos niveles de calidad. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a los alumnos de una formación sólida, incluidos el desempeño en el trabajo, la participación social y política y el valor de la realización personal. El Sistema Educativo Nacional requiere de una transformación basada en el mejoramiento profesional de los docentes, en el énfasis de hacer trascendentes los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas.

Las naciones que han mejorado las condiciones de vida de su población se distinguen por haber puesto especial atención en la provisión de una educación de calidad. Es por eso que en un mundo competitivo, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los docentes y los padres de familia coinciden en que el conocimiento se ha transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo es fortalecer las capacidades mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad. Se trata de concentrar los esfuerzos nacionales para la transformación educativa mediante la que los mexicanos de hoy tomen en sus manos el destino de la nación y consigan para las generaciones futuras la realización de un México que alcanza lo que se propone.

Uno de los objetivos de Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 es elevar la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances del Sistema Educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo,

artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad. Dichos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y se observa también, en el balance entre información y formación. Por eso las estrategias que se exponen enseguida, tienen el propósito de contribuir a los servicios educativos que se prestan para todos los niveles.

La primera estrategia para alcanzar la calidad es impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los docentes, directivos, supervisores y de los procesos de enseñanza y gestión. La evaluación es una de las herramientas poderosas para mejorar la calidad de la educación. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino para asignar estímulos a las escuelas y al personal docente. Los resultados de estas evaluaciones serán públicos y estarán disponibles para todos. Como parte de esta estrategia, se procurará que las instituciones de investigación y de Educación Superior incorporen valoraciones objetivas en sus sistemas curriculares. Además, la Educación Media Superior contará con un sistema de evaluación integral que estará a cargo de comités técnicos de expertos. El propósito es fortalecer la evaluación: un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y tener la calidad educativa que el país merece.

Una segunda estrategia consiste en reforzar la capacitación de docentes, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas. Se fortalecerán los programas de capacitación de manera que se pueda contar con docentes certificados y comprometidos. Parte de esta estrategia, es impulsar un sistema para el registro de aspirantes a ocupar cargos directivos de plantel de Educación Media Superior, con el propósito de contar con un proceso de selección transparente que garantice la calidad en gestión educativa escolar en el plantel, así como el desarrollo con calidad de los actores dentro del plantel. La intención es fortalecer las capacidades de los docentes para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de las TIC, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades.

De la misma forma, una tercera estrategia consiste en actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los alumnos, fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Es impostergable una renovación profunda del Sistema Educativo Nacional para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano. La educación es un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación. Para esto, los programas de estudio deben estar acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad. Los métodos educativos deben reflejar el ritmo del desarrollo científico y tecnológico y los contenidos de la enseñanza requieren ser capaces de incorporar el conocimiento que se genera gracias a las TIC. Se implementarán mecanismos que favorezcan un desarrollo curricular, mediante el cual las escuelas, docentes y directivos jueguen un papel más activo y aprovechen de manera eficaz los recursos disponibles. Como parte del seguimiento a las recomendaciones del INEE, se revisará la secuencia de contenidos para la enseñanza de la lengua y las matemáticas y se corregirán las inconsistencias que afectan el logro de aprendizaje. La Educación Media Superior, rediseñará los planes de estudio para que los alumnos cuenten con capacidades requeridas en este nivel, y les permita transitar de una modalidad a otra.

En este orden de ideas, se propone fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del Sistema Educativo a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente. En coordinación con las autoridades educativas estatales, se establecerá un foro de análisis de las acciones emprendidas en la descentralización educativa y se impulsarán mecanismos para compartir las innovaciones locales a nivel federal. La inversión federal en infraestructura y servicios educativos se programará bajo criterios de equidad entre las regiones más rezagadas y las que han alcanzado mayor desarrollo y en la asignación de recursos se aplicará el criterio de impulsar la elevación de calidad en los procesos educativos. Para fortalecer esta estrategia, la Subsecretaría de Educación Media Superior ha impulsado el Fondo de Infraestructura, en donde el nuevo esquema debe impulsar la equidad, la transparencia, la responsabilidad y la

eficiencia en el uso de los recursos públicos; de igual forma, debe favorecer una participación más democrática en la toma de decisiones del sector sobre la base firme de las responsabilidades financieras compartidas.

Ante la situación planteada uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, menciona que reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas, consiste en invertir más en educación para elevar la calidad educativa. Del mismo modo, lo es llevar los servicios educativos a donde más se necesitan. No basta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella. En un país como México, caracterizado por elevados contrastes entre las familias y las regiones, es necesario apoyar a los alumnos más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación. Propiciar la igualdad de oportunidades educativas entre las dimensiones personal y regional se contemplan las siguientes estrategias: la primera, admite la necesidad de modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor marginación. Se dará un impulso a la inversión en infraestructura, equipamiento, mantenimiento y acondicionamiento de escuelas, bajo criterios de equidad social y regional. Se impulsará la participación de los padres de familia y de las comunidades a la conservación y mantenimiento de los espacios escolares, vinculando, en cada plantel, la entrega de apoyos para mejoramiento de infraestructura a la consolidación de Consejos Escolares de Participación Social. Por lo anterior, el Fondo de Infraestructura en Educación Media Superior contará con tres modalidades:

- 1) ampliación y equipamiento de planteles,
- 2) construcción de planteles, y
- 3) inversión en innovación, con recursos asignables según una fórmula de infraestructura que toma en cuenta tres componentes: rezago, eficiencia y presión demográfica.

Existe una segunda estrategia dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la cual consiste en ampliar las becas educativas para los alumnos de menores recursos. Las condiciones de pobreza originan que numerosas familias no lleven a sus hijos a las escuelas, o que, quienes ya han ingresado, tengan que abandonar sus estudios para contribuir al sostenimiento familiar. De ahí que exista el compromiso de apoyar mediante becas a alumnos para que asistan a la escuela y así, evitar su deserción pretendiendo facilitar su acceso a los

niveles educativos siguientes, incluso sosteniendo la beca que ya han disfrutado. El actual sistema de becas ha concedido mayor importancia al otorgamiento de apoyos en el nivel básico. Es momento de ampliar este programa a los niveles Medio Superior y Superior, incluyendo a los alumnos de menores ingresos.

Asimismo, otra estrategia busca fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo. Se dará un impulso renovado a los programas de alfabetización, y a la educación para jóvenes fuera de edad escolar a través de los sistemas escolarizados y no escolarizados. Se estimulará la participación social en las tareas de combate al rezago educativo. De la misma forma, se pretende promover una mayor integración, entre los niveles educativos, para aumentar la permanencia de los alumnos. Por mucho tiempo, la especialización y la descentralización del Sistema Educativo Nacional han propiciado un crecimiento fragmentado, en el que, por ejemplo, un alumno de bachillerato encuentra problemas para cambiarse a una vocacional o preparatoria tecnológica, o a un alumno de una escuela federal le resulta difícil moverse a una estatal o a una privada, y viceversa, aún tratándose del mismo nivel educativo. La Subsecretaría de Educación Media Superior ha comenzado el rediseño los planes de estudio para que los alumnos cuenten con capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra. Las distintas modalidades de la educación, también pueden acarrear obstáculos para la continuidad de estudios. El intercambio de alumnos y el establecimiento de redes de colaboración del conocimiento son alternativas que habrán de explorarse.

Uno de los objetivos marcados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, corresponde a impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los alumnos en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida. Las acciones para modernizar instalaciones fortalecerán la dotación de computadoras y la actualización de sistemas operativos. El uso de tecnologías será fundamental para tener una presencia cada vez más exitosa de los alumnos en la sociedad del conocimiento, incluyendo la educación y la capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática. Para lo anterior, se estipulan estrategias de acción que se van a ejecutar: la primera es fortalecer el uso y el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC. Todos deben tener acceso a una formación escolar de calidad, a la altura del mundo actual y del desarrollo

tecnológico que impone retos a alcanzar y superar. El analfabetismo digital es una barrera decisiva para el acceso a las oportunidades del mundo globalizado. No basta con saber leer y escribir; hace falta saber utilizar las computadoras y tener acceso a las telecomunicaciones. Ser parte de esta red permite acceder, intercambiar y generar ideas de tal manera que las oportunidades se amplíen. Debido a esto, se fortalecerán los programas que permitan utilizar las tecnologías para la enseñanza. Si bien la digitalización es un recurso educativo, son cada vez más los alumnos y docentes que comprenden su potencial para aprender su manejo.

La capacitación de los docentes en el acceso y uso de las TIC es otra prioridad. De nada sirve la adquisición de aparatos, sistemas y líneas de conexión, así se trate de los más avanzados, si no se sabe cómo manejarlos. De ahí la importancia de propiciar una cultura de uso y aprecio por las TIC entre el docentes y directivos, y estimular su capacitación en el manejo de ellas y su permanente actualización, para que puedan aprovecharlas mejor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se diseñarán los instrumentos más adecuados para que los docentes reciban capacitación en el uso de las tecnologías y cuenten con opciones para acceder a ellas y compartirlas con los alumnos. Del mismo modo, se capacitará a los directivos de las escuelas para que comprendan el uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora para hacer más eficiente su gestión escolar. Para acelerar la adopción de las tecnologías, se ofrecerá la capacitación oficial en una modalidad de enseñanza mediada. Esto facilitará el acceso a capacitación por docentes y directivos de poblaciones alejadas.

En este orden de ideas, se propone apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas, bibliotecas y hogares. Mientras más pobre es un alumno y su familia, mayor es la necesidad de recibir del Estado el mejor instrumental educativo; mientras más pobre es su entorno, mayor es la obligación del Estado de proveerle de herramientas tecnológicas que puedan ayudarlo a superar la adversidad de la pobreza y conectarse con otros alumnos, tanto de otras regiones de México y de otros países para adquirir y compartir conocimientos. En tiempos de globalización, el éxito del proyecto de vida de los alumnos va a estar determinado por su capacidad de acceder a la tecnología, a la informática y a la información digitalizada. Será necesario que puedan analizar, procesar y ampliar la información, de modo que puedan reforzar su aprendizaje. Debido a eso, se hará un esfuerzo para extender el acceso a los planteles, a las

redes electrónicas de información. Se pondrá especial atención a los alumnos que viven en comunidades rurales e indígenas.

Con respecto a lo antes planteado, se pretende promover modelos de educación a distancia para Educación Media Superior y Superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos. La desigualdad regional y la complicada geografía del país se reflejan en una elevada concentración de especialistas, conocimientos y recursos en unas cuantas zonas. Las telecomunicaciones, por su accesibilidad inmediata y sus posibilidades para la interactividad, ofrecen una oportunidad que se debe aprovechar como una de las formas posibles para acercar el conocimiento a quienes viven en los lugares más apartados. La educación a distancia recibirá un impulso decidido. Las instituciones públicas y privadas que están a la vanguardia en esta forma de educación serán pieza clave, pues permitirán el establecimiento de órganos y mecanismos que garanticen y evalúen sistemáticamente la calidad de los programas de educación a distancia. En este mismo sentido, se pretende impulsar el acceso de los planteles de todo el Sistema Educativo a plataformas tecnológicas y equipos modernos. El fortalecimiento de la equidad de oportunidades en educación entre la población más desprotegida debe extenderse al conjunto del Sistema Educativo. Se buscarán alternativas de financiamiento para que en todas las escuelas se disponga de equipos que funcionen bien y que sean suficientes para beneficiar a los alumnos y para el desarrollo de nuevo material educativo, promoviendo la responsabilidad de los tres órdenes de gobierno y de la propia comunidad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2021 (2007), marca una serie de objetivos educativos en donde se muestra la preocupación por consolidar un proyecto educativo que rinda frutos y apoye al país en su conjunto. En este sentido, un primer objetivo, busca promover una educación integral de las personas en todo el Sistema Educativo. Bajo esta perspectiva, la educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte. La diferencia de resultados que desfavorece al sistema de educación pública frente al privado descansa, principalmente, en la ausencia generalizada de este enfoque integral. Para impulsar este enfoque integral, se adoptarán las siguientes estrategias:

1. Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos.

2. Impulsar la participación de padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas.
3. Renovar la currícula de formación cívica y ética desde la educación básica
4. Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas
5. Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de violencia.
6. Promover la educación de la ciencia desde la educación básica
7. Impulsar mayores oportunidades para los alumnos de participar en educación artística.
8. Promover las actividades físicas en los planteles escolares y el deporte.
9. Reforzar la educación para prevenir y abatir las conductas de riesgo.
10. El diseño e instrumentación de un sistema de información que se convierta en la plataforma de los procesos de toma de decisión y que se difunda entre la sociedad.

Un segundo objetivo busca el fortalecimiento al acceso y la permanencia en la Educación Media Superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias. Una de las razones por las que muchas familias otorgan escasa importancia a la incorporación de sus hijos a la Educación Media Superior, es la percepción de que no garantiza una inserción exitosa en el mercado laboral. Es necesario impulsar un sistema que integre a las distintas entidades, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudio no dificulte la compatibilidad y para que se enriquezcan las opciones de formación. Una vinculación con el sector productivo propiciará pertinencia de planes y programas respecto de desarrollo tecnológico, apoyos de parte del sector privado y facilidad para la realización de prácticas. Se debe tener una mejor actualización docente y favorecer metodologías de enseñanza basadas en competencias que permitan una mejor evaluación, motivo por el que se contemplan las estrategias siguientes a desarrollar:

1. Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los docentes del sistema de Educación Media Superior.
2. Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de Educación Media Superior.
3. Fortalecer la vinculación entre el sistema de Educación Media Superior y el aparato productivo. Todas las modalidades deberán tener una salida al mercado laboral. Estas modalidades educativas deberán favorecer la habilidad de los alumnos para el empleo o el autoempleo.

4. Impulsar una reforma curricular de la Educación Media Superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas.
5. Consolidar un sistema articulado y flexible de Educación Media Superior que permita la movilidad de los alumnos entre subsistemas. Su estructura y funcionamiento requieren de una reforma a fondo que favorezca la comunicación entre sus diversas modalidades, facilitar que los alumnos que ingresan a cualquiera de ellas y culminen sus estudios.

#### **2.7.3.6. PROGRAMA SECTORIAL 2007-2012 EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

La educación ha sido uno de los principales promotores de los avances y transformaciones suscitados en las distintas áreas en que se desenvuelve el hombre, los cuales, en conjunto, conforman una realidad. Dichos avances abren etapas en el desarrollo de México y dan fortaleza para superar los desafíos del siglo XXI. El Sistema Educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos. La formación escolar prevaleciente, no logra desarrollar plenamente en los alumnos las habilidades que les permitan resolver problemas y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral, esto demostrado por pruebas realizadas a nivel nacional e internacional. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades; de su razón, de su sensibilidad artística, de su cuerpo y mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad y responsabilidad, a ejercer su sexualidad, a convivir y relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad; a cuidar y enriquecer el patrimonio natural, histórico y cultural. Para fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía, la escuela ha de enseñar la ética de la responsabilidad y la participación. Igualmente, la formación de los alumnos de acuerdo con los valores es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, prevenir, encarar y resolver graves problemas de actualidad, ya sea la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental (Programa Sectorial de Educación 2007-2012, 2007).

Por lo antes planteado, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se encarga de formular 6 objetivos sobre los cuales va a coordinar sus esfuerzos para lograr avances significativos en la educación y son:

1. Elevar la calidad de la educación, para mejorar su nivel de logro educativo y cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar contribuyendo al desarrollo nacional.
2. Ampliar las oportunidades para reducir desigualdades entre grupos sociales.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los alumnos, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, por medio de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera competitiva en el mercado laboral.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y docentes, la transparencia y la rendición de cuentas.

En cuanto al primer objetivo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, busca una mejor calidad educativa. Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. En este sentido, la evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: ejercicio de rendición de cuentas, instrumento de difusión de resultados a padres de familia y sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua. Sin duda, es ambicioso este objetivo, pero demuestra gran preocupación por elevar la calidad educativa y

establece una congruencia entre lo que sucede en la realidad con lo que se pretende desde la perspectiva política.

En esta secuencia de ideas, el objetivo correspondiente a ofrecer una educación de calidad y desarrollar competencias se consolida un proyecto bajo el cual se persiga una perspectiva pública que, en estricto apego al Artículo 3º Constitucional, promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de seres libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva el desarrollo digno, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos y cumplir con sus responsabilidades. En este sentido, el objetivo referente a ofrecer servicios educativos de calidad pretende alcanzar una educación pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Para tenerlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas de Educación Media Superior y Superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con el mercado de trabajo y permitan que los alumnos adquieran experiencia y sean competitivos; el impulso de la investigación para el desarrollo humanístico, científico y tecnológico; el replanteamiento del servicio social y la creación de un programa de educación para la vida y el trabajo. Bajo este enfoque, es imprescindible subrayar que la Educación Media Superior, está siendo perfilada a una perspectiva bien definida, la que debe responder a las exigencias del mercado laboral y apoyar a los alumnos a su formación bajo la perspectiva de las competencias.

En relación al objetivo que se refiere a elevar la calidad de la educación, se marca a continuación en el Cuadro 2.9 donde se hace mención de la perspectiva que se espera cubrir en el año 2012:

**Cuadro No. 2.9. Indicadores en cuanto a Calidad Educativa en relación a la Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.**

<b>Nombre del indicador</b>	<b>Unidad de medida</b>	<b>Situación en 2006</b>	<b>Meta 2012</b>
Calificación en el examen PISA en matemáticas y comprensión de lectura	Puntaje entre 200 y 800 (800 equivale al mejor rendimiento)	392 ( <i>de acuerdo a resultados 2003</i> )	435
Porcentaje de docentes de escuelas públicas que participaron en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma	Porcentaje de docentes	Nuevo programa	100%
Eficiencia terminal	Porcentaje de egresados	Educación media superior =58.3% Educación superior =62.9%	Educación media superior =65.7% Educación superior =70%

**Fuente: Programa Sectorial 2007-2012 (2007).**

En cuanto al objetivo que encuentra relación con el impulso al desarrollo y utilización de tecnologías de la información y comunicación en el Sistema Educativo para contribuir en el aprendizaje de los alumnos, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento en el nivel de Educación Media Superior, se tiene marcado lo siguiente, en el Cuadro 2.10:

**Cuadro No. 2.10. Indicador en cuanto al impulso y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.**

<b>Nombre del indicador</b>	<b>Unidad de medida</b>	<b>Situación en 2006</b>	<b>Meta 2012</b>
Alumnos por computadora con acceso a <i>Internet</i> para uso educativo en planteles federales de educación media superior	Número de alumnos de educación media superior por computadora con acceso a Internet	18.2	10

**Fuente: Programa Sectorial 2007-2012 (2007).**

Ahora bien, en referencia al objetivo que señala el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, se marcan dos indicadores y el porcentaje a cubrirse al año 2012:

**Cuadro No. 2.11. Indicadores en cuanto a los porcentajes de programas y escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias y la meta para el 2012 en la Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.**

<b>Nombre del indicador</b>	<b>Unidad de medida</b>	<b>Situación en 2006</b>	<b>Meta 2012</b>
Porcentaje de escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias prevención de conductas	Porcentaje de escuelas federales	20%	90%
Programas orientados al desarrollo de competencias en las instituciones tecnológicas y politécnicas	Porcentaje de programas educativos con enfoque por competencias	6%	40%

**Fuente: Programa Sectorial 2007-2012 (2007).**

En relación al objetivo del Programa Sectorial 2007-2012 que tiene vinculación en cuanto a ofrecer servicios de calidad para formar alumnos con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral, se estipula lo siguiente para considerarse como meta en el 2012.

**Cuadro No. 2.12. Indicadores en cuanto a la capacitación de cursos ofrecidos en un modelo basado en competencias marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.**

<b>Nombre del indicador</b>	<b>Unidad de medida</b>	<b>Situación en 2006</b>	<b>Meta 2012</b>
Porcentaje de cursos de capacitación laboral ofrecidos el marco del modelo de educación basada en competencias	Porcentaje de cursos ofrecidos en el marco del modelo de educación basada en competencias	38%	47%

**Fuente: Programa Sectorial 2007-2012 (2007).**

El Programa Sectorial 2007-2012 en cuanto a Educación Media Superior se refiere, enmarca por cada uno de los seis objetivos las estrategias y líneas en donde se percibe la manera en que se pretende cubrir cada una de las expectativas vislumbradas. Cabe hacer la aclaración que por cuestiones particulares de esta investigación, sólo se ha retomado los puntos que mantienen relación con la Educación Media Superior.

En cuanto a las estrategias del Programa Sectorial 2007-2012 a ejecutar en relación a la Educación Media Superior, son las siguientes:

1. Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de Educación Superior que operen servicios de Educación Media Superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia a estos estudios, y tener libre tránsito de los alumnos entre subsistemas y contar con una certificación nacional de Educación Media Superior.

2. Establecer las competencias para la vida y el trabajo que los alumnos de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de Educación Media Superior.
3. Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los docentes de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.
4. Establecer el programa de titulación para docentes de Educación Media Superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de Educación Superior.
5. Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.
6. Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquellos que están en riesgo de abandono escolar.
7. Instrumentar programas y actividades con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias de aplicación matemática y habilidades para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscales.
8. Garantizar la calidad de las instituciones que reciban el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Asimismo, el Programa Sectorial 2007-2012, considera las posibilidades de ampliar las posibilidades educativas y reducir las desigualdades sociales en cuanto a Educación Media Superior se reconoce lo siguiente:

- 1 Consolidar los programas de becas existentes mediante el establecimiento de un sistema integrado de becas con un padrón único de beneficiarios, la revisión de mecanismos para asignarlas y su ampliación a los grupos de población en situación de vulnerabilidad que aún no han sido beneficiados.
- 2 Aumentar la cobertura de la Educación Media Superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social.
- 3 Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.

- 4 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística del país, en todas las modalidades de la Educación Media Superior.

En relación al objetivo del Programa Sectorial 2007-2012, que tiene que ver con el impulso, el desarrollo y uso de las tecnologías en la Educación Media Superior, para apoyar el aprendizaje de los alumnos, ampliando sus competencias para la vida, se pretende establecer los siguientes mecanismos para alcanzar lo estipulado:

1. Capacitar al docente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.
2. Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y alumnos a la tecnología de punta y desarrollar competencias para su uso.

En cuanto al objetivo del Programa Sectorial 2007-2012, que reconoce la intención de la Educación Media Superior acerca de ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, por medio de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural, se toman en consideración los siguientes puntos:

1. Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los alumnos reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.
2. Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los alumnos el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender y desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.
3. Instrumentar programas de atención para los alumnos en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.

En cuanto al objetivo, que expresa ofrecer calidad educativa para fomentar en los alumnos un sentido de responsabilidad para que participen en forma productiva y competitiva en el campo laboral. En esta perspectiva se busca desarrollar lo siguiente:

1. Fortalecer las posibilidades de los alumnos para obtener un empleo mediante becas de pasantía, prácticas y estancias en los sitios de inserción laboral.
2. Obtener información sobre el desempeño de los egresados y la situación en la que se incorporaron al mercado de trabajo y realizar análisis sobre el potencial de empleo de las regiones donde habitan los alumnos; con el fin de que las opciones educativas que se ofrecen sean pertinentes en función del potencial de la región.
3. Establecer mecanismos de cooperación estrecha entre la SEP y otras autoridades federales, autoridades locales, empresarios, trabajadores e investigadores, con el fin de que la vinculación con el sector productivo sea un proceso eficaz y cotidiano.
4. Instrumentar programas de orientación vocacional, de modo que sirva a los alumnos para apoyar su elección profesional, con base en el reconocimiento de sus competencias, así como en las necesidades del desarrollo regional.
5. Transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.
6. Optimizar la capacidad instalada del subsistema de formación para y en el trabajo.
7. Aprovechar las TIC, con el fin de proporcionar los servicios de formación para el trabajo a distancia.
8. Ampliar y fortalecer los programas de becas para la formación para y en el trabajo.
9. Fortalecer y ampliar los programas para la profesionalización del personal docente, directivo y técnico-administrativo de los Centros de Formación para el Trabajo.
10. Promover la articulación de esfuerzos de los sectores productivos, las autoridades locales y los actores sociales, que permitan acciones para el establecimiento de proyectos de formación para el trabajo que coadyuven al desarrollo regional.

En el objetivo del Programa Sectorial 2007-2012 que habla de la Educación Media Superior se refiere a que se deben fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, promoviendo la seguridad de los alumnos y docentes en cuanto a la transparencia y la rendición de cuentas. En este orden de ideas se mencionan las siguientes estrategias y líneas de acción a ejecutar:

1. Establecer criterios transparentes de contratación de directores con base en criterios como las competencias académicas, experiencia laboral, gestión escolar y liderazgo.
2. Fortalecer las competencias de gestión de los directivos a través de cursos y diplomados.
3. Mejorar y ampliar las relaciones y la comunicación entre los subsistemas y modalidades del tipo educativo en las entidades, respetando la identidad de los subsistemas.
4. Fortalecer la gestión de los planteles.

En cuanto a otros vínculos de tipo transversal el Programa Sectorial 2007-2012, menciona que uno de los asuntos de suma trascendencia en la actualidad es el de la evaluación. Bajo este enfoque se pretende establecer acciones relacionadas a impulsar el desarrollo de las competencias de los alumnos de Educación Media Superior. Ante esta situación se propone realizar lo siguiente:

1. Establecer un sistema integral de evaluación permanente, sistemática y confiable con la participación de expertos conjuntados en diferentes grupos técnicos. El sistema de evaluación deberá cubrir distintos objetos de evaluación: a los subsistemas y al sistema en su conjunto, directivos, docentes, alumnos y programas e intervenciones específicas; y atender varios propósitos: el diagnóstico, la retroalimentación, la rendición de cuentas y establecer mecanismos de selección y certificación.
2. Llevar a cabo un sistema de indicadores que permita evaluar continuamente la gestión escolar y retroalimentar a cada uno de los directivos con información oportuna para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad.
3. Diseñar, aplicar y consolidar los instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para reorientar la acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica.
4. Establecer mecanismos para evaluar los planes y programas de estudios.

A lo largo de los planteamientos hechos, el Programa Sectorial 2007-2012 considera importante la infraestructura. En este sentido busca contar con los medios e implementos necesarios para fortalecer el Sistema Educativo en su conjunto. Bajo este paradigma, se pretende modernizar la infraestructura a través de fondos concurrentes de los tres órdenes de gobierno, que sean asignables mediante reglas claras y transparentes, dando prioridad a la demanda de las entidades federativas con mayor rezago, presión demográfica y eficacia. Por

último, el Programa Sectorial 2007-2012, puntualiza considerar el funcionamiento y aplicación de un Sistema de Información debido a la inmensa masa de información que se debe considerar para echar a andar el programa y se propone instrumentar un sistema de indicadores que permita un manejo eficaz de la información que se genera en las instituciones educativas, con el fin de que cuenten con elementos para la mejora continua de sus procesos.

### **2.7.3.7. ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE).**

En el año 2008 en México, la Secretaría de Educación Pública en conjunto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Secretaría de Salud (SSa) firmaron la denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). En dicha propuesta, se estipula que el objetivo central de la ACE es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo. En este orden de ideas, es imperativo hacer de la educación un factor de equidad, fundamento de una vida de oportunidades y desarrollo integral. La ACE concibe al federalismo educativo un espacio en que los diferentes actores habrán de participar en la transformación educativa y de asumir compromisos explícitos, claros y precisos.

Por lo antes expuesto, la ACE (2008), tiene trazada los siguientes ejes en donde lo que se busca es:

- a) La modernización de las escuelas, garantizando que sean dignas, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia apropiados para enseñar y aprender.
- b) La profesionalización de los docentes y de las autoridades educativas en donde se garantiza que quienes dirigen el Sistema Educativo, los centros escolares y quienes enseñan sean seleccionados adecuadamente y estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función de las metas educativas obtenidas por los alumnos.
- c) Crear bienestar y desarrollo integral de los alumnos mediante la transformación del sistema educativo descansa en el mejoramiento de las condiciones.

- d) La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que los alumnos puedan desarrollar todo su potencial.
- e) La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la rendición de cuentas, sirviendo de base para el diseño de políticas educativas.

#### **2.7.4. ¿CÓMO SE DETERMINA LA CALIDAD EDUCATIVA?**

Para apreciar este aspecto, Garvín y Green (1995) explican que el hecho de que el concepto de “calidad de la educación” constituya un término relativo ha dado lugar a que las definiciones y aproximaciones efectuadas al respecto por las distintas audiencias difieren entre sí. En algunos casos se asocian los criterios de calidad a “rango” y “estatus”, considerando como “buenos centros” aquellos donde asisten alumnos de extracción socioeconómica alta. En otras situaciones, se considera que son los medios, dotación y calidad de los docentes, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos, currículum ofrecido, entre otros, los que determinan fundamentalmente la calidad de un centro. Finalmente, una gran mayoría se decanta definiendo la calidad en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen a calidad de un centro. La calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables diversas. A continuación se relacionan algunas de las opciones frecuentemente utilizadas comúnmente:

##### 1. Calidad como excepción.

A. Calidad: algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.

B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.

C. Visión actual: la excelencia.

a) Excelencia en relación con estándares: Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.

b) Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: “centros que obtienen buenos resultados”.

##### 2. Calidad como perfección o mérito.

A. Calidad: consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: “Centros donde las cosas se hacen bien”

B. Centros que promueven la “cultura de la calidad” para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.

3. Calidad como adecuación a propósitos.

A. Se parte de una definición sobre la calidad, lo que es adecuado para algo o alguien.

a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los objetivos propuestos.

b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.

B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.

4. Calidad como producto económico.

A. Aproximación a la calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:

a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.

b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.

5. Calidad como transformación y cambio.

A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:

a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento e incrementar el valor añadido.

b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización.

### **2.7.5. ¿QUÉ PARÁMETROS SE CONSIDERAN PARA ESTABLECER LA CALIDAD EDUCATIVA?**

Aguerrondo (2001) expone fundamentalmente los parámetros para establecer la calidad educativa, la cual, arroja alguna luz sobre la esencia del mismo. Plantea que las características de este concepto son:

- Complejo y totalizante: en primer lugar, la potencia de calidad es que es un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que definir cada uno de estos casos.

- Social e históricamente determinado: el segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento determinado.

- Se constituye en imagen en objetivo de la transformación educativa: En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de ajuste con las demandas de la sociedad (que cambia con el tiempo y el espacio).
- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: Pero además de servir de orientación para dirigir la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

En cuanto a la primera tendencia existente al abordar el asunto de la calidad de la educación, procura un concepto, ha sido abordada por muchos autores, pero con algunas imperfecciones que chocan con las concepciones que prevalecen acerca de la educación y de la formación del hombre como totalidad. Es útil primero precisar qué se entiende por calidad: la calidad de la educación es la distancia que hay entre lo que ocurre en la práctica educativa y el “deber ser”, se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionadas histórica y socialmente, que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate, un ideal educativo dado por el momento histórico. Visto así, evaluar la calidad de la educación presupone constatar la naturaleza de la práctica educativa, tanto en sus variables de proceso y de producto, para luego compararla con el ideal paradigmático, precisando las diferencias y tratando de identificar en ellas, las causas de las imperfecciones detectadas en la práctica.

Por lo antes planteado, Yzaguirre (2002), es otro autor que expone acerca de los parámetros que se deben considerar al establecer la calidad educativa, pues hablar de “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficiencia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados o ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está en que además de asistir a clase, los alumnos aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria del anterior, está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella que responde a lo que el individuo necesita para desarrollarse

como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente, para actuar en los diversos ámbitos de la sociedad, político, económico y social. Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa, su realización en los diseños y contenidos curriculares. Finalmente, una tercera dimensión a los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece al alumno un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y trabajo y estrategias didácticas adecuadas. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

## **2.8. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CATEGORÍAS: FORMACIÓN DOCENTE, CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS.**

Después de haber realizado un bosquejo acerca de la formación docente, la calidad educativa y las competencias es momento de enfatizar que las tres categorías en sí mismas, guardan conceptualizaciones que continúan en constante evolución y que han sopesado los actuales cambios en educación. Se ha comentado que la Educación Media Superior es el sector educativo que manifiesta más rezago en cuanto a avances se refiere, tales como eficiencia, cobertura y absorción de alumnos. Sin embargo, se reconoce por lo anteriormente expuesto que el docente es el principal promotor de los verdaderos cambios, aquellos que van a reditar una sociedad diferente a ésta, en donde los alumnos van a desarrollar sus competencias en la búsqueda permanente de lograr una calidad de vida digna de cualquier ciudadano. En este sentido se debe vislumbrar que las políticas educativas están encaminadas al reconocimiento de un docente capaz de vincular las reformas educativas con la realidad institucional de cada una de las escuelas. Sus servicios los ofrece por interés personal para dar sentido y orden a la vida de los alumnos a su cargo.

En otro orden de ideas, es importante destacar que la formación docente, la calidad educativa y las competencias son conceptos que han venido a fortalecer a la misma educación, porque en sus discursos, los tres términos han enfatizado el compromiso de recuperar el terreno perdido. Dicho en otras palabras, es momento de que exista ese entrelace en donde se busque hacer realidad cada uno de los objetivos planteados por la política educativa. Al mismo tiempo, es responsabilidad de los involucrados lograr este aspecto, porque la educación es un

trabajo en equipo, arduo y continuo, de nada sirve que unos cuantos sigan adelante con la contemplación de los demás.

Ahora bien, la formación docente al ser vista como la plataforma de despegue para lograr la calidad educativa y el desarrollo de las competencias, requiere en sí misma de un gran reto para el Estado porque se ha percibido desde hace muchos años que los docentes en la mayoría de las ocasiones han permanecido ajenos e indiferentes a los cambios que se pretenden realizar. Es momento ya que los docentes sean vistos como los portavoces de los reales cambios en educación, no es simplemente la formulación de las políticas, es momento de considerar seriamente a cada docente, porque entre sus manos tiene el futuro de muchos sujetos los cuales esperan muchos más de él que sólo en hecho de dar una clase.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO.**

#### **3.1. INTRODUCCIÓN.**

Pasemos ahora a revisar la manera en la cual se obtuvieron los datos de la presente investigación. En un primer momento, se hace alusión al paradigma bajo el cual se circunscribe este trabajo, aclarando que por las características de la temática que se ha venido desarrollando, pueden originarse diversas líneas de análisis, para que en un corto plazo, sean revisadas por otros investigadores interesados en estas temáticas. En un segundo momento, se aborda el enfoque metodológico de estudio, el cual se apoya en la descripción de los fenómenos. Enseguida se da a conocer la muestra que se trabajó para la recopilación de datos. Asimismo, se presenta las técnicas que se utilizaron para obtener la información necesaria, así como su interpretación. En este caso, el instrumento que se utiliza es una encuesta con 20 reactivos de opción múltiple, los cuales fueron presentados a 40 docentes de Educación Media Superior. Por último se presenta el diseño que permite la recopilación de la información que va a facilitar el trabajo de investigación.

#### **3.2. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.**

Durante gran parte de la historia, la educación ha sido tomada como una fuente de estudio de muchos autores y teóricos que han utilizado diferentes perspectivas para analizar cada uno de los fenómenos educativos. En este sentido, la educación se ha visto beneficiada porque la diversidad de enfoques metodológicos ha hecho que sea un enorme campo de estudio para abordar distintos temas utilizando diferentes parámetros para desarrollar líneas de investigación que permiten el crecimiento de producción teórica en la educación.

En este orden de ideas, se puede decir que la educación como campo de estudio ha tenido la influencia de diferentes corrientes de pensamiento: en el empirismo, el funcionalismo, el positivismo, el materialismo dialéctico, el estructuralismo, la fenomenología o la etnografía. Sin embargo, el surgimiento de dos enfoques ha determinado el rumbo de la investigación educativa. Estos enfoques son el cuantitativo y cualitativo, que para Grinnell en Hernández

(2008), son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento y utilizan en general cinco fases similares y relacionadas entre sí:

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas, o incluso para generar otras.

Con referencia a lo anterior, el enfoque cuantitativo tiene su origen en las ciencias sociales con las obras de Augusto Comte y Emile Durkheim, los cuales propusieron que el estudio de los fenómenos sociales requiere ser científico, susceptible a la aplicación del mismo método que se utilizaba en las ciencias naturales. Estos pensadores sostienen que todas las “cosas” o fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles, y lo llamó positivismo. En este mismo sentido, el enfoque cualitativo tiene su origen con Max Weber que reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno.

Hecha la observación anterior, Hernández (2008), dice que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar hipótesis. Sus características principales son:

1. El investigador realiza los siguientes pasos:
  - a) Plantea un problema de estudio delimitado y concreto, sus preguntas de investigación radican sobre cuestiones específicas.
  - b) Una vez planteado el problema, revisa lo que se ha investigado anteriormente (revisión de la literatura).
  - c) Sobre lo anterior, construye un marco teórico.
  - d) De esta teoría deriva hipótesis de trabajo.
  - e) Someter a prueba las hipótesis mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con éstas, se

aporta evidencia a su favor; si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis.

- f) Para obtener tales resultados el investigador recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos.
2. Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
3. La recolección de datos se fundamenta en la medición que se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica.
4. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar a través de métodos estadísticos.
5. En el proceso se busca el máximo control para lograr que otras explicaciones posibles, distintas a la propuesta del estudio sean desechadas y se excluya la incertidumbre y minimice el error.
6. Los análisis cuantitativos fragmentan los datos en partes para responder al planteamiento del problema. Tales análisis se interpretan a la luz de las predicciones iniciales y de estudios previos. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
7. La investigación cuantitativa debe ser “objetiva”. Los fenómenos que se miden no deben ser afectados de ninguna manera por el investigador.
8. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado y se debe tener en cuenta que las decisiones críticas son efectuadas antes de recolectar los datos.
9. En una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra) a una colectividad mayor (universo).
10. Se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.
11. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.
12. Este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo que comienza con la teoría y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba.
13. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo.

En el orden de las ideas anteriores, Grinnell y Creswell en Hernández (2008), apuntan que el enfoque cuantitativo debe considerar los siguientes puntos:

- Existen dos realidades: la primera consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas. Éstas llegan a variar: desde ser vagas o generales hasta ser creencias bien organizadas y desarrolladas lógicamente a través de teorías formales. La segunda realidad es objetiva e independiente de las creencias que tengamos sobre ella.
- Esta realidad es objetiva es susceptible de conocerse. Bajo esta premisa, resulta posible conocer una realidad externa e independiente del investigador.
- Se necesita conocer o tener la mayor cantidad de información sobre la realidad objetiva. Se conoce la realidad del fenómeno y, también, los eventos que lo rodean a través de sus manifestaciones. Para entender esa realidad, es necesario registrar y analizar dichos eventos. Desde luego, en el enfoque cuantitativo, lo subjetivo existe y posee un valor para los investigadores, pero de alguna manera este enfoque se aboca a demostrar qué tan bien se adecua a la realidad objetiva.
- Cuando las investigaciones creíbles establezcan que la realidad objetiva es diferente de las creencias, éstas deben modificarse o adaptarse a la realidad.

No obstante, Hernández (2008), especifica que el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas en el proceso de investigación. Cabe agregar que en ocasiones se hace referencia con los seudónimos de investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica. En este sentido, las principales características que presente el enfoque cualitativo son:

1. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo.
2. Se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación.
3. El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso se desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre. Las investigaciones cualitativas se fundamentan en un proceso inductivo, van de lo particular a lo general.
4. En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio.

5. Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo que el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados por el lenguaje escrito, verbal y no verbal y visual, que describen y analizan y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales.
6. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos de observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.
7. El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social. A menudo se llama holístico, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes.
8. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.
9. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente humanos y sus instituciones.
10. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores.
11. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el crecimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.
12. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.
13. El enfoque cualitativo es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativa (pues

intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen).

De igual forma, Grinnell y Creswell en Hernández (2008), admiten que el enfoque cualitativo basa el desarrollo de investigaciones en:

- Que se conducen básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan de manera que lo hacen en su vida cotidiana.
- Donde las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente.
- Las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo.
- En los que la recolección de los datos está fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación de un instrumento de medición, estandarizado, estructurado y predeterminado.
- Donde los significados se extraen de los datos y no necesitan reducirse a números ni deben analizarse estadísticamente.

En relación a lo que se ha comentado, Neuman en Hernández (2008), reconoce las actividades principales del investigador cualitativo, las cuales identifica de la siguiente forma:

- El investigador observa eventos ordinarios y actividades cotidianas en sus ambientes naturales, además de cualquier acontecimiento inusual.
- Está involucrado con las personas estudiadas y con sus experiencias personales.
- Adquiere un “punto de vista” interno, aunque mantiene una perspectiva analítica o una distancia de observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas o mapas para generar descripciones detalladas.
- Sigue una perspectiva holística e individual.
- Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos, no sólo registra hechos objetivos, fríos.

- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, y aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio.
- Observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como son percibidos por los actores del sistema social.
- Es capaz de manejar paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.

Después de haber expuesto el enfoque cuantitativo y cualitativo, es momento de precisar bajo que enfoque se encamina este trabajo. Por las condiciones bajo las cuales se aborda esta investigación, se ha decidido seguir el enfoque cualitativo, pues proporciona profundidad en la información, dispersión, riqueza interpretativa y contextualización del entorno. Del mismo modo, aporta una mayor perspectiva en el manejo de la información, y la flexibilidad en el trato de los temas. Como se externó en el capítulo anterior, la formación docente, la calidad educativa y las competencias son tópicos que requieren un trato teórico a profundidad, sustentando que la formación docente es fundamental en el logro de los principios que se marcan para la calidad educativa, además de que las competencias requieren de docentes con una formación que responda a las condiciones actuales, que reclama la educación. En este sentido, no se descarta que pueda realizarse una investigación cuantitativa debido a la perspectiva de trabajo.

### **3.3. ENFOQUE METODOLÓGICO.**

Por lo que se refiere a la metodología, es sin duda, uno de los momentos más importantes dentro de la producción de procesos de investigación como es el caso en este trabajo. En este caso, Pardinás (1982), menciona que la metodología es una teoría de la investigación científica y etimológicamente significa tratado del método, es decir, “metodología es el estudio crítico del método”, en otro sentido significa la teoría del método. Es evidente mencionar, que la metodología comprende tres aspectos:

- a) La teoría de las reglas del método científico es la que se encarga de exponer las razones en las que se basa las prescripciones del método, esta deriva de la epistemología general en cuanto a las reglas generales.

- b) La teoría de las decisiones metodológicas, es la que interviene en las decisiones para elegir una teoría de investigación, formula un problema, determina el objeto científico y precisa los propósitos de la investigación.
- c) La evaluación de las teorías científicas, constituye un conjunto de argumentaciones que conducen a la selección entre teorías rivales y la elección de una de ellas es fundamento de una explicación científica.

Por las consideraciones anteriores, el diseño metodológico del presente trabajo de investigación es descriptivo. Danhke en Hernández (2008), subraya que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Mide, evalúa, recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En este orden de ideas, un estudio descriptivo selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga.

Como puede observarse, una investigación descriptiva pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. Además, ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes (Hernández, 2008). En este sentido, se propone dar cuenta de la formación docente, la manera en la que se establece, la relación en donde se percibe como fundamental o esencial para lograr la calidad educativa, visto desde la óptica de la política educativa y de los teóricos que analizan este campo educativo, así como que la formación docente es de igual forma fundamental para lograr el desarrollo de las competencias, todo esto en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México. Dicha reforma sustenta sus principios en el aspecto de las competencias, es decir, concibe que para lograr que los tópicos se hagan realidad, es inherente contar con docentes que tengan una formación que responda a las necesidades del actual contexto, en donde su prioridad sea centrada en la obtención de la calidad educativa y el desarrollo de las competencias marcadas. Según se ha visto, hace falta un trabajo que dé cuenta acerca de la importancia que tiene la formación docente en cuanto a la obtención de la calidad educativa, pues teóricamente no existe un producto que aporte propuestas ante esta situación, ni del tema de las competencias que han venido a respaldar las nuevas propuestas curriculares. Sin duda, la formación docente permite desarrollar un análisis

de investigación que subraya la importancia que tienen en la obtención de la calidad educativa y desarrollar las competencias en los alumnos.

### **3.4. LA MUESTRA.**

Ante la situación planteada anteriormente, esta investigación al ser de corte descriptiva, la muestra se remite a delimitar el trabajo dentro del Estado de México, específicamente en el Nivel Medio Superior, tomando de referencia a los docentes de la entidad, haciendo un estudio en cuanto al análisis de su formación y conocer la relación que mantiene con la Calidad Educativa y las Competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.

### **3.5. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.**

Como puede observarse, las técnicas e instrumentos son los elementos que permiten recopilar la información adecuada y necesaria para realizar cualquier tipo de investigación. Al ser la presente investigación de tipo cualitativa y descriptiva, se basa principalmente en el análisis de documentos oficiales, textos de autores que hayan desarrollado alguna temática acerca del asunto central de esta investigación. En consecuencia de esto, la revisión documental ha sido la principal fuente para realizar este trabajo. Por tanto, dicha revisión se centra en el estudio objetivo de cada uno de los documentos consultados, destacando que la investigación da cuenta teóricamente que existen vínculos sólidos entre la formación docente y la calidad educativa y las competencias. Se ha hallado información de diversas fuentes tanto nacionales y de corte internacionales, lo que a su vez ha ampliado los paradigmas de la investigación, haciendo que el trabajo se vea respaldado en su conjunto. De la misma forma, la recopilación de los textos ha sido el elemento principal para desarrollar esta investigación. Como consecuencia de esto, la información ha servido para dar referencia de los avances que han existido en este tipo de debates, crear “andamios teóricos” por lo que la investigación maneja la importancia que posee la formación docente en relación con los otros dos asuntos que se abordan, es decir, la calidad educativa y las competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.

### 3.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, las categorías de análisis y la forma en que se abordan, se presentan a continuación:

**Cuadro 3.1. Categorías generales: formación docente, calidad educativa y competencias.**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Ítem o acción</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Dirigido a/ buscar</b>
Formación docente	Conceptualización Críticas Referentes Postulados Implicaciones  Orientación política: UNESCO, ORELAC, OCDE, BM, FMI, <i>Proyecto Tuning</i> , SEP.  Docente del siglo XXI  8 competencias en la RIEMS 2008	Acopio de información para su análisis: revisión de textos, informes, documentos,	Documentos, textos oficiales, esquemas, mapas conceptuales, fichas de trabajo, mapas mentales	Docentes, investigadores, líderes educativos, alumnos, sociedad.
Competencias	Conceptualización Políticas nacionales e internacionales: UNESCO, OCDE, PISA, BM, SEP, <i>Proyecto Tuning</i>  11 competencias y 6 categorías de la  RIEMS 2008  Competencias: genéricas, disciplinares y profesionales  La RIEMS en el Estado México	Acopio de información para su análisis: revisión de textos, informes, documentos...	Documentos, textos oficiales, esquemas, mapas conceptuales, fichas de trabajo, mapas mentales	Docentes, investigadores, líderes educativos, alumnos, sociedad.

Calidad educativa	Conceptualización Implicaciones teóricas			
	Escenario nacional, internacional: UNESCO y el LLECE y SERCE, BM, OCDE, PISA	Acopio de información para su análisis: revisión de textos, informes, documentos, etc.	Documentos, textos oficiales, esquemas, mapas conceptuales, fichas de trabajo, mapas mentales	Docentes, investigadores, líderes educativos, alumnos, sociedad.
	Concepto en RIEMS 2008			
	Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial			
	Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)			
	Forma en la que se determina la calidad educativa			
Parámetros para establecer la calidad educativa				

### 3.7. DISEÑO DE INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.

Para recopilar la información se ha diseñado el siguiente instrumento:

**Cuadro 3.2. Instrumento para recopilar la información.**

Variables	Formación docente	Calidad educativa	Competencias
Conceptualización			
Críticas			

Implicaciones teóricas			
Referentes			
Postulados			
Estado del arte			
UNESCO y la ORELAC			
Propuesta de Dakar			
OCDE y PISA			
Banco Mundial			
Banco Interamericano de Desarrollo			
Proyecto <i>Tuning</i>			

*Formación Docente un factor fundamental en el desarrollo de Competencias y Calidad Educativa en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México*

SEP			
Reforma Integral de Educación Media Superior 2008 en el Estado de México			
Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012			
Programa Sectorial 2007-2012			
Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)			
Parámetros que se consideran para establecerlo			
Relación con otros temas			

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.**

#### **4.1. EVIDENCIAS EN EL CAMPO DE ACCIÓN.**

Es momento de analizar los datos obtenidos dentro de esta investigación. Es una de las actividades esenciales para emitir comentarios acerca del tema de trabajo y determinar el alcance obtenido de los objetivos planteados al inicio de este proceso para revisar detalladamente la información recopilada.

En primer lugar, los datos que se muestran enseguida, son el resultado de la problemática expuesta anteriormente y que guarda relación con la hipótesis de investigación que sirvió de guía durante la aplicación de encuestas a docentes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 161, del municipio de Ixtapaluca, Estado de México en ambos turnos. Se tomaron como muestra a 40 docentes, 20 por turno. Esto fue posible ya que en total son 105 docentes laborando en la institución, pero por cuestiones de la presente investigación, los docentes encuestados desempeñan sus actividades frente a grupo, es decir, docentes horas-clase que laboran al frente de diversas asignaturas de los tres grados escolares. En dicha encuesta se le plantearon 20 cuestiones en donde tenían que contestar cada una ellas y para lo cual que les brindó la posibilidad de 5 opciones para responder a cada planteamiento.

Los resultados obtenidos se derivan a partir de los datos obtenidos que en un primer momento se registraron con un instrumento cuantitativo que es el cuestionario para que después se diera paso a un análisis cualitativo.

#### **4.2. INSTRUMENTOS APLICADOS Y PRUEBA DE HIPÓTESIS.**

Como ya se comentó en el apartado anterior, la recopilación de información se enfocó a entrevistar a 40 docentes (20 por cada turno) frente a grupo, los cuales se les hicieron planteamientos que permitieron saber su percepción de los 3 temas que se han venido trabajando en esta investigación. Las aseveraciones se hicieron en base a los temas de calidad educativa, competencias y formación docente, siendo este último tema, uno de los que se tomó

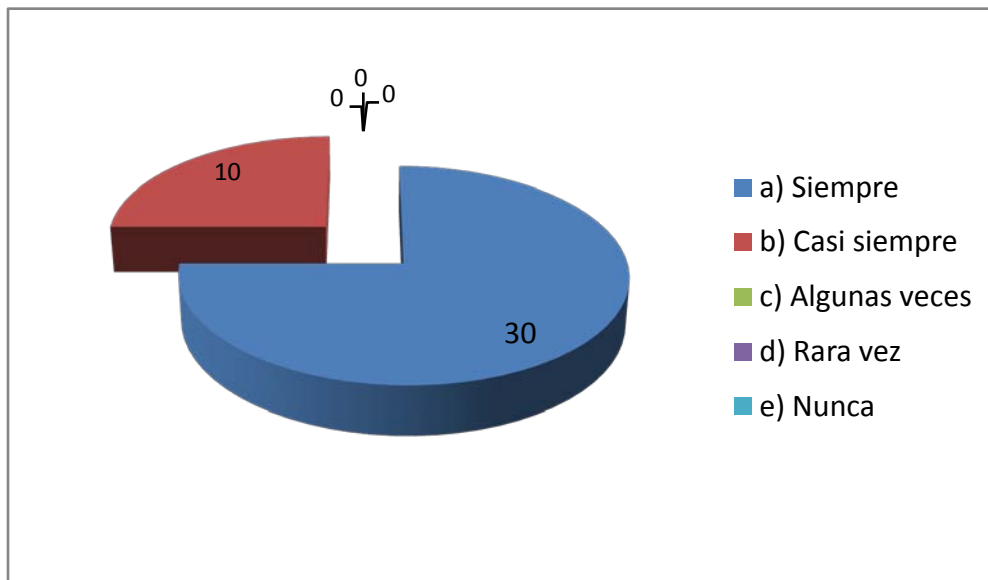
en consideración para que los docentes contestaran fundamentándose en su percepción de la realidad y no sólo responder por sentido común.

Para empezar, en el caso de la pregunta 1, menciona lo siguiente: ejerzo mi práctica docente porque me gusta, me agrada trabajar con mis alumnos, porque puedo compartir con ellos mis conocimientos y mis experiencias. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla No. 4.1. Análisis de la pregunta 1.**

a) Siempre	30
b) Casi siempre	10
c) Algunas veces	0
d) Rara vez	0
e) Nunca	0

**Gráfica No. 4.1. Análisis de la pregunta 1.**



Tomando en consideración la tabla y gráfica anteriores se puede mencionar que el 75% de los docentes entrevistados admiten que su labor con los alumnos es siempre por interés personal demostrándolo en su ejercicio profesional; el 25% expone que lo hace casi siempre; las restantes opciones tuvieron 0% en su tendencia a contestar alguna de las opciones. En

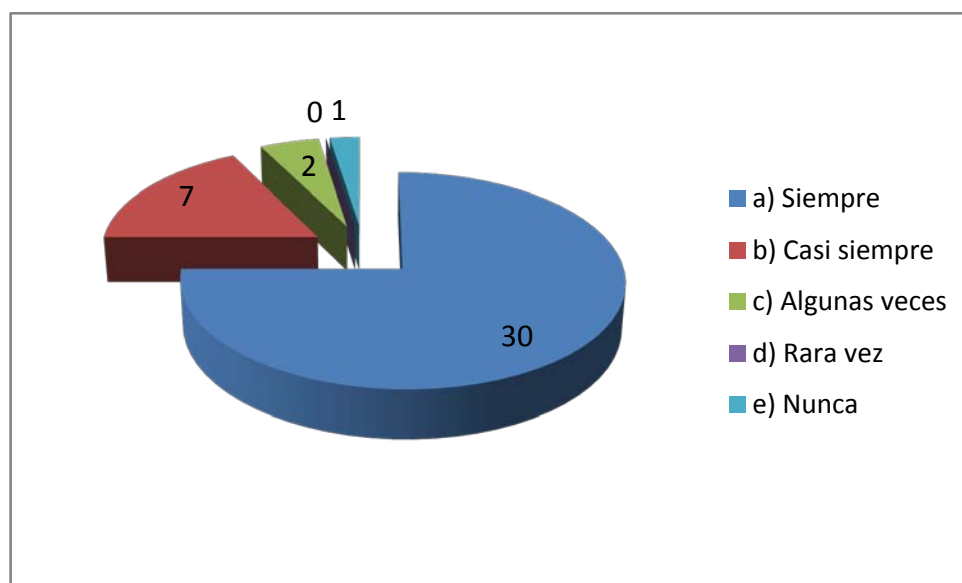
este sentido, se destaca la proporción de que de cada 4 docentes, 3 mencionaron que su práctica docente la hacen con agrado.

De igual forma, la pregunta 2, trata de que el docente reconociera que su formación docente repercute en la formación de los alumnos, pues de él dependen que ellos aprendan y sean sujetos capaces de transformar su propia vida y la sociedad en general. En este orden, los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla No. 4.2. Análisis de la pregunta 2.**

a) Siempre	30
b) Casi siempre	7
c) Algunas veces	2
d) Rara vez	0
e) Nunca	1

**Gráfica No. 4.2. Análisis de la pregunta 2.**



Se identifica que 30 docentes, es decir un 75% consideran que siempre su formación docente influye en la formación de los alumnos para lograr aprendizajes y así lograr sujetos que puedan transformar la realidad social. El 17.5%, es decir 7 docentes, consideran que casi

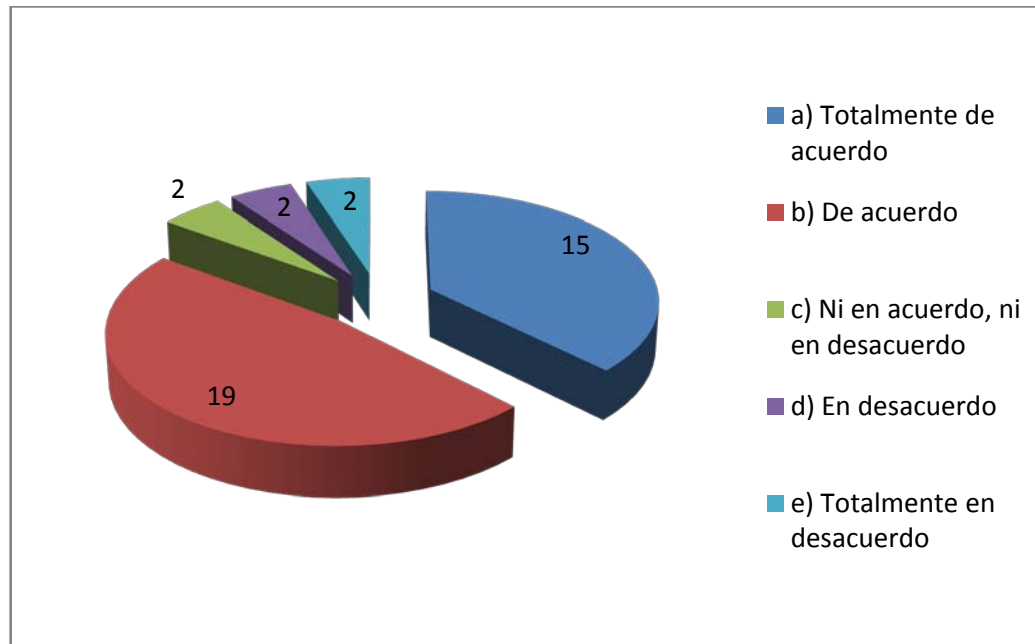
siempre. Un docente, que representa el 2.5% considera que su formación no repercute en la formación de los alumnos. La opción de rara vez obtuvo el 0%.

En el caso de la pregunta 3 tiene relación con la calidad educativa. En ésta se planteó a los docentes que si es cierto que comprenden sus alcances, lo que expresan, la relación que guarda con la educación y con su propio trabajo. Los resultados son:

**Tabla No. 4.3. Análisis de la pregunta 3.**

a) Totalmente de acuerdo	15
b) De acuerdo	19
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	2
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	2

**Gráfica No. 4.3. Análisis de la pregunta 3.**



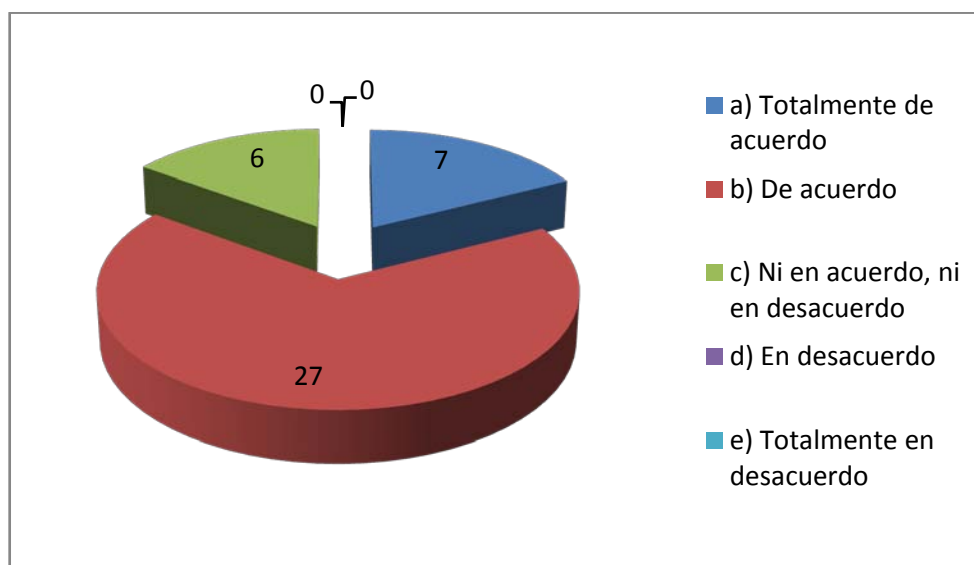
En el caso de lo que evidencia la pregunta 3 es que resulta ser un tópico de trascendencia en la actualidad: la calidad educativa. De los 40 docentes entrevistados, 19 mencionan, el 47.5%, que están de acuerdo en que conocen los alcances de la calidad educativa, 15 docentes que equivale al 37.5% expone que está totalmente de acuerdo en el planteamiento, 2 docentes que equivale al 5% contestaron que no están de acuerdo ni en desacuerdo, otros 2 docentes, que de igual forma corresponde al 5% expresan que están en desacuerdo, es decir, que ignoran la propuesta de calidad educativa. Los últimos 2 docentes que corresponde al 5% responden a que están totalmente en desacuerdo, lo que da por entendido que ignoran por completo las implicaciones de la propuesta de calidad educativa y su ingerencia en la propia educación, con su labor docente y su presencia en el escenario correspondiente a la política educativa.

Pasando a la pregunta 4, se hizo reflexionar al docente sobre las competencias. En este sentido, se les planteó la situación de que ellos conocen y dominan la terminología de la propuesta de basarse en competencias para su trabajo docente y a la vez se les preguntó si ellos las llevaban a cabo diariamente en su labor.

**Tabla No. 4.4. Análisis de la pregunta 4.**

a) Totalmente de acuerdo	7
b) De acuerdo	27
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	6
d) En desacuerdo	0
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.4. Análisis de la pregunta 4.**



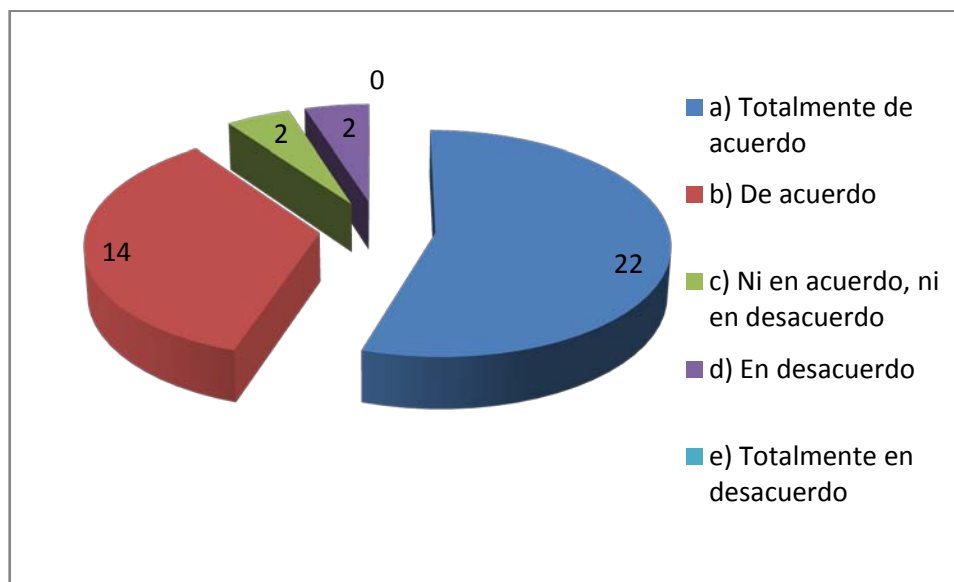
Por lo que se puede observar en la tabla y gráfica anteriores, de los 40 docentes entrevistados, 27 de ellos que corresponde a un 67.5% menciona que están de acuerdo en el conocimiento que guardan acerca de las competencias, 7 docentes que corresponde a un 17.5% dicen que están totalmente de acuerdo en dominar y conocer el tema en las competencias. Otros 6 docentes que son el 15%, señalaron que no están de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta, es decir que tiene problemas para identificar su definición, sentido, aplicación e influencia en la propuesta de las competencias para el nivel medio superior, al menos en lo que comprende al Estado de México. Las otras opciones que tienen que ver con si el docente está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo no tuvieron ninguna respuesta.

Una de las preguntas que en este caso corresponde a la número 5, tiene que ver con el nivel de conciencia del docente respecto a que su formación contribuye al desarrollo de las competencias en los alumnos y a la obtención de los principios de la calidad educativa marcados para la Educación Media Superior. En esta perspectiva, los resultados son:

**Tabla No. 4.5. Análisis de la pregunta 5.**

a) Totalmente de acuerdo	22
b) De acuerdo	14
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	2
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.5. Análisis de la pregunta 5.**



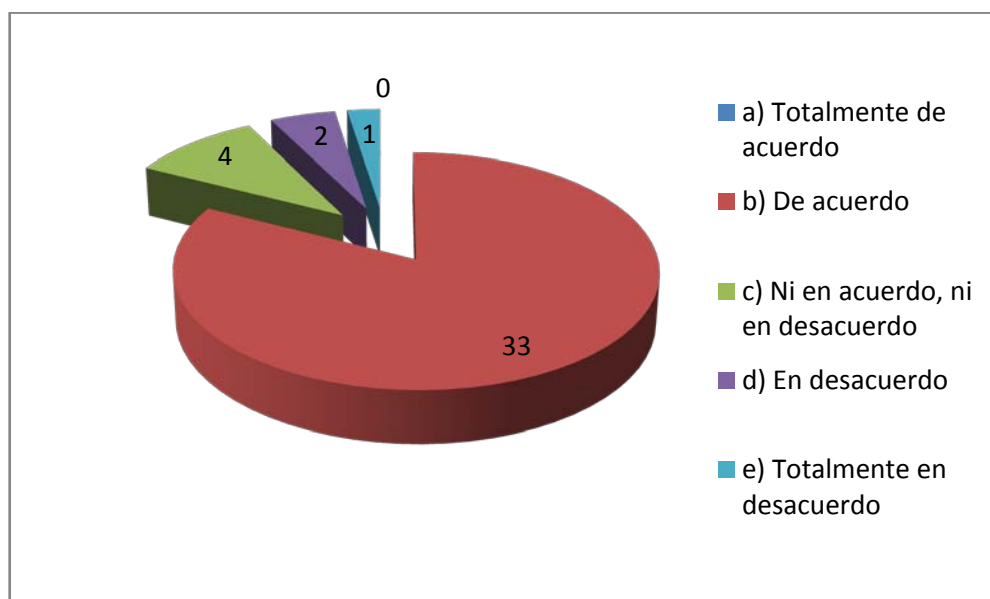
Es interesante explicar en este sentido que 22 docentes, es decir el 55% manifiestan estar completamente de acuerdo en que su formación si influye en el desarrollo de las competencias de los alumnos a la vez que tiene relación con la calidad educativa. Un 35%, lo que equivale a 14 docentes refieren estar de acuerdo con el planteamiento; 2 docentes, el 5%, detalla estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta y los restantes 2 docentes que de igual manera corresponde al 5% manifiestan estar en desacuerdo. El 0% de los docentes entrevistados expuso estar totalmente en desacuerdo.

En el cuestionamiento 6, se interroga a los docentes en relación a que si conocen las propuestas que en materia de calidad educativa se estipulan en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el Programa Sectorial 2007-2012 y en la Alianza para la Calidad de la Educación.

**Tabla No. 4.6. Análisis de la pregunta 6.**

a) Totalmente de acuerdo	0
b) De acuerdo	33
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	4
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.6. Análisis de la pregunta 6.**



Se puede observar en los datos anteriores que ningún docente estuvo totalmente de acuerdo en decir que conocen los documentos antes citados, 33 docentes lo que corresponde a un 82.5% está de acuerdo en el conocimiento de ellos, 4 docentes, el 10%, subrayaron que están ni de acuerdo ni en desacuerdo en reconocer las ideas centrales de los documentos. En desacuerdo estuvieron 2 docentes, es decir el 5% y totalmente en desacuerdo fue un docente lo que es un 2.5%. Ningún docente estuvo totalmente de acuerdo en el planteamiento de esta

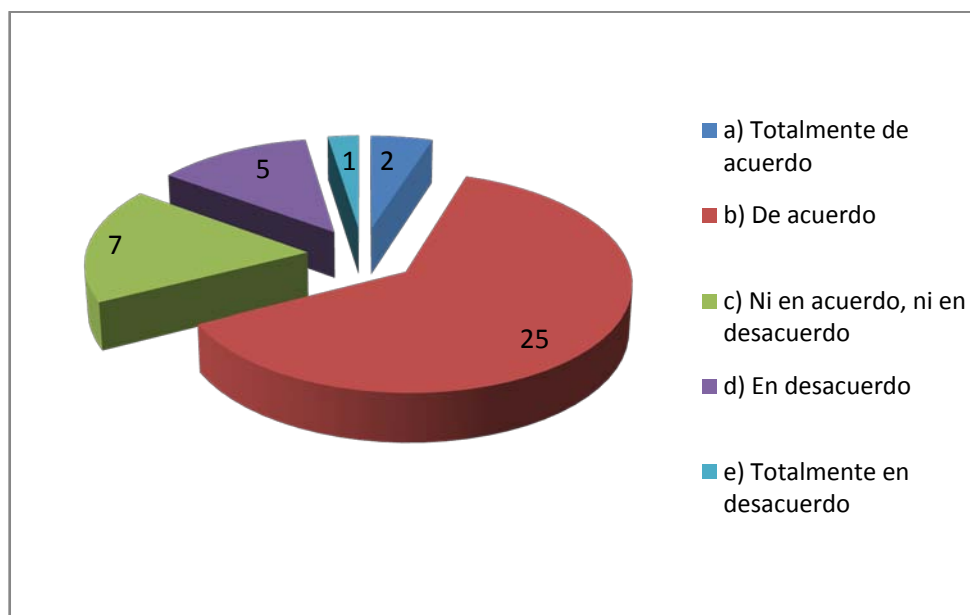
pregunta, lo que sin duda da fiel muestra de que los docentes desconocen los principios bajo los cuales se marca la calidad educativa y más concretamente para la educación media superior en el Estado de México.

Por otra parte, en la pregunta número 7, se establece a los docentes que si ellos conocían los orígenes de las competencias, su fundamento epistemológico y su ingerencia directa en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.

**Tabla No. 4.7. Análisis de la pregunta 7.**

a) Totalmente de acuerdo	2
b) De acuerdo	25
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	7
d) En desacuerdo	5
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.7. Análisis de la pregunta 7.**



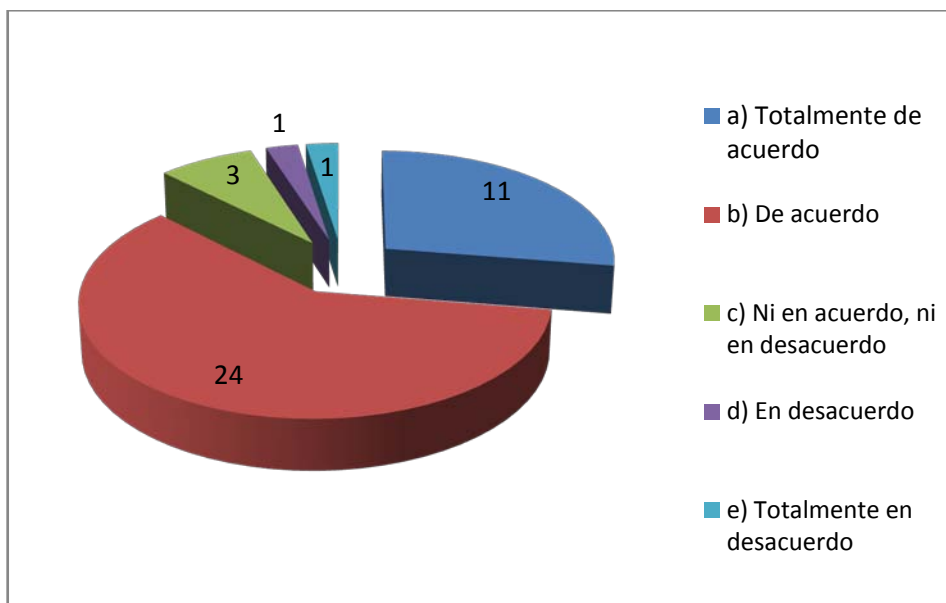
Hay que destacar que de los 40 docentes encuestados, sólo 2, es decir el 5%, manifestaron estar totalmente de acuerdo con identificar los orígenes de las competencias y su implicación en la reforma educativa; 25 docentes que corresponde a un 62.5% respondieron estar de acuerdo en conocer del tema, 7 docentes lo que equivale a un 17.5% expresaron estar en desacuerdo con el planteamiento realizado y un docente que representa un 2.5% comenta reconocer su total desacuerdo en este aspecto, lo cual denota que los docentes no tienen una idea totalmente clara acerca de lo que significa las competencias así como su relación con la propuesta que ya se está aplicando en la Educación Media Superior.

En lo que respecta a la pregunta 8, se hizo reflexionar a los 40 docentes encuestados acerca de que ser docente significa estar consciente de la responsabilidad de su trabajo, que es un agente que se actualiza, que conoce al detalle la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, que reconoce que el dominio de sus materias y áreas de trabajo, que se sigue actualizando para dar un mejor servicio educativo a los alumnos y estar al pendiente del trabajo docente que se desarrolla con ellos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla No. 4.8. Análisis de la pregunta 8.**

a) Totalmente de acuerdo	11
b) De acuerdo	24
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	3
d) En desacuerdo	1
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.8. Análisis de la pregunta 8.**



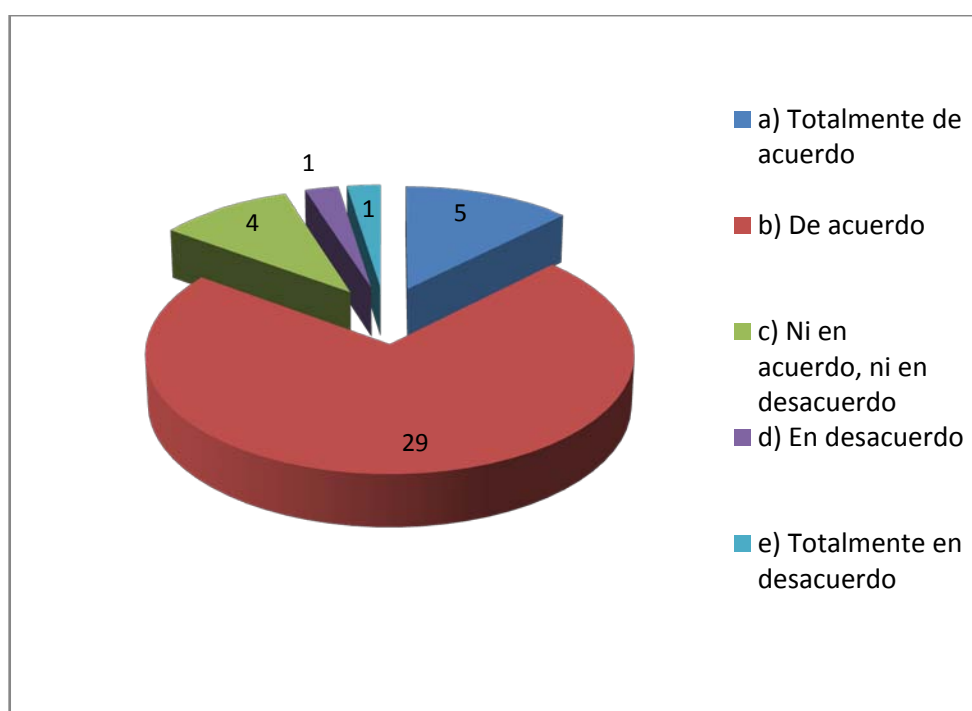
Es evidente que en el análisis de esta pregunta, más de la mitad de los docentes respondió estar de acuerdo con el planteamiento, en total 24 de ellos, lo que representa el 60% están conscientes de su labor como docentes; 11 de ellos lo que significa un 27.5% colocaron estar totalmente de acuerdo con la aseveración realizada en el cuestionamiento. En contraparte 3 docentes, lo que representa un 7.5% señalan estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; un docente, que representa un 2.5%, manifestó su postura de estar en desacuerdo y uno más, que de igual forma es el 2.5%, expresó estar totalmente en desacuerdo con lo estipulado en la pregunta 8.

En contraparte, la pregunta 9 que incluye la encuesta aplicada a los 40 docentes, detalla básicamente el hecho de que si ellos conocían y comprendían las 11 competencias que deben desarrollar en los alumnos bajo la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, así como que existe la preocupación por desarrollar las 8 competencias que como docente debe desempeñar durante el trabajo docente.

**Tabla No. 4.9. Análisis de la pregunta 9.**

a) Totalmente de acuerdo	5
b) De acuerdo	29
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	4
d) En desacuerdo	1
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.9. Análisis de la pregunta 9.**



En relación a los resultados obtenidos se puede visualizar que 29 docentes de los 40 encuestados, es decir un 72.5% están de acuerdo con la pregunta planteada, 5 docentes lo que equivale a un 12.5% están totalmente de acuerdo con la idea de que deben desarrollar las 11 competencias en los alumnos y desarrollar sus propias competencias, 4 docentes que representa un 10% comentan estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta, un docente que es el 2.5% está en desacuerdo y uno más que es el 2.5% está totalmente en desacuerdo. En este análisis se remarca que no hay claramente un conocimiento acerca del tema de las competencias y su aplicación en la formación de los alumnos, a la vez se marca

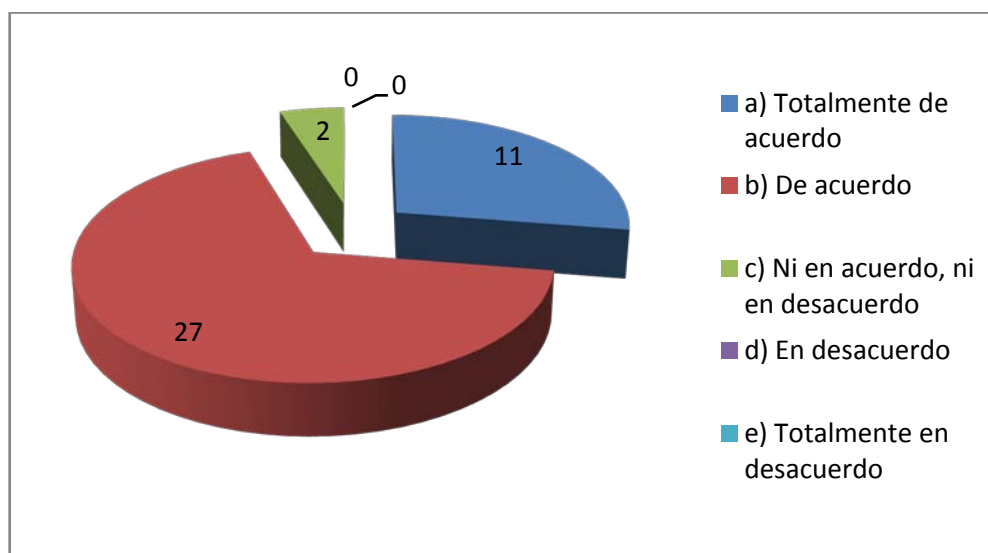
que las 8 competencias del docente existe una incertidumbre acerca de su significado y sentido que guarda en relación con la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en la pregunta 10 hace una reflexión al docente acerca de que si planifica sus cursos, diseña adecuadas estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, busca y prepara sus clases apoyándose en recursos y materiales didácticos, motiva a los alumnos, utiliza una bibliografía de actualidad, promueve en la práctica los valores, evalúa los procesos cognitivos de los alumnos y si su trabajo docente está apegado a los postulados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008. Bajo estas consideraciones los resultados obtenidos son los que se muestran en la Tabla 4.10. y Gráfica 4.10.

**Tabla No. 4.10. Análisis de la pregunta 10.**

a) Totalmente de acuerdo	11
b) De acuerdo	27
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	2
d) En desacuerdo	0
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.10. Análisis de la pregunta 10.**



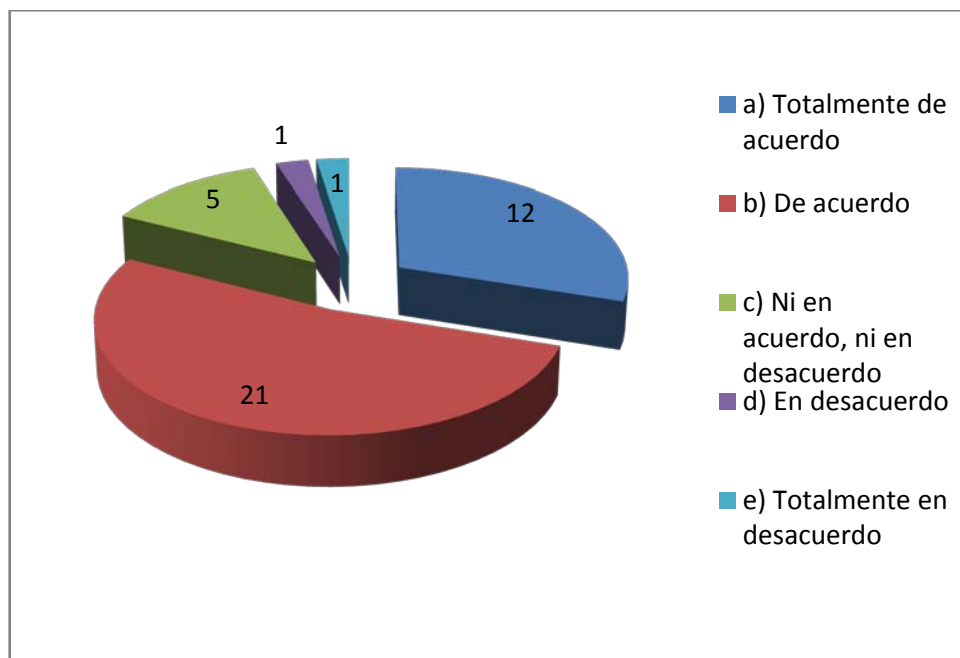
De los 40 docentes encuestados, 27 de ellos que representan un 67.5% exponen estar de acuerdo con lo que se les planteó en la reflexión a cada uno de ellos, es decir con ese grado de conciencia con promover un mejor de trabajo y haciendo de las clases un espacio para generar aprendizajes significativos, apegándose a los lineamientos que marca la reforma educativa abordada anteriormente; 11 docentes que representan un 27.5% señalan estar totalmente de acuerdo en las precisiones que se hicieron en esta pregunta; 2 docentes más, un 5% manifiestan no están de acuerdo ni en desacuerdo con las ideas expresadas en este tópico, las otras opciones para responder no tuvieron ningún voto.

En relación a la pregunta 11, a los docentes se les presentó la cuestión acerca de que si reconocían la relación de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y el Banco Interamericano de Desarrollo, los cuales determinan e imponen la propuesta de que la calidad educativa deben ser una prioridad nacional en México y de igual forma de la Educación Media Superior. Los resultados obtenidos son los que se muestran a continuación:

**Tabla No. 4.11. Análisis de la pregunta 11.**

a) Totalmente de acuerdo	12
b) De acuerdo	21
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	5
d) En desacuerdo	1
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.11. Análisis de la pregunta 11.**



En este sentido, los datos obtenidos dan cuenta que 21 de los 40 encuestados que representan el 52.5%, están de acuerdo con el planteamiento señalado en esta pregunta acerca de la presencia de los organismos internacionales en la calidad educativa; 12 docentes, es decir el 30%, están totalmente de acuerdo con el cuestionamiento; otros 5 docentes que es el 12.5%, no están de acuerdo ni en desacuerdo, un docente que es el 2.5%, está en desacuerdo y uno más que es el 2.5% de la encuesta expone estar totalmente en desacuerdo. Con esta información, la tendencia está marcada en decir que la mayoría de los docentes manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en admitir que los organismos internacionales tienen presencia importante en la propuesta que se ha hecho acerca de la calidad educativa.

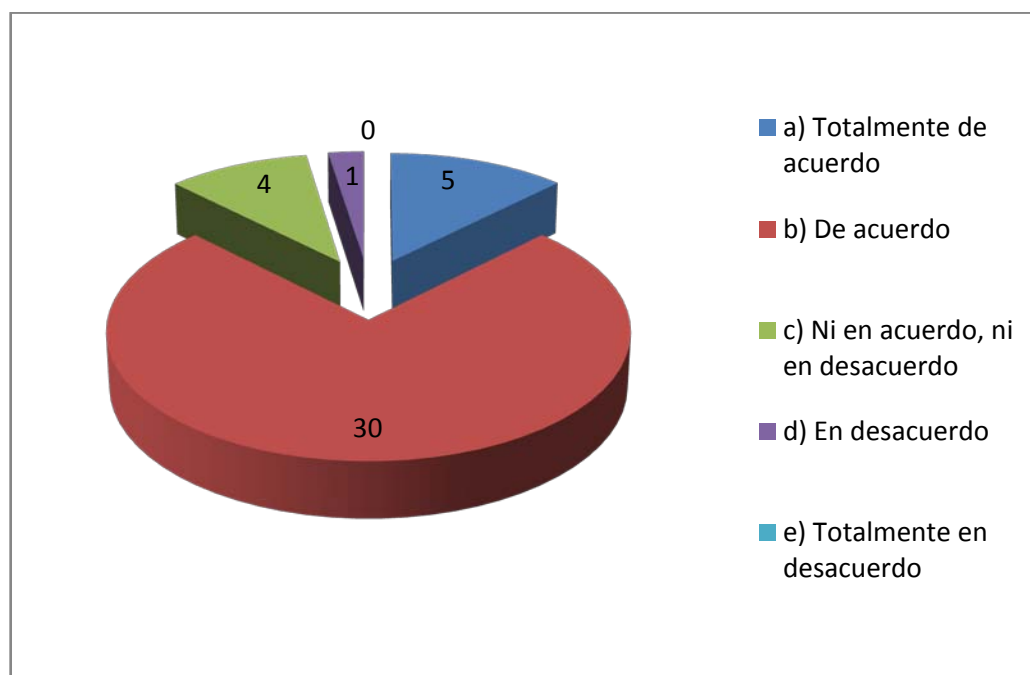
En referencia a la pregunta 12, se expuso a los 40 docentes que si ellos al leer los postulados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 pueden identificar, diferenciar y contrastar lo que es una competencia genérica, disciplinar y profesional y su inclusión en la macroretícula, mesoretícula y microretícula de la propuesta que se ha establecido en el Estado de México. En este sentido los resultados recuperados se muestran

en la Tabla 4.12. y en la Gráfica 4.12. que se presentan enseguida para ser más ilustrativo con los datos que los docentes arrojaron.

**Tabla No. 4.12. Análisis de la pregunta 12.**

a) Totalmente de acuerdo	5
b) De acuerdo	30
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	4
d) En desacuerdo	1
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.12. Análisis de la pregunta 12.**



Con base a la información recopilada, el 75%, lo que equivale a 30 docentes comenta estar de acuerdo con la que se expresa en la pregunta 12 de la encuesta; 5 docentes que son el 12.5%, está totalmente de acuerdo con la idea de que pueden identificar y diferenciar cada una de las competencias y su inclusión en la propuesta basada en competencias en el Estado

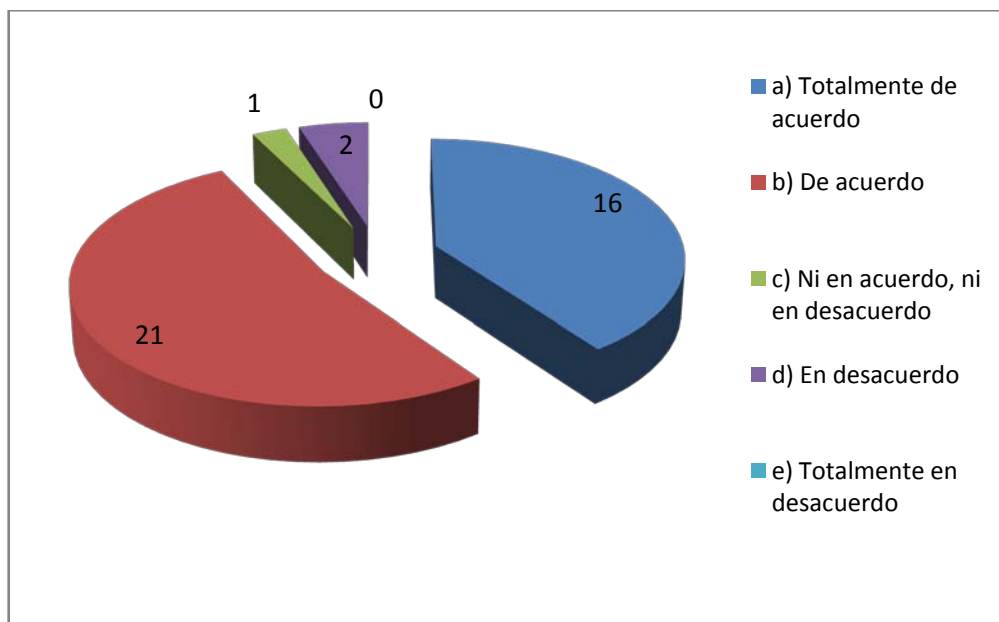
de México. En este escenario 4 docentes que es el 10% no está de acuerdo ni en desacuerdo con el planteamiento de este cuestionamiento. Un docente que equivale al 2.5% de los encuestados asume la postura de estar en desacuerdo con la aseveración que se discutió en este espacio. La opción totalmente en desacuerdo no fue elegida por ningún docente.

Con base a lo antes planteado, en lo que respecta a la pregunta 13 de la encuesta realizada a los 40 docentes, tiene que ver con la calidad educativa en donde se les hizo mención que es un aspecto urgente de alcanzar para consolidar el proyecto de reforma educativa para la Educación Media Superior y del propio Sistema Educativo Nacional.

**Tabla No. 4.13. Análisis de la pregunta 13.**

a) Totalmente de acuerdo	16
b) De acuerdo	21
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	1
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.13. Análisis de la pregunta 13.**



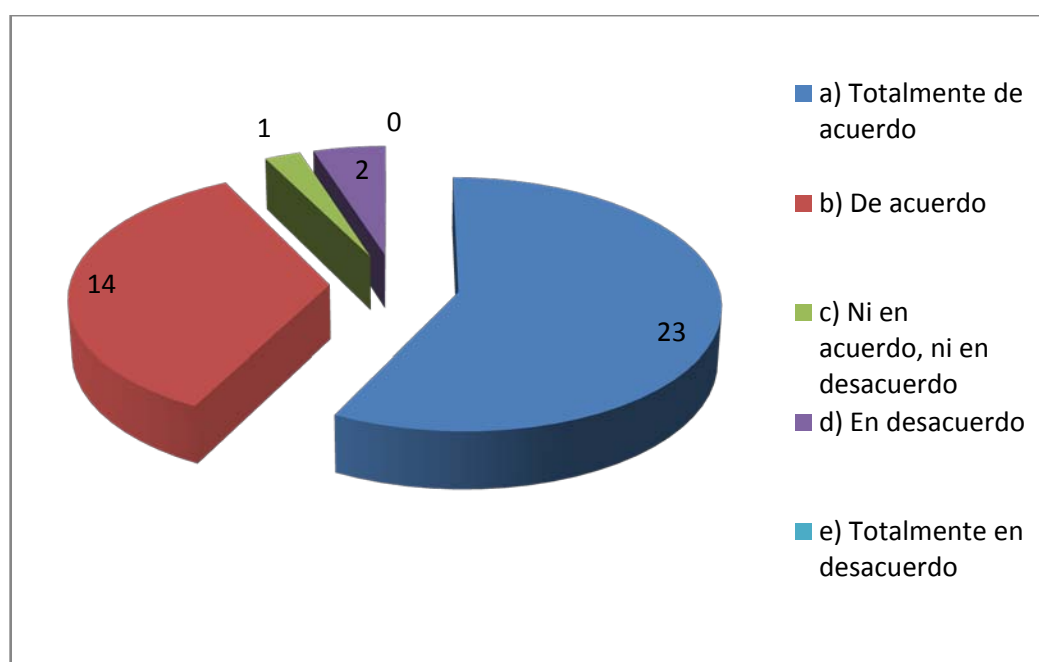
Los resultados obtenidos muestran que 21 de los 40 docentes, el 52.5% de la encuesta reconoce estar de acuerdo con la idea que se les presenta en cuanto a calidad educativa se refiere. Totalmente de acuerdo estuvieron en esta postura 16 docentes, es decir el 40%, expresan sin lugar a dudas que la calidad educativa es un tema que requiere de una importante atención para reforzar el proyecto nacional que en educación se menciona. En orden de ideas, un docente que corresponde el 2.5%, no está de acuerdo ni en desacuerdo y por último, 2 docentes que es el 5% de la encuesta está en desacuerdo con lo que se expuso anteriormente. La opción de estar totalmente en desacuerdo no tuvo ningún voto.

Con referencia a la pregunta 14, los 40 docentes dieron sus respuestas en base a la idea que el docente del siglo XXI debe ser un sujeto capaz de ser autodidacta, acercarse al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y a su aplicación dentro de su práctica docente frente a los alumnos. Los resultados obtenidos son los que se presentan en la Tabla 4.14. y Gráfica 4.14. que enseguida se muestran.

**Tabla No. 4.14. Análisis de la pregunta 14.**

a) Totalmente de acuerdo	23
b) De acuerdo	14
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	1
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.14. Análisis de la pregunta 14.**



De los 40 docentes encuestados, 23 de ellos que representa el 57.5% reconocen estar totalmente de acuerdo con la idea que se presenta acerca de la propuesta que se le expuso del docente del siglo XXI; 14 docentes, es decir el 35% están de acuerdo con la propuesta que se marca en cuanto al docente se refiere; 2 que corresponde el 5% están en desacuerdo y un docente no está de acuerdo ni en desacuerdo. La opción de estar totalmente en desacuerdo no fue elegida por ningún docente.

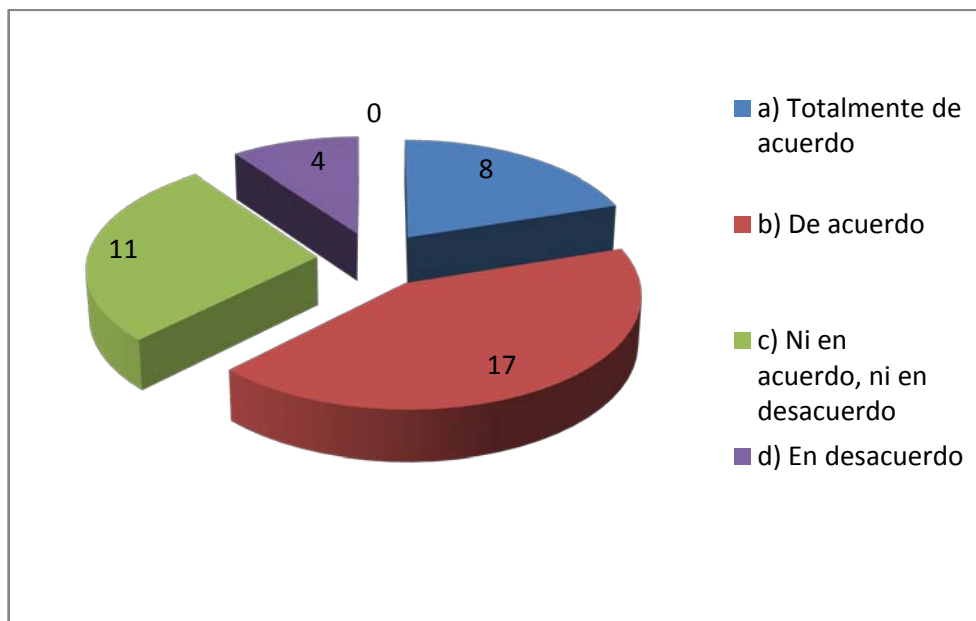
Asimismo, en lo que respecta a la cuestión 15 de la encuesta, tiene que ver con el reconocimiento de los demás compañeros docentes y de la propia institución educativa en su

conjunto, en donde están preocupados por desarrollar las competencias en los alumnos, lo cual se ve reflejado en las actividades que se ejecutan con ellos, en su planeación didáctica y cotidianamente en la escuela. Se observa que existe una enorme preocupación por apearse a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y forma parte integral de la visión y misión de la institución. Los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla No. 4.15. Análisis de la pregunta 15.**

a) Totalmente de acuerdo	8
b) De acuerdo	17
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	11
d) En desacuerdo	4
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.15. Análisis de la pregunta 15.**



En las respuestas vertidas por los 40 docentes se percibe que 17, es decir el 42.5% reconoce estar de acuerdo con el planteamiento inicial de esta pregunta, pues a su consideración existen evidencias acerca del trabajo en la institución. En contraparte, 11

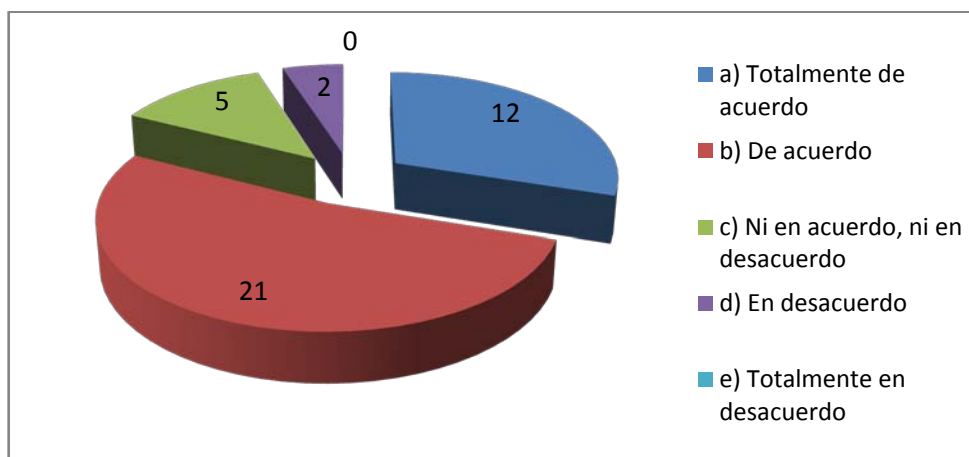
docentes que equivale a un 27.5%, están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta, es decir a su consideración no hay elementos sólidos para argumentar y expresar con hechos la postura de que hay evidencias; 8 docentes que representan el 20% están totalmente de acuerdo con lo presentado y 4 docentes que significa el 10% asumen la postura de estar en desacuerdo con lo mencionado. La opción que hace referencia a estar totalmente en desacuerdo no fue utilizada por ningún docente.

En base a la pregunta 16 de la encuesta que se dio a los 40 docentes, se les vertió un planteamiento reflexivo acerca de que si estaban completamente seguros de que la calidad educativa es viable siempre y cuando ellos como docentes hagan todos los esfuerzos necesarios para lograr que los objetivos marcados en los planes y programas de estudio se encaminen a realizar sus postulados. Bajo estas consideraciones los docentes respondieron a este cuestionamiento, lo que a su vez dio paso a obtener los siguientes resultados:

**Tabla No. 4.16. Análisis de la pregunta 16.**

a) Totalmente de acuerdo	12
b) De acuerdo	21
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	5
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.16. Análisis de la pregunta 16.**



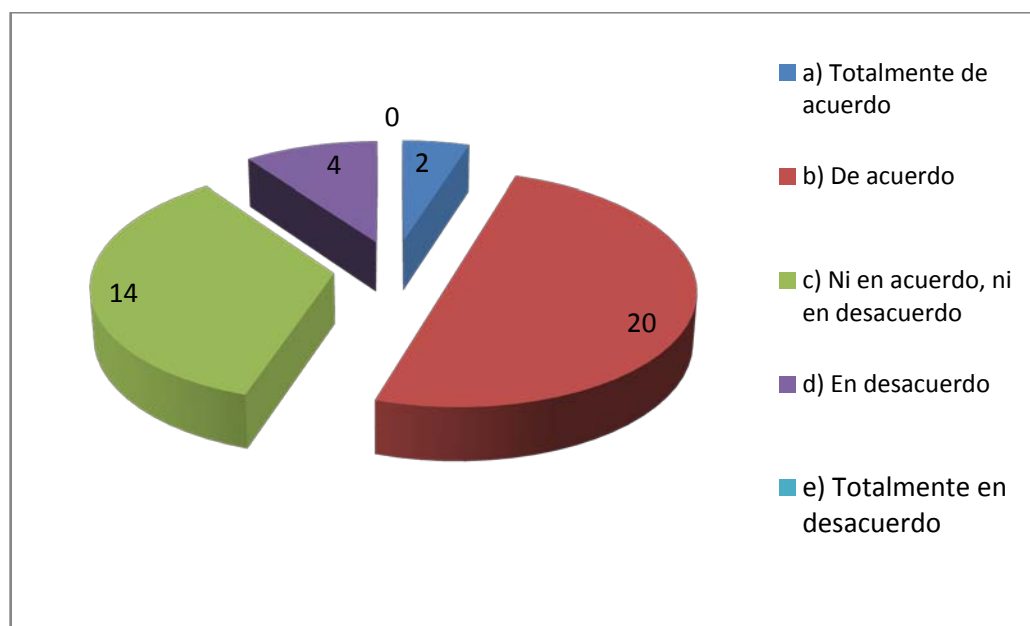
Al revisar los resultados me percaté de que de los 40 docentes encuestados, 21 que son el 52.5% señalan estar simplemente de acuerdo con la cuestión de calidad educativa que se les presentó; 12 docentes que equivale a un 30% están totalmente de acuerdo con la propuesta presentada; 5 es decir un 12.5% exponen estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa que se les presentó en cuanto a la calidad educativa se refiere. Por último 2, que es un 5% estuvieron en desacuerdo y la opción totalmente en desacuerdo no fue utilizada en esta ocasión.

La pregunta 17 de la encuesta tuvo el propósito de hacer reflexionar a los docentes acerca de que si consideran que cuentan con todos los medios y mecanismos indispensables para lograr que los alumnos puedan desarrollar cada una de sus competencias, lo que a su vez, éstos van a responder acertadamente a las expectativas que se lleguen a plantear.

**Tabla No. 4.17. Análisis de la pregunta 17.**

a) Totalmente de acuerdo	2
b) De acuerdo	20
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	14
d) En desacuerdo	4
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.17. Análisis de la pregunta 17.**



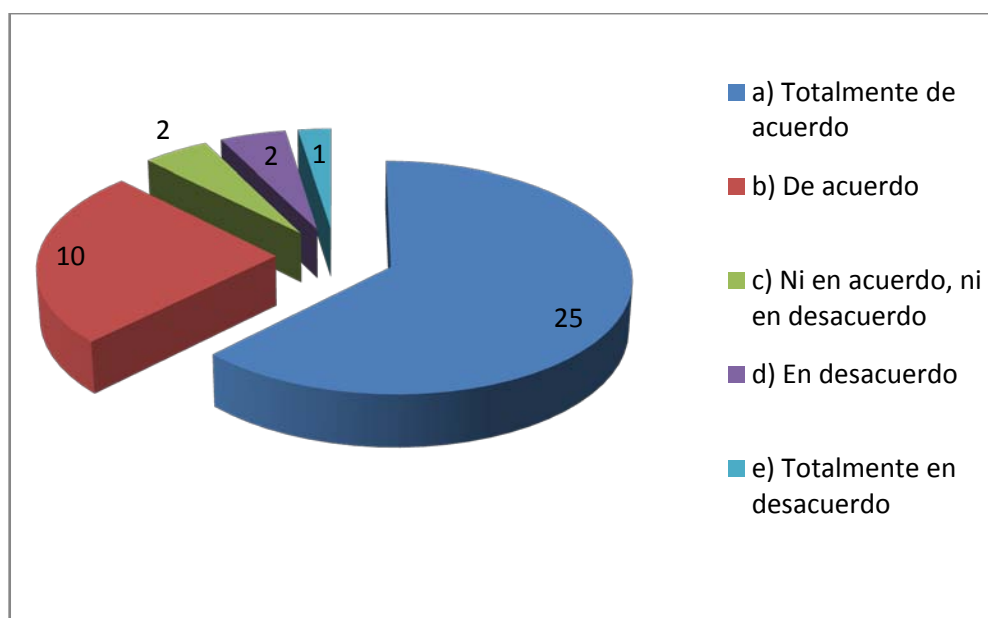
Después de identificar los resultados, es evidente que el 50% de los docentes, es decir 20 de los 40 encuestados están de acuerdo en señalar que tienen a su alcance los medios necesarios para trabajar por competencias con los alumnos; 14 de ellos que equivale al 35% están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el planteamiento de la pregunta, 4 de éstos que es el 10% señalan estar en desacuerdo y 2 que es el 5% de los encuestados dicen contar con todos los recursos necesarios para trabajar por competencias con los alumnos.

En lo que referente a la pregunta 18, ésta remarca el nivel de conciencia acerca de que la calidad educativa es una prioridad de nuestro país, la cual sólo se va a alcanzar cuando cada uno de los involucrados en la misma, asuma su compromiso con la propia educación. Bajo esta premisa que se presentó a los 40 docentes, los resultados obtenidos son:

**Tabla No. 4.18. Análisis de la pregunta 18.**

a) Totalmente de acuerdo	25
b) De acuerdo	10
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	2
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.18. Análisis de la pregunta 18.**



De los 40 docentes, 25 de ellos que equivale el 75%, respondieron estar totalmente de acuerdo con la propuesta que se plantea acerca de la conciencia que guarda con la calidad educativa; 10 docentes que es un 25% están de acuerdo con lo expuesto en la interrogante; 2 que representa el 5%, no están de acuerdo ni en desacuerdo con la propuesta, otros 2 que equivale el 5% exponen estar en desacuerdo y uno más que es el 2.5% opina estar totalmente en desacuerdo.

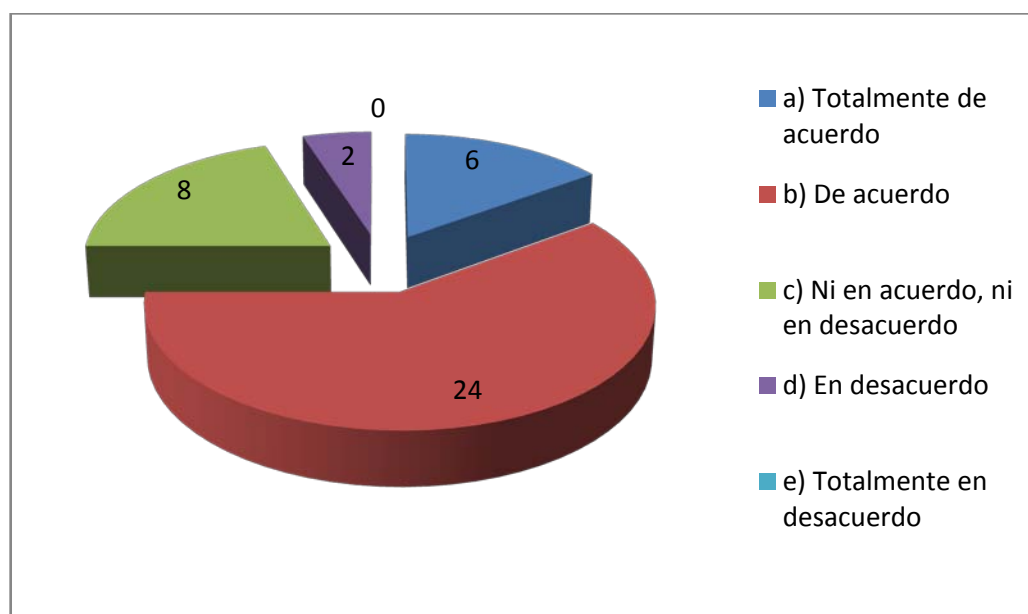
De acuerdo con la pregunta 19, se expuso a los encuestados que si los temas de formación docente, calidad educativa y competencias son de su total agrado, los domina por completo, se mantienen informados y leen artículos relacionados con los temas, pues forman

parte imprescindible de su trabajo como docente. Con estos elementos, los resultados que arrojó la encuesta son los que se muestran en la Tabla 4.19. y en la Gráfica 4.19.

**Tabla No. 4.19. Análisis de la pregunta 19.**

a) Totalmente de acuerdo	6
b) De acuerdo	24
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	8
d) En desacuerdo	2
e) Totalmente en desacuerdo	0

**Gráfica No. 4.19. Análisis de la pregunta 19.**



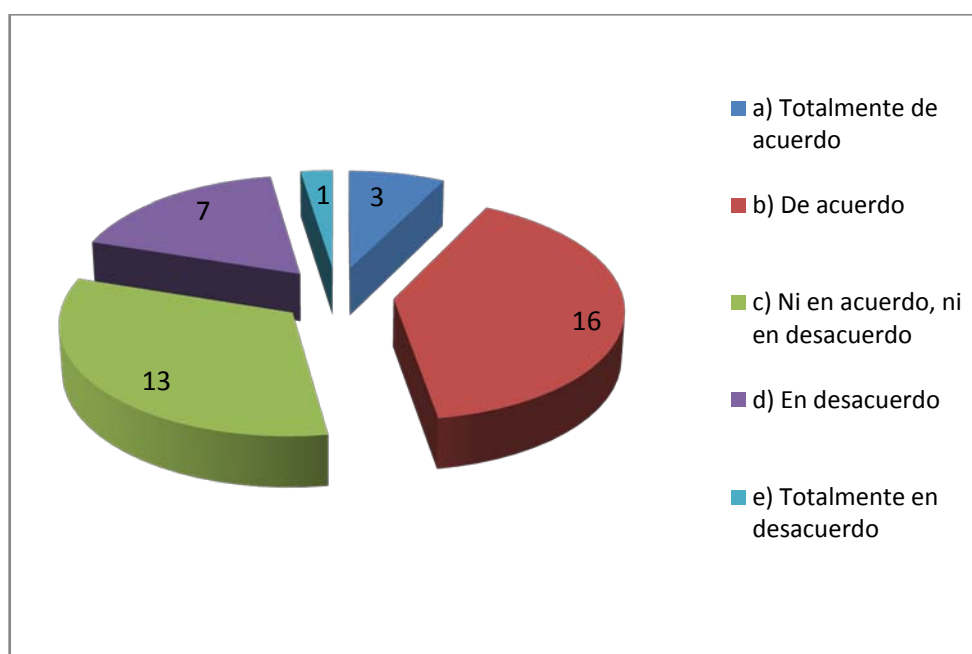
Por lo antes expuesto, de los 40 docentes que participaron en la encuesta, 24 que representa el 60% señalan estar de acuerdo con el hecho de que los tres temas les son de su agrado y se mantienen informados; 8 docentes que es el 20%, no están de acuerdo ni en desacuerdo con este planteamiento; 6 docentes de la encuesta que representa un 15% expresan estar totalmente de acuerdo con la propuesta; 2 docentes están en desacuerdo. La opción que corresponde a estar totalmente en desacuerdo tuvo el 0%.

La última pregunta que se integró en la encuesta guarda relación con la situación de hacer reflexionar a los docentes acerca de que si admiten que la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, está bien planteada, reconoce la importancia así como la trascendencia de formar alumnos capaces de generar nuevas ideas, es entendible y se apega a las condiciones actuales del país, lo cual ayudará a elevar la calidad educativa de la Educación Media Superior. Esta pregunta se eligió para cerrar la encuesta, reiterar y enfatizar el análisis de la importancia que tiene la formación de los alumnos, apegándose a lo que marca la actual reforma educativa y su proyección en la transformación social. Bajo este sentir se presenta la información recopilada acerca de esta pregunta.

**Tabla No. 4.20. Análisis de la pregunta 20.**

a) Totalmente de acuerdo	3
b) De acuerdo	16
c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	13
d) En desacuerdo	7
e) Totalmente en desacuerdo	1

**Gráfica No. 4.20. Análisis de la pregunta 20.**



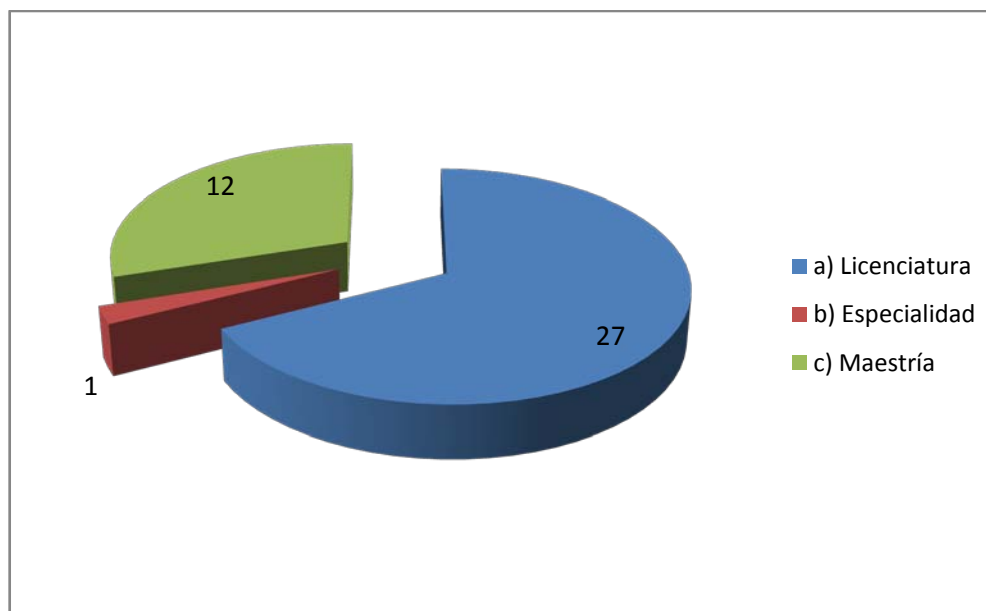
Después de revisar los datos vertidos por los 40 docentes encuestados, 16 que representa el 40%, están de acuerdo con el planteamiento realizado; 13 docentes que equivale al 32.5%, no está de acuerdo ni en desacuerdo con lo expuesto; otros 7 que son el 17.5% admiten estar en desacuerdo, 3 docentes que es el 7.5% manifiestan su opinión al estar totalmente de acuerdo, con la idea de que la reforma si está apegada a las condiciones actuales y por último un docente expone estar totalmente en desacuerdo.

Con respecto a lo antes planteado, dentro de la encuesta como dato adicional que resulta de este análisis prospectivo de la investigación, se les pidió a los 40 docentes mencionaran su nivel máximo de estudios, lo cual se expone a continuación:

**Tabla No. 4.21. Nivel de estudios de los docentes encuestados.**

a) Licenciatura	27
b) Especialidad	1
c) Maestría	12

**Gráfica No. 4.21. Nivel de estudios de los docentes encuestados.**



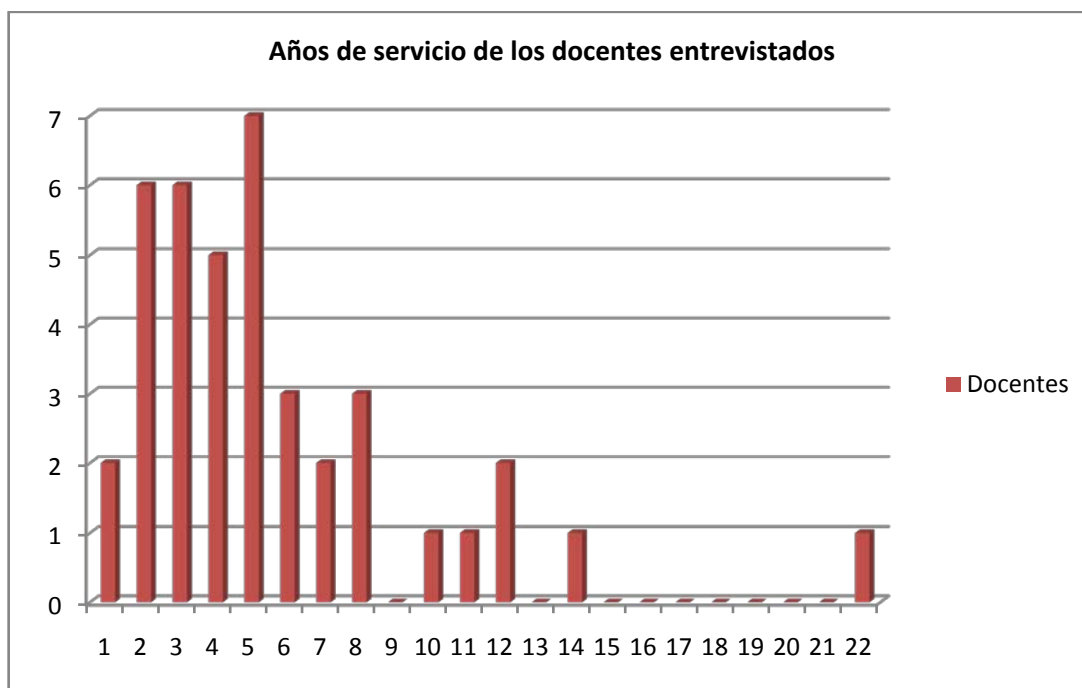
En ese mismo orden de ideas y a partir de la información recopilada, muestra que 27 de los 40 docentes encuestados que equivale a un 67.5% su nivel máximo de estudios es de licenciatura, 12 que corresponde el 30% cuentan con maestría y uno que equivale el 2.5% tiene una especialidad dentro de su formación docente.

Un aspecto que de igual forma se contemplo en el cuerpo de la encuesta efectuada a los 40 docentes, se les pidió que indicaran los años de servicio que llevan laborando dentro de la Educación Media Superior. Se puede observar la información recopilada da cuenta de una diversidad importante en cuanto a los años de servicio. A continuación se muestra en la Tabla 4.22 y en la Gráfica 4.22 los datos obtenidos.

**Tabla No. 4.22. Años de servicio de los docentes entrevistados en la Educación Media Superior.**

Años de servicio	Docentes
1	2
2	6
3	6
4	5
5	7
6	3
7	2
8	3
10	1
11	1
12	2
14	1
22	1

**Gráfica No. 4.22. Años de servicio de los docentes entrevistados en la Educación Media Superior.**



Es trascendente comentar que de los 40 docentes encuestados, 7 de ellos que equivale a 17.5% manifiestan tener 5 años de servicio en la educación media superior, 6 docentes, es decir el 15% exponen llevar 2 años, otros 6, que equivalen al 15% enfatiza en marcar 3 años, con 4 años son 5 docentes lo que equivale a un 12.5%, con 6 años 3 docentes, lo que equivale a un 7.5%, con 8 años 3 docentes, lo que equivale a un 7.5%, con 1 año, 2 docentes, es decir el 5%, con 7 años, 2 docentes, que equivale a un 5%, con 12 años 2 docentes lo que equivale a un 5%, un docente con 10 años lo que equivale a un 2.5%, con 11 años un docente, es decir, el 2.5%, con 12 años un docente, es decir, 2.5%, con 14 años un docente, es decir el 2.5% y un docente con 22 años de servicio, es decir, el 2.5%.

Al revisar los datos de años de servicio de los docentes encuestados, la mayoría posee pocos años como docente. Por ejemplo el número de docentes entre 1 año y 5 años de servicio es de 26 docentes, es decir, un 65%, lo cual demuestra que los docentes son jóvenes y están en proceso de construcción de experiencias y vivencias en el trabajo docente en la Educación

Media Superior, lo cual debe redituarse en un proceso continuo de formación en donde los alumnos serían los principales beneficiados de esta experiencia.

#### **4.3. REDIMENSIÓN DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO.**

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando y después de haber realizado el procesamiento de la información de los datos que arrojó la encuesta a los 40 docentes, es oportuno analizar qué relación tienen estos datos que son de suma trascendencia con la hipótesis de trabajo que se estableció desde un inicio de este proceso de investigación.

Con referencia a lo anterior, la hipótesis de trabajo es: "si los docentes de Educación Media Superior poseen una correcta formación, entonces podrán lograr el desarrollo de competencias así como alcanzar la calidad educativa, en el marco nacional de la Reforma de la Educación Media Superior 2008". Dentro de esta hipótesis es evidente que en primer plano la función que desempeñan los docentes dentro de la educación en cualquiera de sus modalidades y niveles, es imprescindible dentro de los procesos educativos. En este sentido se ha comentado ya, que es importante que el docente cuente con una formación que le permita enfrentarse diariamente a la complejidad de la educación, y más aún, si se trata de desempeñar funciones frente a grupos escolares. Dadas las condiciones que anteceden a esta perspectiva se hace necesario comentar que una de las exigencias que pide la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 es tener docentes capaces de desarrollar las competencias en los alumnos y alcanzar los principios bajo los cuales se ha establecido la calidad educativa.

Es evidente entonces que a partir de la hipótesis establecida y de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada, se puede decir que ha sido refutada debido a que existe un reconocimiento de los propios docentes (que es en la mayoría de los docentes encuestados) en que no poseen la formación requerida para desarrollar en los alumnos las competencias, no existe una mínima apreciación de lo que es la calidad educativa, asimismo de lo que se refiere a competencias en la actualidad dentro de la Educación Media Superior. Resulta oportuno mencionar que los docentes dan evidencia fidedigna de que no tienen una correcta formación que les brinde la oportunidad de aplicar los principios que sustentan la reforma educativa, pues

admiten no reconocer las principales implicaciones de la propuesta en competencias, lo cual ya se ha abordado anteriormente en este trabajo de investigación.

En este orden de ideas se puede estipular que los docentes ignoran cuáles son los elementos que dan vida a la propuesta de calidad educativa, que se ha convertido en uno de los pilares de las actuales reformas, no sólo de la Educación Media Superior, sino también de cada uno de los diferentes niveles educativos. Se observa claramente que el fenómeno al que se está aludiendo es complejo en sí mismo, porque ni el propio Estado se ha preocupado realmente por retomar la figura del docente, darle el lugar y la posibilidad de integrarlo al proceso de reforma educativa, dentro de la que se destaca su posición de figura imprescindible de la propia educación, actor y protagonista que de fuerza a la reforma implementada.

Hecha la observación anterior, la propia Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, es aún desconocida por los propios docentes. En gran parte existen dudas e imprecisiones acerca de los temas planteados durante esta investigación. Retomando los datos analizados en las gráficas y tablas anteriores, es notorio que los docentes encuestados necesitan urgentemente actualizarse y volverse expertos en el manejo de la información de cada uno de los temas, los que han permanecido ajenos a la misma formación del docente. En efecto, estos tópicos son esenciales para lograr una correcta aplicación y seguimiento de la reforma vigente para la Educación Media Superior. Resulta oportuno subrayar que los docentes requieren de un amplio conocimiento acerca de los temas de competencias, calidad educativa así como en lo que respecta a su propia formación, pues como se ha mostrado, no poseen un correcto paradigma de éstos y sus implicaciones con su labor docente.

#### **4.4. DISCUSIÓN.**

En diversas ocasiones se ha criticado el hecho de que los docentes cuando se les pide su opinión o den aportes acerca de la realidad educativa, éstas son mínimas o sencillamente no existen. De igual forma, se han tenido resultados desfavorables, pues los docentes asumen actitudes de sumisión ante los cambios o reformas que sufre la propia educación, cómo es su sentir, reconociendo que todo está dicho y que la política educativa determina el sentido que debe tomar la educación y su propio trabajo. Es decir, los docentes asumen una actitud de

resistencia que lejos de ayudar, termina por perjudicar las intenciones y necesidades educativas fomentando un conformismo evidente en todos los sentidos.

Por lo antes expuesto, es momento de expresar el sentir de varios docentes que externaron su percepción en la encuesta realizada acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, donde naturalmente se deja ver que la preocupación por saber más y actualizarse no es en sí misma una obligación, sino una necesidad que permitirá alcanzar los objetivos de la reforma educativa y consolidar cada uno de los proyectos que se tienen trazados para este nivel educativo, que requiere de una importante labor continua, donde los esfuerzos estén encaminados a tener la consolidación de un proyecto nacional que impacte en la estructura social en un corto plazo de tiempo.

Es evidente entonces que de una u otra manera, el docente ha sido marginado de los procesos de reformas educativas. En ocasiones es el último que se entera sobre el nuevo enfoque de las propuestas que se deben de implementar frente a los alumnos. Casi siempre se presentan las reformas ya elaboradas en donde el rol del docente ya está definido por especialistas, porque hacen el diagnóstico, el estado del arte de las problemáticas y plantean los pasos a seguir para ejecutar la propuestas que emergen bajo una perspectiva de lograr el cambio educativo, dando por hecho muchas situaciones; ejemplo, reconocer que los docentes desarrollarán una adecuada formación apegada a los requerimientos que se marcan para los docentes. Esto es sin duda, uno de los grandes errores que aún se siguen presentando pues son los docentes los últimos en enterarse de sus funciones, de su nueva postura dentro del escenario educativo.

Para ilustrar esto, se presentan inquietudes que son de gran trascendencia en esta investigación porque dan fe de las necesidades que requieren cubrir los docentes y tienen que ver con la formación docente, la calidad educativa y las competencias, utilizando los medios necesarios para que estén actualizados y manejen datos acerca de los temas planteados en este trabajo. Durante la encuesta, se les pidió a los docentes hicieran mención de aquellas inquietudes que tuvieran acerca de los cambios que se están viviendo en la Educación Media Superior. Bajo esta línea los docentes reiteraron la imperiosa necesidad de consolidar su trabajo frente a los alumnos dotándolos de todos los elementos indispensables para ejercer su profesión.

Después de las consideraciones anteriores y para argumentar lo que se ha mencionado, seleccioné 13 docentes encuestados, los cuales explicitan como visualizan el impacto que ha tenido actualmente la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, a poco más de un año de su implementación en el Estado de México, siguen existiendo enormes dudas e imprecisiones que es necesario aclarar y que los docentes se den cuenta de la responsabilidad que tienen con los alumnos. Ante la situación planteada, se expone el sentir de cada uno de los 13 docentes en cuanto a la Reforma Educativa y su impresión en su labor frente a los alumnos.

Docente 1: “creo que la Reforma es insuficiente, es necesario que se abran más opciones a nivel superior y sobre todo, empleos, de lo contrario, el alumno va a estar desmotivado”.

Docente 2: “todo lo de la Reforma se puede llevar a cabo siempre y cuando el docente la acepte y cambie de actitud y rompa con los paradigmas de la enseñanza y se enfoque a realmente enseñar para aprender y que sea un aprendizaje significativo”.

Docente 3: “algunos aspectos de la Reforma Integral a veces se tornan complejos, debido a la realidad que enfrentamos, no tenemos (en ocasiones) bien cimentados las bases de una educación integral. Manejamos grupos muy heterogéneos; aún así considero que es importante realizar nuestro mayor esfuerzo en pro de una educación media superior más eficiente y productiva”.

Docente 4: “es necesario que nos proporcionen un vocabulario de la terminología utilizada en la reforma educativa”.

Docente 5: “hace falta material didáctico (cañón, televisión, videos) que apoyen las actividades”.

Docente 6: “felicitó a quien se haya tomado la molestia de elaborar esta encuesta, que nos permite reflexionar en torno a nuestra práctica docente y qué tanto sabemos de la Reforma en nuestro nivel”.

Docente 7: “las propuestas planteadas en la Reforma no son viables para las condiciones que tenemos en la prepa, se debe buscar un trabajo más constante con nuestros alumnos, apegado a la realidad”.

Docente 8: “considero que algunos aspectos de la Reforma no son congruentes y que hace falta la parte de reglamento”.

Docente 9: “considero además que la responsabilidad no debe recaer solamente en el maestro y que la actualización debe ser una obligación del gobierno y no una preparación a cargo del maestro ya que con una conferencia o asesoría no queda totalmente claro el nuevo propósito educativo”.

Docente 10: “actualmente existen muchas lagunas respecto de las competencias docentes, las del alumno y de la Reforma Integral. Caminar en la construcción del proceso que nos lleve a aprehender para aplicar lo que desea la Reforma, involucra a todos; esto es, no sólo la autoformación sino también el que se asume la dirección escolar”.

Docente 11: “pienso que hace falta que se nos capacite por personal calificado en cuanto a la reforma educativa, y que, a los alumnos se les trate con más disciplina ya que ellos son la parte esencial del aprendizaje”.

Docente 12: “¿de verdad esta Reforma buscará formar alumnos críticos y autodidactas?”.

Docente 13: “deben existir cursos de actualización de acuerdo al área del docente, existir una bibliografía adecuada y darle un seguimiento a los cambios que se proponen en la Reforma”.

Hechas las consideraciones anteriores, es momento de ir contemplando algunas cosas, las cuales denotan que la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, tiene que precisar puntos que resultan clave dentro de su aplicación dentro de cualquier institución educativa. Es relevante identificar que la Reforma no es sólo su instrumentación y ya, sino el tema es complejo porque es indispensable rescatar la percepción de los principales actores de

la educación, es decir los docentes. Deben ser los verdaderos portavoces de la dinámica que se presenta en las aulas escolares, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve con los alumnos. Es evidente a simple vista que el docente requiere recobrar esa imagen que por mucho tiempo le acompañó pues era visto como un promotor de cambios, no nada más era un ejemplo a seguir, sino era un protagonista de las reales transformaciones dentro de las comunidades. De hecho, el mismo docente era reconocido como una figura de enorme trascendencia dentro de la Reforma Integral por lo que es imprescindible replantear su presencia en la educación.

Como lo expresaron los propios docentes en la encuesta, es prioritario actualizarlos y prepararlos para apegarlos lo más posible a las exigencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 y al contexto en el cual desarrollan su práctica docente, no basta con una actualización de tres días o jornadas esporádicas de planeación o de trabajo intensivo, es indispensable crear los suficientes espacios para que exista ese intercambio de impresiones y experiencias en donde docentes y directivos identifiquen las necesidades que son urgentes cubrir, porque muchas veces se da por entendido que el docente sabe y domina su área de trabajo, lo que no es cierto en la mayoría de los casos. El trabajo por competencias se da por hecho y que el docente las domina y es capaz de ejecutarlas con sus alumnos. De igual manera, se da por sentado que el docente reconoce los principios de calidad educativa, además de que sus esfuerzos están vinculados con la obtención de dicho discurso, que en muchas ocasiones el propio docente ignora las dimensiones, sus implicaciones y la forma en la que debe participar.

Por las consideraciones anteriores, se requiere crear agendas de trabajo en donde tanto docentes, directivos, padres de familia, sociedad en general y alumnos conformen una unidad de solidez, con el objetivo de mejorar cada uno de los espacios académicos, donde se abra en todos los sentidos la comunicación para llegar a consolidar el proyecto de reforma, e impacte profundamente en la sociedad en su conjunto. Como lo plantearon algunos docentes, se sienten “abandonados” porque se reconoce su importancia en la Reforma, pero en la realidad son desprotegidos por completo, pues los espacios para que se actualicen son mínimos, es decir, no existe un verdadero compromiso del Estado por actualizar a los docentes que de hecho cuando se han abierto los foros de actualización, estos están muy lejanos de contribuir a una real actualización de los docentes.

Resulta importante mencionar que un síntoma general de los docentes encuestados es el hecho de que no tienen completamente definido el rumbo que debe tomar la propia Reforma, es decir, no presentan un conocimiento mínimo o parcial de su nueva función dentro de la propuesta. Esto tal pareciera que no representa ninguna problemática pero no es así, a considerar es un factor que si determina la obtención de la calidad educativa, el desarrollo de las competencias de los alumnos y en general, altera la perspectiva de la Reforma en su conjunto porque el docente que es el encargado de aplicarla con los alumnos, no tiene un dominio de los elementos básicos que se reconocen en la propia Reforma y que en esta investigación se mencionaron anteriormente.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES.**

#### **5.1. ANÁLISIS PERSONAL.**

En la actualidad, la educación basada en competencias establece un nuevo paradigma de aprendizaje por parte del sujeto, también implica una forma distinta de trabajar para el docente, quien debe construir sus propias competencias docentes, su propio saber pensar para hacer con conocimiento frente a sus alumnos de cara a este nuevo paradigma. Hablar de competencias docentes entraña observar el proceso educativo en el que están inmersas y también el aspecto laboral, dadas las condiciones sociohistóricas de la escuela como institución, cuya misión es reproducir socialmente la cultura.

Frade (2008) en este mismo orden de ideas, establece cuáles son las capacidades cognitivo-conductuales que debe tener un docente y qué se espera de él en términos laborales. Desde este punto de vista, la gestión de recursos humanos por competencias define un proceso para diseñarlas que consiste en:

- a) Definir los criterios de desempeño, es decir, qué se considera el mejor desempeño en un puesto determinado.
- b) Precisar los ámbitos de desempeño, lo que implica especificar dónde se desenvuelve el docente.
- c) Observar al que se considera el mejor empleado y al trabajador medio, de manera que se identifique lo que los diferencia y establecerlo como indicador.
- d) Agrupar o clasificar los indicadores de acuerdo con su similitud en procesos determinados.
- e) A partir del análisis de los grupos de indicadores elaborar las competencias del docente.
- f) Estandarizar las competencias, establecerlas siendo el modelo a seguir por el resto de los docentes.
- g) Fijar un sistema de evaluación de las competencias en los docentes para reconocer en qué medida logran desarrollarlas.
- h) Una vez que la totalidad de los docentes hayan adquirido las competencias se procede a diseñar una segunda generación de competencias de tal forma que este proceso instituya la mejora continua.

En este contexto, dada la complejidad de la educación, definir los criterios para elegir al mejor y al peor docente, es muy contradictorio. No es sencillo ponerse de acuerdo sobre cuáles son los mejores resultados. Por citar un ejemplo ¿quién es mejor: el docente que logra que todos sus alumnos obtengan diez en una prueba nacional estandarizada o aquel que diseña estrategias para prevenir la drogadicción de sus alumnos? Este dilema surge de si la medición del resultado de una escuela debe realizarse con base en la aplicación del programa, que debe ser nacional, o bien en el contexto local, en la creación de la escuela que sea una comunidad de aprendizaje en la que todos aprenden. La respuesta es: las dos cosas.

No obstante, hay otras variables para evaluar a un docente: la calidad de la enseñanza que imparte, sus relaciones con los alumnos, los aprendizajes que produce, no sólo observables en resultados sino de currículo implícito. Lo anterior, ejemplifica la complejidad del diseño de las competencias docentes. Las variables que afectan esta tarea son múltiples: lugar, tipo de población, el tipo de enseñanza de acuerdo con el paradigma educativo, entre otros más. Algo que sin duda ha ido determinado el tipo de docente que requiere la educación actualmente, tiene que ver con la globalización, ya que la considera un servicio en el que existen prestadores y clientes, estos últimos pagan y por lo tanto, pueden plantear exigencias no exactamente educativas. Lo que sucede, es que a veces se pierde de vista que la educación es una función de la sociedad para reproducirse a sí misma al transmitir a las generaciones futuras lo necesario para perpetuar los conocimientos, valores y la cosmovisión que los adultos han decidido conservar, más aún, para garantizar su sobrevivencia. En otras palabras, la educación más que contar con clientes cuenta con actores que deben participar activamente en el proceso para que todos aprendan de manera continua, recreando de esta manera las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje. No obstante deben contar con cierto nivel mínimo de profesionalización y actualización que les permita constituir modelos, para impulsar el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, las competencias aparecen como capacidades de los docentes para educar hacia fines que se persiguen desde la sociedad y la escuela. Esto implica hablar de la calidad de la mediación que se establece, por lo que las competencias docentes deben ser definidas desde un punto de vista sociohistórico en donde el educador debe responder a las necesidades de aprendizaje de un momento histórico específico de manera que quien aprende se adapte en las mejores condiciones. La diferencia en las concepciones de las competencias

docentes se encuentra tanto en los criterios de desempeño establecido en los ámbitos en los que se desenvuelve el docente así como en la metodología empleada. Mi posición al respecto es que para definir las competencias docentes se requiere determinar las capacidades cognitivo-conductuales que responden a las demandas educativas que se presentan. Para esto es importante preguntarse ¿por qué existen docentes tan exitosos que son recordados por sus alumnos por los aprendizajes transmitidos y cuál es la razón de que otros, a pesar de que estudian mucho, no lo logran? En este contexto adaptativo, cognitivo-conductual se observa que si la capacidad para educar es específica y diferente, emergen competencias del docente que no son nuevas ni parten del contexto histórico-actual, sino que han existido siempre, han caracterizado a los docentes y su ausencia da lugar a personas que en lugar de educar realizan procesos de perversión. Desde esta óptica, las competencias no nacieron en el siglo XXI, son históricas y se han adaptado a las condiciones de cada sociedad, contexto y época.

Sobre la base de las condiciones anteriores, dada la complejidad del proceso educativo, el diseño de las competencias del docente, debe surgir de múltiples contextos de análisis:

1. Neuropsicológicos: lo que diferencia el cerebro del docente del resto, qué operaciones mentales realiza.
2. Evolutivos: un análisis de cómo se gestan estas capacidades desde la niñez, dado que educar es una capacidad intrínseca a la sobrevivencia, cabe cuestionarse ¿por qué algunos docentes son más eficientes que otros?
3. Históricos: cómo las características de los docentes evolucionan a través del tiempo, en qué contextos y condiciones.
4. Simbólicos: cómo se expresa el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas representaciones, porque toda capacidad humana diferenciada cuenta con símbolos propios.
5. Procesuales: cuál es el proceso del educador con vistas a satisfacer las necesidades educativas detectadas: qué hace primero, qué hace después.

Retomando esta concepción, se proponen las competencias que debe destacar el docente. Frade (2008), en tal sentido, estipula una serie de competencias exclusivas, que todo docente en ejercicio de su labor educativa está obligado a tener. De esto se desprenden las competencias docentes:

- a) **Competencia diagnóstica:** detecta las necesidades de aprendizaje del momento histórico que se vive.
- Identifica qué necesita aprender el sujeto que aprende, los requerimientos de la sociedad en que se desempeñará en el presente y futuro.
  - Realiza un diagnóstico sobre dichas necesidades para elaborar un programa de estudios.
  - Evalúa si el diagnóstico anterior corresponde a las necesidades educativas de su época.
- b) **Competencia cognitiva:** obtiene y domina el conocimiento necesario en un momento histórico y social determinados con el objetivo de transmitirlo a las generaciones futuras o a los sujetos que deseen aprender la tarea que se desempeña.
- Domina los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que adquirirá el alumno con el que trabaja.
  - Detecta sus propias necesidades de aprendizaje y las satisface mediante un plan de superación propio.
  - Identifica las habilidades de pensamiento que requiere desarrollar con más profundidad para aprender a aprender a lo largo de su vida.
  - Evalúa sus propios conocimientos, lo que sabe y lo que le falta por dominar de los contenidos educativos para saber-hacer y así enseñar a otro.
- c) **Competencia ética:** toma decisiones conscientes sobre un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje al elegir el contenido que garantiza el mejoramiento de la calidad de vida para los sujetos que aprenden y realiza su labor de manera ética.
- Define los valores universales sobre los cuales regirá su conducta.
  - Establece una escala de valores que puede ser transmitida a otras generaciones sobre la base del respeto y la tolerancia.
  - Toma una postura ética frente a los problemas, que le permite distinguir los contenidos que deben transmitirse y lo que debe prevenirse.
  - Toma decisiones éticas sobre el contenido de los planes y programas de estudio que aplicará con sus educandos.
  - Evalúa si la toma de decisiones llevó a sus alumnos a una mejor situación de vida, tanto personal como social y laboral.
  - Juzga si la toma de decisiones sobre los contenidos a enseñar tuvo los resultados, impactos y trazabilidad deseada.

- Toma decisiones éticas sobre su desempeño y las aplica diariamente en su labor docente.
- d) Competencia lógica:** organiza el contenido de enseñanza según las necesidades de aprendizaje del sujeto que aprende.
- Elige los contenidos adecuados a los requerimientos de aprendizaje detectados.
  - Ordena, organiza y jerarquiza los contenidos conforme a las necesidades de aprendizaje, afectivas, cognitivas, psicomotrices y neurológicas de quien aprende.
  - Selecciona las teorías de diseño curricular y aprendizaje que más convienen al sujeto de aprendizaje según el contenido que se quiere transmitir.
  - Elabora programas y planes educativos de acuerdo a su época y a las necesidades del sujeto que aprende según su edad, género, condición, de manera que desarrolle sus propias competencias.
- e) Competencia empática:** detecta todas las necesidades del alumno, entre ellas las psicomotrices, afectivas y cognitivas.
- Detecta y comprende los requerimientos del alumno, según las condiciones y variables que afectan su desarrollo entre ellas: edad, nivel de maduración, género, condición social y socioeconómica, jurídica, política y necesidades especiales.
  - Establece una relación empática con el alumno de manera que es capaz de comprender lo que necesita y quiere con miras a mejorar en su proceso educativo.
  - Utiliza las teorías de desarrollo y personalidad para comprender, evaluar y satisfacer las necesidades cognoscitivas y de maduración del alumno.
  - Evalúa su capacidad para establecer empatía identificando sus aciertos y sus errores.
- f) Competencia comunicativa:** establece una relación de comunicación con el alumno que aprende por diferentes vías y utilizando distintas herramientas e instrumentos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establece una comunicación efectiva con el alumno al explicarse claramente lograr que este último ejecute lo que se le solicita o bien participe activamente en el proceso.
  - Escucha atentamente los intereses y motivaciones de los alumnos y los utiliza para mejorar sus habilidades comunicativas.
  - Recupera las observaciones, conocimientos y antecedentes, además la retroalimentación que emite el alumno y los incorpora en los procesos que realiza.

- Evalúa su propia capacidad para comunicarse e identifica aciertos y errores con miras de superarlos.
- g) Competencia lúdico-didáctica:** diseña diversas manifestaciones simbólicas que permiten al sujeto que aprende construir el conocimiento.
- Diseña juegos y materiales educativos que apoyen al proceso de enseñanza-aprendizaje que ha diseñado teniendo en cuenta las características del alumno, las reglas de la didáctica y los principios de aprendizaje.
  - Diseña y aplica espacios de aprendizaje considerando los principios de aprendizaje y de seguridad física.
  - Establece ambientes psicoafectivos estables que brinden al alumno seguridad para participar y actuar.
  - Instaura relaciones de aprendizaje que den prioridad a la adquisición de conocimientos y a las lecciones aprendidas en todo momento.
  - Instituye un diálogo de aprendizaje en el que constantemente se realizan preguntas a fin de que el alumno interiorice conocimientos y habilidades.
  - Identifica la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que el educando puede hacer solo, con ayuda o no puede hacer, para utilizarlo en la intervención que aplica.
  - Diseña y aplica intervenciones a partir de la zona de desarrollo próximo que observa en el alumno.
  - Jerarquiza los conocimientos por enseñar cuando está trabajando con el alumno, de manera que sabe qué hacer primero y qué después.
  - Evalúa su capacidad para diseñar y aplicar modelos, materiales, herramientas, instrumentos y metodologías; así identifica los aciertos y errores para promover su superación.
  - Planea las acciones y los pasos que debe llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Revisa el aprendizaje adquirido por el alumno y se anticipa al diseño de nuevas estrategias.
- h) Competencia metacognitiva de la educación:** evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el rol que cumple como mediador, reconociendo el acierto para repetirlo y el error para evitarlo, logrando así una mejora continua en su desempeño.

- Tiene claros los aciertos de sus insumos, proceso, resultado, impactos y trazabilidad educativa para repetirlos y reproducirlos, al mismo tiempo que observa los errores para evitarlos.
- Identifica la intención de su mediación y la reciprocidad que genera en el sujeto que aprende para mejorar las respuestas obtenidas constantemente.
- Evalúa lo que sabe hacer y lo que no en el proceso educativo, así diseña su plan personal de superación como docente.
- Examina su propia inteligencia educativa al identificar con qué habilidades cuenta en cada competencia que proyecta: diagnóstica, cognitiva, ética, empática, comunicativa, lúdico, didáctica, tecnológica y metacognitiva, de manera que puede diseñar un plan para desarrollarla.

En cuanto a la calidad educativa, no se debe descuidar que dicho vocablo sigue siendo un elemento central en el Sistema Educativo, es importante mencionar que relación debe mantener con las nuevas propuestas del propio Estado. Es momento de unificar criterios y establecer puntos de encuadre entre la conceptualización de este término, ya que la influencia que tienen sobre la propia educación, resulta evidente. La calidad educativa, mantiene una relación con los sistemas educativos, resultando imperante remarcar la posibilidad potencial de enfatizar sus puntos de enlace para responder a una adecuada gobernanza y gobernabilidad, buscando el logro de la calidad educativa en donde se reafirme la idea de los principios de equidad y cobertura que han ganado un lugar importante en la actualidad y que resulta ser la plataforma de acción de la Reforma integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.

Con respecto a lo antes mencionado, entre las grandes preocupaciones actuales se encuentra el de la calidad educativa. Durante mucho tiempo en México, una de las políticas educativas prevalecientes fue incrementar la cobertura de los servicios educativos. Se buscó que todos tuvieran acceso a la educación, y para tal efecto se construyeron escuelas a lo largo del país. Desde el punto de vista cuantitativo, estos programas fueron todo un éxito: México registra una de las cifras más altas en América Latina en cuanto al porcentaje de población que atiende el Sistema Educativo; pero, desde el punto de vista cualitativo, los datos no son nada alentadores: diversas investigaciones sobre el rendimiento académico de los alumnos apuntan a considerar a México como un país de reprobados. En la actualidad, 4 de cada 10 alumnos

que ingresan a la primaria, no la terminan (Mota, 2009). Los exámenes de admisión a la preparatoria o a la universidad, elaborados sobre la base de los perfiles de ingreso y egreso correspondientes, también confirman lo dicho: la mayoría de los aspirantes los reprueban o bien, obtienen pobres calificaciones. El problema no es tanto de cobertura, sino de calidad.

En este mismo orden y dirección, calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y por lo tanto, ningún Sistema Educativo puede ser perfecto, pero sí puede y está obligado a mejorar siempre a pesar de las adversidades. Cuando se habla de un programa o Sistema Educativo de calidad, se hace referencia a aquél que ha alcanzado estándares superiores de desarrollo, en lo filosófico, científico, metodológico o en lo humano.

En consecuencia, un enfoque sobre el concepto de calidad educativa se refiere a la eficacia. Un programa educativo será considerado de calidad si logra sus metas y objetivos previstos. Llevado esto al salón de clases podríamos decir que se alcanza la calidad si el alumno aprende lo que se supone debe aprender. Otro enfoque se refiere a considerar la calidad en términos de relevancia. En este sentido los programas educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles: que respondan a los requerimientos para formar integralmente al alumno, para preparar excelentes profesionistas, acordes con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o su integración a la sociedad.

De la misma forma, una tercera perspectiva del concepto de calidad se refiere a los recursos y a los procesos. Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo, serán necesarios para alcanzar la calidad. Sin duda, la calidad no puede reducirse a una de estas tres dimensiones, sino a la interacción de las tres. Entonces, la calidad depende de múltiples factores. Esto significa, que la responsabilidad por la calidad educativa no recae sólo en los directivos de una institución educativa, sino en todos sus participantes, y, por su función en el proceso educativo, principalmente en el docente.

¿Qué puede hacer el docente en el mejoramiento de la calidad educativa? Algunas sugerencias son:

**1. Conocer claramente cuál es su función dentro de la institución educativa y del currículum.** Si el docente sabe cuál es su misión y qué espera de él su escuela, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Si, además, tiene bien claro cuál es el perfil de egreso de los alumnos que está formando y cómo contribuye a él con las asignaturas que tiene a su cargo, podrá más eficientemente realizar su función.

**2. Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado.** Esta es una condición sin la cual no se puede dar una buena clase. Si no se tienen los conocimientos suficientes no se puede enseñar o orientar al alumno en su aprendizaje.

**3. Mejorar la práctica docente.** La preparación pedagógica es necesaria para mejorar la práctica docente, aún en aquellos docentes que pueden ser "de vocación" o "natos". Aunque el docente suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y cómo puede mejorarlas.

**4. Transmitir una disciplina de superación.** La mayoría de los docentes están de acuerdo en que una de las partes más importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes. Sin embargo, en clase prácticamente se ignora, y se dedica a cubrir el programa. El docente puede contribuir a desarrollar en el alumno una disciplina de superación si busca la transmisión de estándares de excelencia y autoexigencia que formen en los alumnos deseos de superación y actitudes razonables.

**5. El trabajo colegiado.** Un docente poco puede hacer por incrementar la calidad educativa, pero varios planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograrán su cometido.

**6. Mejorar la relación con sus alumnos.** Mucho se habla del "servicio al cliente" cuando se aborda el tema de la calidad. En el aspecto educativo el alumno es mucho más que un cliente. Es una persona en formación que requiere guía y apoyo, y se le podrá brindar esta ayuda si el docente establece un clima cordial, de confianza mutua. En condiciones adversas es muy difícil

que se alcance esa orientación. La función del docente no es vigilar y castigar, sino estar al pendiente de las necesidades del alumno, para apoyarlo en todo lo que requiera.

Con base a lo antes planteado, mejorar la calidad educativa depende de que todos entiendan que es necesaria la participación decidida y entusiasta y que no se requiere un cambio radical en los sistemas de trabajo, sino más bien de un proceso de mejora continua, pero con un conocimiento y conciencia plena de lo que se quiere lograr.

## **5.2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

Es momento de realizar algunas apreciaciones acerca de lo que durante este trabajo se abordó. Sin duda, tanto la calidad educativa, las competencias así como la formación docente seguirán siendo el punto de encuentro de muchas propuestas y enfoques dentro del ámbito educativo, lo que beneficia la propia estructura epistémica de los tres conceptos que han atraído la atención de diversos teóricos, lo que ha permitido la fundamentación en este caso a la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, que como ya se dio cuenta en los apartados anteriores necesitan replantear estos elementos convergentes en dicha propuesta.

En esta vertiente, es preciso dar una serie de recomendaciones, rescatadas de diversos teóricos que dan fuerza a lo que en su momento se planteó acerca de la necesidad de replantear la Reforma Integral, brindando al docente la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para que a su vez, las pueda desarrollar en los alumnos, llegar a la anhelada calidad educativa. De Ibarrola en COMIE (2003), identifica y describe los principales desafíos que enfrenta la formación docente en el siglo XXI y menciona que las tendencias a futuro serán en referencia a buscar la formación escolar para el trabajo, es decir, relacionar el trabajo docente con el mercado laboral. Acepta que la transformación debe darse en tres condicionamientos a superar:

- a) La educación no debe quedar supeditado a las exigencias de una visión económica, sino que su función primordial sea la de asegurar una formación de calidad.
- b) Es necesario que exista un nuevo tipo de institución escolar para la formación, que responda con flexibilidad y rapidez a los cambios en el sector productivo, pero también a las múltiples demandas de los alumnos, por lo que se plantea cambios en cinco ámbitos:

- Diseñar y seleccionar correctamente los contenidos curriculares.
  - Creación de nuevos espacios abiertos y flexibles.
  - La transformación de los recursos y equipamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje
  - El cambio clave está indudablemente en los principales actores de la institución escolar, es decir, de los docentes.
  - El gran cambio se sitúa en los procesos de evaluación y certificación de los alumnos.
- c) Otro condicionamiento se refiere al apoyo que requiere el sistema escolar en su propio contexto.

Lever y Rodríguez en COMIE (2003), argumentan que la Educación Media Superior es muy importante en la sociedad del conocimiento, porque propicia el desarrollo de destrezas para la competitividad global, la democracia y la participación en la toma de decisiones, impulsa la capacidad para trabajar en equipo, solucionar problemas para reflexionar, analizar y razonar de manera lógica, y porque coadyuva a reducir la pobreza. Se observa claramente que el sentido la educación opera como un mecanismo de igualación social, un medio para la reproducción de las desigualdades, en el sentido en que la educación beneficia a quienes logran incorporarse al circuito escolar y permanecer en él. Por lo que se hace prioritario el diseño y operación de políticas educativas orientadas a incidir sobre el mercado a través de estrategias que aseguren la equidad, la calidad y la pertinencia de la formación de los alumnos.

Para Terán y Ochoa en COMIE (2003), uno de los desafíos de la Educación Media Superior lo ubica en el proceso de globalización en las políticas económicas, sociales y educativas a nivel macro, para después acercarse a México y proponer la formación de alumnos como el eje central del modelo educativo. Además, consideran importante para alcanzar una Educación Media Superior de calidad definir sus fines y objetivos, su vínculo con la economía mundial, analizan la forma en que la población de este sector educativo se convierte en un recurso humano para el mercado laboral, tomando en referencia la influencia que a lo largo del tiempo ha recibido de otros países por medio de los procesos de globalización. En efecto, reconocen la necesidad de establecer un nuevo modelo curricular: global, adecuado, flexible y diversificado; reorientar los programas de formación, actualización y reconocimiento al desempeño docente y consolidar los sistemas de evaluación para fomentar un crecimiento sostenido de la demanda. En este orden de ideas se puede citar a Gago en

COMIE (2003), quien asegura que la selección de los alumnos debe hacerse tomando en cuenta las posibilidades reales que cada alumno tiene de continuar estudios superiores y propone que en los casos en que no haya un margen razonable de seguridad a ese respecto, se les deberá atender mediante opciones no propedéuticas de Educación Media Superior.

Es trascendente entonces mencionar que la Educación Media Superior, necesita recobrar fuerza y jugar un papel protagónico dentro del aparato educativo. Sin duda, hay una pérdida de identidad del nivel. De Ibarrola y Gallart en COMIE (2003), exponen que este sector carece de identidad propia, pues ha respondido a dos fines distintos: preparar para la universidad y para el trabajo. No obstante, ambas autoras confirman que la formación para el trabajo atraviesa a todo el sistema educativo y que el aprendizaje del desempeño ocupacional es un complejo proceso en el que intervienen, además de la educación formal, la capacitación y el aprendizaje informal en el puesto de trabajo. Plantean que la Educación Media Superior se le debe conferir una identidad propia, centrada en otorgar a los alumnos una formación integral que se expresa en competencias básicas para la ciudadanía y la productividad. La adquisición de competencias permite al alumno recuperar el valor propio del nivel. No obstante el camino para obtenerlo es complejo porque atraviesa varios niveles organizacionales que van desde el proyecto educativo nacional hasta la especificidad del papel del establecimiento escolar y supone cambios curriculares y en modelos organizacionales.

En consecuencia, Álvarez (2003) propone responder algunas preguntas acerca de lo que se ha planteado hasta este momento ¿cuál es la misión de la Educación Media Superior?, ¿en qué medida el modelo educativo puede atender los desafíos que le presenta la realidad actual?, ¿es viable? Para responderlas se debe plantear la formación de los alumnos como el centro del modelo educativo y el sujeto de formación. La misión de la Educación Media Superior sea formar personas autónomas en el ámbito intelectual y moral, debe proporcionar la cultura básica y formar en valores, lo que implica una estrecha relación entre los conocimientos, habilidades y actitudes que suponen las orientaciones educativas: aprender a aprender, aprender a ser, así como aprender a hacer. No obstante, es indispensable que se seleccionen los contenidos de aprendizaje de acuerdo con una visión del mundo y del hombre, que integre el avance del conocimiento científico, por lo que propone incluir en los contenidos tales como habilidades más que meros conocimientos, competencia comunicativa, capacidad para organizar el conocimiento, experimentación o experiencia del mundo, competencias para

el trabajo, apropiación de la identidad cultural, formación en historia, filosofía, matemáticas, en valores y comportamientos. El rol de los docentes es fundamental en la medida en la que ellos propician el acercamiento entre lo que el alumno ya sabe, lo que cree saber y los conocimientos certificados.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Paniagua (2003), evidencia que la calidad educativa exige una visión sistemática en su diseño y operación involucrando a todos los actores del proceso educativo y presenta una amplia y compleja definición de calidad que abarca los procesos educativos, los aprendizajes, las políticas y programas y los aspectos endógenos y exógenos a la escuela. En otras palabras, propone la fundamentación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, que incluya reformas curriculares y la definición de competencias básicas, los materiales educativos y las habilidades intelectuales, la docencia, la gestión educativa y la evaluación. La Educación Media Superior debe responder a las necesidades actuales, proporcionar conocimientos básicos, desarrollar habilidades para obtener información e interpretarla, formar en valores, tomando en cuenta la maduración de los alumnos y establecer una relación de diálogo entre docentes y alumnos, que posibilite la interpretación de la información y la asunción de valores.

Por las consideraciones anteriores, es recomendable que la política educativa en cuanto a Educación Media Superior se refiere, deba contemplar en todos los sentidos las condiciones y necesidades que requiere cubrir este nivel educativo, que responda a las exigencias de la actual sociedad, su ineludible compromiso con el progreso nacional estipulado tanto el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 como en el Programa Sectorial 2007-2012. Asimismo, es urgente dar a los docentes todas las posibilidades laborales para que adquieran una formación apegada al tipo de alumno, a la actual sociedad, en donde se hace básico que conozcan dichas condiciones para la transformación anhelada de este nivel educativo, para alcanzar la calidad educativa expresada en los actuales espacios de debate político educativo, y establecer mecanismos para que los docentes se apropien de las competencias, que a su vez, deben desarrollar en sus alumnos.

Por lo tanto, es momento de que la formación docente ocupe un lugar protagónico en los procesos de gobernabilidad porque aunque las reformas educativas estén excelentemente formuladas, nunca llegarán a consolidarse, si éstas, no consideran a los docentes como los

motores principales que deben ejecutar sus conocimientos, habilidades y competencias en la formación de los alumnos. Ahora es momento de tomar decisiones para consolidar proyectos de reformas educativas, tal y como se ha establecido con la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.

### **5.3. BIBLIOGRAFÍA.**

Acuña, C. (2007). La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento. Buenos Aires: CEPP. Recuperado en: [http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/260\\_gobernabilidad%20de%20sistemas%20educativos.pdf](http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/260_gobernabilidad%20de%20sistemas%20educativos.pdf) (5 de Octubre de 2008).

Aguerrondo, I. (1998). América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con Menores Costos. Buenos Aires: PREAL.

Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la Política Educativa. México: SEP.

Álvarez, G. J. (2003). Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad. Madrid: REICE.

Álvarez, J. y Granados, O. (2000). Oportunidades y obstáculos de la descentralización educativa: el caso de México. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL.

Aquino, L. H. E. (2003). El reto de lograr una formación escolar de calidad ante la diversidad. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/24/Educar%20No%2024%20.pdf> (2 de Marzo de 2008).

Araujo, X. (2004). Una revisión básica sobre conceptos y teorías de gobernabilidad. Venezuela: Geoenseñanza. Recuperado en: <http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/geoensenanza/vol9num2/articulo5.pdf> (27 de Septiembre de 2008).

Argudín, V. Y. (2005). La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de competencias educativas. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/35/Educar%20No%2035baja.pdf> (4 de Marzo de 2008).

Arnaut, A. (2004). El Sistema de formación de Maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.

Ávalos, B. (2002). Formación Docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones. *En Perspectivas, Vol. XXXII, No. 3, septiembre 2002*. Santiago: CIDE.

Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y El Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Santiago: BID.

Blanco, I. y Gomá R. (2006). Del gobierno a la gobernanza: oportunidades y retos de un nuevo paradigma. Barcelona: IGOP.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de justicia. REICE. Madrid: Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación.

Braslavsky, C. (1999). Formación Docente. Buenos Aires: OEI. Recuperado en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm> (29 de Abril de 2008).

Cámpoli, O. (2004). La Formación Docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC.

Braslavsky, C. y Acosta F. (2006). La Formación de Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. Madrid: REICE. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140203.pdf> (29 de Abril de 2008).

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. Buenos Aires: PREAL.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de justicia. REICE. Madrid: Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2007). Ley General de Educación. México. Recuperado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (6 de Marzo de 2008).

Cardelli, J. J. y Duhalde, M. A. (2000). *Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica*. Buenos Aires: CTERA.

Cárdenas, O. G. (2003). *Miradas de calidad educativa en la educación media superior*. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/24/Educar%20No%2024%20.pdf> (2 de Marzo de 2008).

Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y evaluación*. México: Limusa. Recuperado en: <http://www.lecturalia.com/libro/17378/desarrollo-psicologico-y-educacion> (23 de Mayo de 2009).

COMIE. (2003). *Políticas Educativas. Educación Básica, Educación Media Superior*. México: SEP.

Corrales, J. (1999). *Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas*. Buenos Aires: PREAL.

Czarny, G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: SEP. Recuperado en: <http://ses4.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad16/cuad16.pdf> (16 de Abril de 2008).

Darling- Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El Desarrollo Profesional de los Maestros*. México: SEP.

De Puelles, M. y R. Urzúa. (1996). *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. Santiago: OEI. Recuperado en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie12a05.htm> (30 de Septiembre de 2008).

Decibe, S. (2003). *Educación básica: las reformas pendientes*. Río de Janeiro: OEI.

Díaz B. A. e Inclán E. C. (2001). *El Docente en las Reformas Educativas: Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos*. *En Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril, No. 25*. Madrid: OEI.

Duarte, J. (2000). Política y educación: tentaciones particularistas en la educación latinoamericana. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL.

Durán, H. A. (2004). Las reformas curriculares en Educación Normal o la tarea de Sísifo. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf> (22 de Abril de 2008).

Echebarría, K. (2004). Objetivar la gobernanza: funciones y metodología. Una aproximación a la objetivación del análisis institucional a través de indicadores de gobernabilidad. Madrid: BID. Recuperado en: [http://devsite2.pactworld.org/ev\\_fr.php?ID=41238\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://devsite2.pactworld.org/ev_fr.php?ID=41238_201&ID2=DO_TOPIC) (20 de Septiembre de 2008).

Educación para todos más allá de los compromisos, (2003). Informe de la Internacional de la Educación No. 1. Bruselas: Education International.

Informe Final. Proyecto Tuning 2004-2007. (2007). España: Universidad de Deusto. Recuperado en: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC) (24 de Febrero de 2008).

Frade, L. (2008). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia educativa.

Fernández, M. (2000). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. Buenos Aires: PREAL.

Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la Docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 2, 2005. Buenos Aires: CTERA.

Franco, R. y Gómez, A. (2004). Gobernabilidad, gobernabilidad democrática y el papel de las políticas sociales. Caracas: FLACSO/UNESCO. Recuperado en: [http://www.nuso.org/upload/anexos/foro\\_378.pdf](http://www.nuso.org/upload/anexos/foro_378.pdf) (30 de Septiembre de 2008).

Gajardo, M. (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. Buenos Aires: PREAL.

García, H. J. E. (2000). Conflictos y alianzas en las reformas educativas: siete tesis basadas en la experiencia chilena. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL.

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un Proyecto de las Universidades. Buenos Aires: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf> (3 de Marzo de 2008).

Grindle, M. (2000). La Paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL.

Gobierno del Estado de México. (2008). Jornada de Actualización Docente y Planeación Institucional.

Gobierno del Estado de México. (2008). Plan y Programas de Estudio de Bachillerato General. Primer Semestre.

Gobierno del Estado de México. (2008). Plan y Programas de Estudio de Bachillerato General. Quinto Semestre.

Gobierno del Estado de México. (2008). Plan y Programas de Estudio de Bachillerato General. Tercer Semestre.

Gobierno del Estado de México. (2008). Reforma Curricular de la Educación Media Superior.

Gobierno Federal, (2008). Alianza por la Calidad de la Educación en México. México: SNTE.

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un Proyecto de las Universidades. Buenos Aires: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf> (3 de Marzo de 2008).

Guzmán, C. (2004). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Santiago: OEI.

Hernández, H. J. M. y Vázquez, D. J. (2006). Retos de la Formación Docente ante la Sociedad del Conocimiento. México: UNAM.

Hernández S. R. y Fernández-Collado, C. (2008). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, O. (2005). Elementos para una reforma política en América Latina. Washington: BID.

Informe Institucional de la Escuela Preparatoria Oficial No. 161 del ciclo escolar 2006-2007. (2007).

Informe Institucional de la Escuela Preparatoria Oficial No. 161 del ciclo escolar 2007-2008. (2008).

Kaufman, R. R. y Nelson J. M. (2005). Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países. Buenos Aires: PREAL.

Kooiman, J. (2004). Gobernar en gobernanza. Barcelona: Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. Recuperado en: [http://www.ruralfinance.org/servlet/BinaryDownloaderServlet?filename=1113592922837\\_Governance.pdf](http://www.ruralfinance.org/servlet/BinaryDownloaderServlet?filename=1113592922837_Governance.pdf) (29 de Septiembre de 2008).

Latapí, S. P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? México: SEP.

Lecay, R. (2006). La Gobernanza de los Sistemas Educativos en América Latina. *En Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Año 3, Noviembre 2006.*

- Marcelo, G. C. (2006). *La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento y la Información: Avances y Temas Pendientes*. Sevilla: EUB.
- Mariscal, N. (2005). *Gobernanza múltiple y plural*. Valencia: Unión Europea. Recuperado en: [http://www.revie.org/clientuploads/articulos/bol\\_ee191\\_opinion.pdf](http://www.revie.org/clientuploads/articulos/bol_ee191_opinion.pdf) (3 de Octubre de 2008).
- Martínez, R. F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. En *Revista Iberoamericana*. Número 27. Santiago: OEI.
- Martínez, R. J. J. (2004). *La Investigación en la Formación: un acercamiento a la reflexión en el marco de las instituciones formadoras de docentes*. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf> (22 de Abril de 2008).
- Millán, J. F. (2001). *Equidad con calidad en educación*. Cochabamba: CREFAL. Recuperado en: [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a2001\\_1/millan.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2001_1/millan.pdf) (7 de Marzo de 2008).
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2000). *Tensiones y conflictos en procesos recientes de transformación de la educación en Argentina: contextos, políticas y actores*.
- Morduchowicz, A. y Arango A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado en: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/\\_pdf/documentos/Gobernabilidad-Sector-Educaci%C3%B3n.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/Gobernabilidad-Sector-Educaci%C3%B3n.pdf) (1 de Octubre de 2008).
- Moreno, B. M. G. (2003). *El Posgrado para Profesores de Educación Básica*. México: SEP.
- Mota, F. (2009). *El maestro y la calidad educativa*. México. Recuperado en: <http://www.uag.mx/63/a08.01.HTM> (29 de septiembre de 2009).

Natera, A. (2004). La noción de gobernanza como gestión pública participativa y reticular. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399522> (5 de Octubre de 2008).

Navarro, J. M. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. Buenos Aires: PREAL.

OEA. (2004). Primer Encuentro Centroamericano para el Diseño del Modelo de Formación Inicial. El Salvador: OEA.

OEI. (2007). Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006. Estudio Censal de los Centros de Maestros. México: OEI.

Ottone, E. (2000). La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: CIDE-PREAL.

Oriol, J. (2003). El concepto y el análisis de la gobernabilidad. Barcelona: Instituto Internacional de *Governabilitat de Catalunya*. Recuperado en: <http://www.grupochorlavi.org/php/doc/documentos/Elconceptoyel.pdf> (29 de Septiembre de 2008).

Paniagua, V. M. (2003). Integración escolar y calidad educativa: opciones para lograr la equidad. México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/24/Educar%20No%2024%20.pdf> (2 de Marzo de 2008).

Pasillas, V. M. A. (2004). Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación? México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf> (22 de Abril de 2008).

Pestana, N. (2003). Nuevas Visiones sobre la Formación Docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los Profesores Universitarios. *En Educere La Revista Venezolana de Educación, Año 6, No. 21, abril-mayo-junio, 2003*. Recuperado en:

<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol7num21/articulo6.pdf> (20 de Abril de 2008).

Picardo, O. (1998). Gobernabilidad: aproximación al concepto y perspectivas. San Salvador: Documento sobre IV Seminario Internacional de Gobernabilidad en América Latina Auspiciados por las Fundaciones José Napoleón Duarte Konrad Adenauer. Recuperado en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/GOBERNABILIDAD.pdf> (5 de Octubre de 2008).

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (2007). Presidencia de la República. México. Recuperado en: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf) (1 de Marzo de 2008).

Ponce, V. M. (2006). La escuela como centro del sistema educativo: cambio institucional y gobernabilidad. México: Secretaría de Educación de Jalisco. Recuperado en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/ciie/pdf/congreso2007/politicas/PONCE%20Colocar%20a%20la%20escuela%20como%20centro%20implica.pdf> (1 de Octubre de 2008).

Rivas, P. J. (2004). La Formación Docente, Realidad y Retos en la Sociedad del Conocimiento. *En Educere La Revista Venezolana de Educación, Año 8, No. 24, enero-febrero-marzo, 2004.* Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol8num24/articulo9.pdf> (23 de abril de 2008).

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *En Revista Iberoamericana*. Número 23. Santiago: OEI.

Robalino, C. M. (2005). Formación Docente y Tics: Logros, Tensiones y Desafíos. Estudio de 17 Experiencias en América Latina. Chile: UNESCO.

Romero, T. N. L. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/35/Educar%20No%2035baja.pdf> (4 de Marzo de 2008).

Salgado, P. R. (2004). La Formación Inicial, Profesionalización y Capacitación Docente en Honduras: Transición hacia un Nuevo Sistema de Formación Docente. Honduras: IESALC.

Sánchez, F. L. (1996). Las relaciones entre gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión. *En Revista Iberoamericana de Educación. No. 12*. Santiago: OEI.

Sancho, M. A. y De Esteban M. (2007). Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=271251> (29 de Septiembre de 2008).

Savín, C. M. A. (2003). Escuelas Normales: propuestas para la Reforma Integral. México: SEP. Recuperado en: <http://ses4.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad13/cuaderno13.pdf> (19 de Abril de 2008).

Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar? *En Perspectivas*. (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), vol. 4, N° 1, 2000. Santiago: CIDE.

SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP. Recuperado en: [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec\\_Educat.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Educat.pdf) (28 de Abril de 2008).

SEP. (2003). Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. México: SEP.

SEP. (2007). Programa Nacional de Formación Docente Centrado en el Aprendizaje (Formación DOCA). México: SEP.

SEP. (2008). Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior. México: SEP.

SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: SEP.

Tedesco, J. C. (2000). Profesionalización y Capacitación Docente. Buenos Aires: IIFE

Tello, C. J. (2004). La Formación Docente en Argentina. Abordaje Epistemológico desde el paradigma de la complejidad. *En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. No. 8, 2004.* Buenos Aires: CTERA.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Bogotá: ECOE.

Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *En Nuevas Formas de aprender y enseñar.* Santiago: UNESCO-OREALC.

Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. *En Los docentes protagonistas del cambio educativo.* Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.

Torres, R. M. (2000). Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente. Montevideo: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Torres, R. M. (2001). La Profesión Docente en la era de la Informática y la lucha contra la pobreza. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en: [http://www.lppuerj.net/olped/Mec/biblioteca/docentes\\_tec.pdf](http://www.lppuerj.net/olped/Mec/biblioteca/docentes_tec.pdf) (17 de Abril de 2008).

UNESCAP. (2006). ¿Qué es gobernanza? Y ¿buen gobierno? Madrid: UNESCAP. Recuperado en: <http://www.casaasia.es/governasia/boletin2/3.pdf> (5 de Octubre de 2008).

UNESCO. (1994). Proyecto Principal de Educación en América Latina. Santiago: OREALC.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la educación, Informe final. Senegal: UNESCO.

UNESCO. (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Santiago: UNESCO.

Vaillant, D. (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Buenos Aires: PREAL.

Valencia, L. C. (2006). *Neoliberalismo y gobernabilidad democrática en América Latina*. Bogotá: Tiempo presente.

Vallejo, M. I. (2004). *Desarrollo Profesional Docente: Modelos de Formación*. Madrid.

Winkler, D. R. y Gershberg, A. I. (2000). *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*. Buenos Aires: PREAL.

X Conferencia Iberoamericana de Educación, (2000). *Declaración de Panamá*. En *Revista Iberoamericana*. Número 23. Santiago: OEI.

Yzaguirre, L. E. (2006). *Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México*. México: OEI.

Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF> (3 de Octubre de 2008).

Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html> (28 de Febrero de 2008).

#### **5.4. ANEXOS.**

**Estimado (a) compañero (a) maestro (a), la siguiente encuesta tiene como objetivo principal conocer tu punto de vista de cada uno de los planteamientos que a continuación se te presentan. Este documento está realizado con fines académicos, lo cual no te compromete a nada. Asimismo se te pide subrayes la opción que consideres la más pertinente a tu opinión.**

1. Ejercicio mi práctica docente porque me gusta, me agrada trabajar con mis alumnos, porque puedo compartir con ellos mis conocimientos y mis experiencias.  
a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Rara vez    e) Nunca
  
2. Reconozco que mi formación docente repercute directamente en la formación de los alumnos, pues de mi dependen que ellos aprendan y sean sujetos capaces de transformar su propia vida y la sociedad en general.  
a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Rara vez    e) Nunca
  
3. Cuando escucho hablar de calidad educativa comprendo lo que expresa, sus alcances, su relación con la educación y con mi trabajo docente, teniendo en cuenta que tiene relación directa con la política educativa.  
a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo
  
4. Conozco y domino la terminología de la propuesta del trabajo por competencias y las llevo a cabo diariamente en mi labor docente.  
a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Rara vez    e) Nunca
  
5. Soy consciente de que mi formación como docente contribuye al desarrollo de las competencias en los alumnos y a la obtención de los principios de la calidad educativa marcados para la Educación Media Superior.  
a) Totalmente de acuerdo    b) De acuerdo    c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo    d) En desacuerdo    e) Totalmente en desacuerdo

6. Conozco las propuestas que en materia de calidad educativa se estipulan en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el Programa Sectorial 2007-2012 y/o en la Alianza para la Calidad de la Educación.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

7. Conozco los orígenes de las competencias, su fundamento epistemológico y su ingerencia directa en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 en el Estado de México.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

8. Soy docente porque estoy consciente de mi responsabilidad, me actualizo, conozco a detalle la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, reconozco que domino mis materias y áreas de trabajo, me sigo actualizando para dar un mejor servicio a mis alumnos, estoy consciente de mi trabajo con los ellos.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

9. Conozco y comprendo las 11 competencias que debo desarrollar en los alumnos bajo la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008, así como me preocupo por desarrollar las 8 competencias que yo como docente debo desempeñar durante mi trabajo docente.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

10. Yo como docente planifico mis cursos, diseño adecuadas estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, busco y preparo mis clases apoyándome de recursos y materiales didácticos, motivo a mis alumnos, utilizo una bibliografía de actualidad, promuevo en mi práctica los valores, evalúo los procesos cognitivos de los alumnos y mi trabajo está apegado a los postulados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

11. Reconozco que los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y el Banco Interamericano de Desarrollo, determinan e imponen la propuesta de que la calidad educativa deben ser una prioridad nacional de nuestro país y de igual forma de la Educación Media Superior.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

12. Al leer los postulados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior puedo identificar, diferenciar y contrastar lo que es una competencia genérica, disciplinar y profesional y su inclusión en la macroretícula, mesoretícula y microretícula de la propuesta que se ha establecido en el Estado de México.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

13. Admito que la calidad educativa es algo que es urgente alcanzar para consolidar el proyecto de reforma educativa para la Educación Media Superior y del propio Sistema Educativo Nacional.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

14. Sin duda, el docente del siglo XXI debe ser un sujeto capaz de ser autodidacta, acercarse al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y a su aplicación dentro su práctica docente frente de los alumnos.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

15. Reconozco que mis compañeros docentes y la institución educativa en su conjunto, están preocupados por desarrollar las competencias en los alumnos, pues esto se ve reflejado en las actividades que desenvuelven con ellos en su planeación didáctica y cotidianamente en la escuela. Observo que existe una enorme preocupación por apearse a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y forma parte de la visión y misión de la institución.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

16. Estoy completamente seguro que la calidad educativa es viable siempre y cuando yo haga todos los esfuerzos necesarios para lograr que los objetivos marcados en los planes y programas de estudio se encaminen a realiza sus postulados.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

17. Cuento con todos los medios y mecanismos indispensables para lograr que mis alumnos puedan desarrollar cada una de sus competencias, los cuales van a responder acertadamente a mis expectativas.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

18. Estoy consciente de que la calidad educativa es una prioridad de nuestro país, la cual sólo se va a alcanzar cuando cada uno de los involucrados en la misma asuma su compromiso con la propia educación.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

19. Los temas de formación docente, calidad educativa y competencias son de mi total agrado, los domino por completo, me mantengo informado y leo lo que puedo de cada tema, pues forman parte imprescindible de mi trabajo como docente.

a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

20. Admito que la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008 está bien planteada, reconoce la importancia así como la trascendencia de formar alumnos capaces de generar nuevas ideas, es entendible y se apega a las condiciones actuales del país, lo cual ayudará a elevar la calidad educativa de la Educación Media Superior.

- a) Totalmente de acuerdo      b) De acuerdo      c) Ni en acuerdo, ni en desacuerdo      d) En desacuerdo      e) Totalmente en desacuerdo

Comentarios generales.

---

---

---

---

---

---

---

---

Nivel máximo de estudios: \_\_\_\_\_

Años cumplidos trabajando en la Educación Media Superior: \_\_\_\_\_

## **5.5. LISTADO DE TABLAS Y GRÁFICAS.**

- Cuadro No. 2.1. Competencias del docente de la Reforma Integral de la Educación Media Superior 2008.
- Cuadro No. 2.2. Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato 2008.
- Cuadro No. 2.3. Marco Curricular Común de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- Cuadro No. 2.4. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato 2008.
- Cuadro No.2.5. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008.
- Cuadro No. 2.6. Niveles de Concreción Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Cuadro No. 2.7. Diagrama correspondiente a las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas en su ubicación con la macroretícula, mesoretícula y microretícula.
- Cuadro No. 2.8. Mapa curricular de la Reforma Integral a la Educación Media Superior 2008.
- Cuadro No. 2.9. Indicadores en cuanto a Calidad Educativa en relación a la Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.
- Cuadro No. 2.10. Indicador en cuanto al impulso y utilización de las tecnologías de la Información y Comunicación, Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.
- Cuadro No. 2.11. Indicadores en cuanto a los porcentajes de programas y escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias y la meta para el 2012 en la Educación Media Superior marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.
- Cuadro No. 2.12. Indicadores en cuanto a la capacitación de cursos ofrecidos en un modelo basado en competencias marcados en el Programa Sectorial 2007-2012.
- Cuadro 3.1. Categorías generales: formación docente, calidad educativa y competencias.
- Cuadro 3.2. Instrumento para recopilar la información.
- Tabla No. 4.1. Análisis de la pregunta 1.
- Gráfica No. 4.1. Análisis de la pregunta 1.
- Tabla No. 4.2. Análisis de la pregunta 2.
- Gráfica No. 4.2. Análisis de la pregunta 2.
- Tabla No. 4.3. Análisis de la pregunta 3.

- Gráfica No. 4.3. Análisis de la pregunta 3.
- Tabla No. 4.4. Análisis de la pregunta 4.
- Gráfica No. 4.4. Análisis de la pregunta 4.
- Tabla No. 4.5. Análisis de la pregunta 5.
- Gráfica No. 4.5. Análisis de la pregunta 5.
- Tabla No. 4.6. Análisis de la pregunta 6.
- Gráfica No. 4.6. Análisis de la pregunta 6.
- Tabla No. 4.7. Análisis de la pregunta 7.
- Gráfica No. 4.7. Análisis de la pregunta 7.
- Tabla No. 4.8. Análisis de la pregunta 8.
- Gráfica No. 4.8. Análisis de la pregunta 8.
- Tabla No. 4.9. Análisis de la pregunta 9.
- Gráfica No. 4.9. Análisis de la pregunta 9.
- Tabla No. 4.10. Análisis de la pregunta 10.
- Gráfica No. 4.10. Análisis de la pregunta 10.
- Tabla No. 4.11. Análisis de la pregunta 11.
- Gráfica No. 4.11. Análisis de la pregunta 11.
- Tabla No. 4.12. Análisis de la pregunta 12.
- Gráfica No. 4.12. Análisis de la pregunta 12.
- Tabla No. 4.13. Análisis de la pregunta 13.
- Gráfica No. 4.13. Análisis de la pregunta 13.
- Tabla No. 4.14. Análisis de la pregunta 14.
- Gráfica No. 4.14. Análisis de la pregunta 14.
- Tabla No. 4.15. Análisis de la pregunta 15.
- Gráfica No. 4.15. Análisis de la pregunta 15.
- Tabla No. 4.16. Análisis de la pregunta 16.
- Gráfica No. 4.16. Análisis de la pregunta 16.
- Tabla No. 4.17. Análisis de la pregunta 17.
- Gráfica No. 4.17. Análisis de la pregunta 17.
- Tabla No. 4.18. Análisis de la pregunta 18.
- Gráfica No. 4.18. Análisis de la pregunta 18.
- Tabla No. 4.19. Análisis de la pregunta 19.

- Gráfica No. 4.19. Análisis de la pregunta 19.
- Tabla No. 4.20. Análisis de la pregunta 20.
- Gráfica No. 4.20. Análisis de la pregunta 20.
- Tabla No. 4.21. Nivel de estudios de los docentes encuestados.
- Gráfica No. 4.21. Nivel de estudios de los docentes encuestados.
- Tabla No. 4.22. Años de servicio de los docentes entrevistados en la Educación Media Superior.
- Gráfica No. 4.22. Años de servicio de los docentes entrevistados en la Educación Media Superior.