



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FORMACIÓN DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS DE
LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

BESSY ELVIA STERLING PÉREZ



TUTORA: MAESTRA OFELIA ESCUDERO CABEZUDT

AÑO: 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, a quienes debo todo lo que soy

A Eduardo y a Odette

Gracias por todo su amor y por todo su apoyo

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincera gratitud a todos mis maestros del posgrado en Pedagogía, por sus enseñanzas. A la Dra. Clara Isabel Carpy Navarro, a la Mtra. Ofelia Eusse Zuluaga, al Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez, al Dr. Enrique Zapata Zepeda y a la Dra. Anita Cecilia Hirsch Adler, por las sugerencias y apoyos que me dieron para la realización de esta tesis.

Agradezco muy especialmente a la Mtra. Ofelia Escudero Cabezudt, por su valioso asesoramiento, por su dedicación y por todo su apoyo para que este trabajo de investigación educativa haya sido posible.

A la maestra Mónica Flores Arias, ex Jefa del Departamento de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, por permitirme participar en los Encuentros de Profesores de Geografía; y a los profesores de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, por su valiosa participación y colaboración.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1	
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	14
1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.....	14
1.1 Breve reseña histórica de la enseñanza de la geografía en el mundo.....	14
1.2 Breve reseña histórica de la enseñanza de la geografía en México.....	16
2. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.....	23
3. EVOLUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.....	25
3.1 Configuración del Sistema de Educación Media Superior en México.....	25
3.1.1 Antecedentes, creación y evolución de la Escuela Nacional Preparatoria.....	25
3.1.2 Creación de otras instituciones educativas de nivel medio superior.....	29
3.1.3 Las tres vertientes de la Educación Media Superior.....	30
3.2 Configuración actual del Sistema de Educación Media Superior en México.....	32
3.2.1 Diversidad curricular.....	38
3.3 La asignatura de geografía en los programas de Estudio del Sistema Nacional de Bachillerato.....	40
4. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.....	42
4.1 Crecimiento de la matrícula.....	42
4.2 Baja eficiencia terminal.....	43
4.3 Bajo nivel de aprovechamiento.....	44
4.4 Deficiencias en la formación docente.....	46
5. LAS ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO QUE SE ESTÁN IMPLEMENTANDO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	47
5.1 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	47

5.1.1	Marco Curricular Común con base en competencias.....	48
5.1.2	Definición y regulación de modalidades educativas.....	49
5.1.3	Mecanismos de gestión.....	50
5.1.4	Modelo de certificado del Sistema Nacional de Bachillerato.....	51
5.2	Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM.....	51
5.2.1	Objetivos del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato.....	53
5.2.2	Avances del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato.....	54

Capítulo 2

LAS COMPETENCIAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES.....

2.1	Origen del uso del concepto de competencias en la educación.....	56
2.2	Una aproximación al concepto de competencias.....	62
2.3	Las competencias en las políticas educativas internacionales.....	67
2.4	Las competencias en las políticas educativas nacionales.....	81
2.4.1	Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	83
2.4.1.1	Simultaneidad de las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas.....	87
2.4.2	Las competencias en el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM.....	89

Capítulo 3

PROPUESTA DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.....

3.1	Importancia del enfoque del aprendizaje de la geografía por competencias.....	91
3.2	Metodología sugerida para elaborar un currículum por competencias.....	96
3.3	Metodología para la descripción de competencias.....	102

3.4	Procedimiento para la elaboración de competencias disciplinares en geografía para la Escuela Nacional Preparatoria.....	105
3.5	Propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.....	110
Capítulo 4		
ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERFIL IDEAL Y DEL PERFIL REAL DE LOS DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA.....		
		116
4.1	Una aproximación a los conceptos de formación docente y de competencias docentes.....	117
4.2	Importancia de la formación continua de los docentes de la asignatura de geografía bajo el enfoque de competencias.....	119
4.3	Perfil ideal del docente de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.....	123
4.4	Perfil real del docente de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria.....	127
4.4.1	Marco teórico metodológico.....	127
4.4.2	Metodología.....	129
4.4.3	Análisis y resultados.....	131
4.5	Análisis comparativo entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria.....	140
4.6	Comentarios finales acerca de los resultados.....	142
COMENTARIOS Y REFLEXIONES FINALES DE LA TESIS.....		
		145
BIBLIOGRAFÍA.....		
		154
FUENTES CONSULTADAS EN INTERNET.....		
		162
ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y FIGURAS.....		
		164
ANEXO 1.....		
		166
ANEXO 2.....		
		175

INTRODUCCIÓN

La globalización económica y los vertiginosos cambios sociales y culturales que se están suscitando en el mundo, plantean nuevos retos para la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país. Ante la gran velocidad con que se genera información en la sociedad del conocimiento, es necesario que los estudiantes y los profesionales aprendan a aprender para mantenerse actualizados y aprendan a solucionar problemas. Por ello, es imprescindible que no sólo adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes señalados en los programas de estudio de las diferentes asignaturas que cursan en los distintos niveles educativos, sino que también sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y de aplicar lo aprendido a diferentes situaciones en determinados contextos (escolar, laboral, cotidiano, etc.).

Frente a estos cambios y ante la necesidad de mejorar la calidad educativa y la eficiencia terminal, la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, como parte del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la máxima casa de estudios, está implementando diversos cursos de formación continua, los cuales se llevan a cabo en los periodos interanuales y están orientados a que los docentes adquieran competencias que les permitan enseñar a sus estudiantes a aprender a aprender, a adquirir competencias lectoras, sobre el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC); así como aquéllas que son propias de cada una de las asignaturas que se imparten en este nivel educativo. En este trabajo de investigación educativa me enfocaré de manera específica a las competencias de la asignatura de geografía.

Planteamiento del problema

Elaborar una propuesta de competencias disciplinares para la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria en el contexto del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, y determinar cuáles son las competencias que conforman el perfil ideal de los docentes que imparten esa materia, con la finalidad de comparar ese perfil ideal con el perfil real, e identificar sus necesidades de formación.

Las preguntas que guiaron este trabajo de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo ha sido la enseñanza de la geografía en México y en el mundo?
2. ¿De qué manera ha evolucionado y se ha diversificado el bachillerato mexicano?
3. ¿Cuáles son los principales problemas que se presentan actualmente en la Educación Media Superior?
4. ¿Cuáles son las principales estrategias de mejoramiento del bachillerato que se están implementando institucionalmente para solucionar esos problemas?
5. ¿Qué puede aportar la enseñanza por competencias al aprendizaje de la geografía?
6. ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje para la asignatura de geografía por competencias en el mundo globalizado?
7. En el contexto del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, ¿cuáles son las competencias disciplinares deseables para la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria?
8. ¿Cuál es el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria?
9. ¿Cuáles son las necesidades de formación para los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria?

Objetivos

Para encontrar las respuestas a las preguntas anteriores, la presente investigación se basó en cuatro objetivos principales:

1. Definir las competencias disciplinares en geografía a desarrollar en la Escuela Nacional Preparatoria.
2. Identificar el perfil ideal de los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.
3. Identificar el perfil real de los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.

4. Establecer las diferencias entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria para detectar las necesidades de formación continua y, con ello, sentar las bases para el diseño de futuros cursos de formación enfocados a la adquisición de competencias docentes para el aprendizaje de la geografía por competencias.

Metodología

El presente trabajo se realizó mediante una investigación documental y empírica, de carácter descriptivo-interpretativo de acuerdo con Colás (citado en Sandín, 2003, 129), la cual está basada en el análisis del desarrollo histórico de la enseñanza de la geografía en el mundo y en México, desde el siglo XIX hasta la actualidad, con énfasis en la evolución y diversificación del bachillerato mexicano y, específicamente, en el surgimiento y desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria. Asimismo, se indagaron los principales problemas que enfrenta el bachillerato mexicano en la actualidad y las principales estrategias institucionales de mejoramiento que se están implementando para solucionarlos: la *Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP* y el *Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*. Posteriormente se investigó acerca de las nuevas necesidades de aprendizaje para la asignatura de geografía bajo el enfoque de competencias a nivel mundial.

El análisis documental sirvió de base para contextualizar el aprendizaje de la asignatura geografía; tanto en el marco de la problemática actual del bachillerato mexicano, como en el de los nuevos requerimientos sociales en materia de educación para afrontar problemas ambientales y sociales de nuestro mundo globalizado.

Para realizar la investigación documental, se hizo la revisión bibliográfica y la búsqueda de información en diversas fuentes. Se elaboraron las fichas de trabajo correspondientes y se procedió a la redacción de los capítulos.

Como parte de esta primera fase de la investigación, se hizo una revisión del documento: *Conocimientos Fundamentales de Geografía para su Bachillerato*; el cual es resultado de la puesta en práctica del *Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM* que se elaboró, al igual que los documentos correspondientes a las demás

asignaturas, durante varias reuniones a las que asistieron docentes del bachillerato de la UNAM y grupos de especialistas. Cabe señalar que, aun cuando existen diferencias importantes entre los contenidos temáticos de los programas de bachillerato de las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, dichos conocimientos fundamentales son válidos para todos los estudiantes del bachillerato, independientemente de que estén inscritos en cualquiera de las dos modalidades del bachillerato de la UNAM, y del año o semestre que éstos cursen.

Con base en los *Conocimientos Fundamentales de Geografía*, se elaboró la propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la asignatura en la Escuela Nacional Preparatoria, teniendo como referente principal la metodología propuesta por Tobón (2006) en su artículo: *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*.

Una vez elaborada la propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, se procedió a definir el perfil ideal de los docentes, mediante un análisis de las similitudes y diferencias entre las competencias propuestas por Perrenoud (2004) en su obra: *Diez nuevas competencias para enseñar*; la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2010), *Acuerdo 447 de la SEP*; y por Zabalza (2003), en su libro: *Competencias docentes del profesorado universitario*.

En la etapa final de la investigación, se utilizó el perfil ideal del docente de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria con el objeto de elaborar un cuestionario que se empleó como instrumento para recabar información sobre las prácticas docentes y las opiniones de los profesores acerca de cómo mejorar el aprendizaje de la asignatura de geografía en dicha escuela. En el cuestionario se incluyeron preguntas abiertas con la finalidad de conocer las representaciones de los docentes acerca de su propia labor en las aulas y del contexto en el cual la llevan a cabo, con base en el fundamento epistemológico del re-construccionismo curricular, que de acuerdo con Santiago (2003, 9) pretende conocer las concepciones de los docentes, como principales actores de la acción educativa, para dar solución a diversos problemas educativos. Asimismo, con la finalidad de conocer más acerca de las representaciones de los docentes, asistí a tres de los *Encuentros de Profesores del Bachillerato*, que éstos organizan en el periodo interanual, en los cuales intercambian experiencias por medio

de talleres que ellos mismos imparten y en los que también se presentan conferencias magistrales y ponencias de interés geográfico y de contenidos diversos, relacionados con el trabajo docente.

El cuestionario se aplicó a los docentes de dicha institución educativa, vía correo electrónico, para establecer el perfil real y, posteriormente, realizar un análisis comparativo entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes.

Como resultado del análisis comparativo de ambos perfiles se detectaron las necesidades de formación de los docentes, muchas de ellas manifestadas de viva voz por ellos mismos, en las respuestas a las preguntas del cuestionario y en las opiniones que emitieron en los *Encuentros de Profesores del Bachillerato*.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo se contextualiza a la enseñanza de la geografía en la Educación Media Superior, a través de una breve reseña histórica de cómo ésta se ha llevado a cabo en el mundo y en México, desde el siglo XIX hasta nuestros días. Al final de la reseña histórica se destaca la importancia de la enseñanza de esta disciplina.

Posteriormente se mencionan los antecedentes, la diversificación y la configuración actual del **Sistema de Educación Media Superior en México**, con mayor énfasis en el surgimiento y la evolución de la **Escuela Nacional Preparatoria**. Asimismo, se describe la diversidad curricular de dicho sistema educativo, sus núcleos formativos y la presencia de la asignatura de geografía en las instituciones educativas que imparten la Educación Media Superior.

Enseguida se mencionan los principales problemas que actualmente enfrenta el bachillerato mexicano: el crecimiento de la matrícula, la baja eficiencia terminal, el bajo nivel de aprovechamiento y las deficiencias en la formación docente. Sin profundizar en sus causas. En lugar de ello, se revisan dos estrategias de mejoramiento para la Educación Media Superior que se están implementando: 1) la *Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP*, la cual se considera importante por su cobertura y su tendencia hacia la creación de un **Sistema Nacional de Bachillerato**, y 2) el

Programa de Fortalecimiento de la UNAM para su Bachillerato, en el cual se inserta la Escuela Nacional Preparatoria.

En el segundo capítulo se aborda el aprendizaje por competencias en el mundo actual, con la finalidad de conocer la operatividad pedagógica de las competencias y la pertinencia o no pertinencia de la implementación del aprendizaje de la geografía por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria. En primer lugar se analiza el origen del uso del concepto de competencias en la educación y las diferentes acepciones del término, desde las empresariales hasta las educativas.

Posteriormente se hace una revisión del papel de las competencias en las políticas educativas internacionales, a través del análisis de informes y proyectos de varios organismos internacionales: la **Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO)**, la **Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)**, el **Banco Mundial (BM)**, el **Informe Delors**, el **Proyecto DeSeCo**, el **Proyecto Atlántida** y el **Proyecto Tunning**, entre otros. Para luego revisar el papel de las competencias en las políticas educativas nacionales, sobre todo en la **Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)** y en el **Programa de Fortalecimiento del bachillerato de la UNAM (PFBU)**.

En el tercer capítulo se abordan las nuevas necesidades de aprendizaje de la asignatura de geografía por competencias que se están planteando a nivel mundial, con base en las declaraciones de la **Unión Geográfica Internacional (UGI)** y otros documentos elaborados por organismos internacionales, entre las que se encuentran: la formación de competencias espaciales y ciudadanas, la adquisición de valores para el desarrollo sustentable, la equidad social y el respeto a la diversidad cultural. A continuación se analizan los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM* en relación con los contenidos de los *programas de estudio de las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades*.

Con base en la información analizada, se presenta la propuesta de competencias disciplinares en geografía para el bachillerato de la UNAM. Asimismo, se menciona de manera general una metodología sugerida para elaborar un currículum por competencias y, como una mínima parte de ella, la metodología utilizada para la descripción de las

competencias propuestas; así como algunas sugerencias para que los docentes puedan incorporar las competencias geográficas propuestas en la planeación de sus clases.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis comparativo del perfil ideal y el perfil real de los docentes que imparten la asignatura de geografía. Para ello, se inicia con la definición del perfil ideal, aunque se reconoce que el estándar deseable es muy alto, si se consideran las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo docente en los países latinoamericanos.

Una vez definido el perfil ideal de los docentes, se explica la metodología utilizada para la obtención del perfil real y se presenta el análisis de resultados. Finalmente se procede al análisis comparativo entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria. El trabajo concluye con los comentarios y las reflexiones finales.

Como resultados del presente trabajo de investigación se presenta una propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, un perfil ideal de los docentes y una guía de requerimientos de formación de la planta docente para el aprendizaje de la asignatura de geografía por competencias, que sirva de base para la planeación de los cursos interanuales que se imparten a los profesores de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria. Con este trabajo se pretende dar mayor pertinencia a los programas de formación docente y coadyuvar a facilitar y mejorar el desempeño de los profesores en el aula y, con ello, elevar la calidad del aprendizaje de la asignatura de geografía por competencias y, con ello, el nivel educativo y la eficiencia terminal de los estudiantes.

CAPÍTULO 1 LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Para comprender el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, es indispensable hacer una revisión histórica de la enseñanza de dicha disciplina en el mundo y en México, desde sus inicios hasta nuestros días; conocer los principales problemas que enfrenta actualmente el bachillerato mexicano; las estrategias de mejoramiento que se están implementando para solucionarlos y cuáles son las necesidades para la enseñanza de la geografía en un mundo globalizado.

A continuación presentaré la revisión histórica y, posteriormente, las características actuales del bachillerato mexicano que llevaron a plantear dos estrategias de mejoramiento: la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* y el *Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*, y describiré cada una de ellas.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Iniciaré este apartado presentando una semblanza histórica de la enseñanza de la geografía a nivel mundial, continuaré con la misma en el contexto nacional, y terminaré señalando la importancia que tiene la enseñanza de la geografía en la actualidad como una de las asignaturas formadoras de seres humanos que valoran la naturaleza y sus recursos naturales, que respetan la diversidad cultural y se manifiestan por la equidad social y económica en nuestro país y en el resto del mundo.

1.1 Breve reseña histórica de la enseñanza de la geografía en el mundo

Tradicionalmente la didáctica de la geografía se planteaba con base en criterios políticos decimonónicos, en los que el Estado-nación como unidad de mercado era el objeto del

conocimiento. La enseñanza de la geografía, esencialmente descriptiva, estaba orientada a reforzar la imagen del Estado-nación, ya que las naciones europeas pugnaban por extender sus áreas de mercado. Así, la geografía justificaba los límites del Estado y reducía a folklore cualquier diferencia cultural, lingüística o nacionalista.

La enseñanza de la geografía también legitimaba y perpetuaba el orden social imperante, basado en desigualdades extremas. El cuerpo de conocimientos no se impartía como un saber científico sino como relatos cerrados que debían ser memorizados. En suma, esta perspectiva academicista de la geografía estaba totalmente controlada por el poder.

En el siglo XX, la concepción ideológica y utilitaria al servicio del Estado que prevalecía en la enseñanza de la geografía fue duramente criticada. En el marco de la Escuela Nueva se implementaron innovaciones didácticas, como el estudio de la región, el trabajo de campo y la observación directa. Sin embargo, la escuela tradicional se mantuvo, alentada y mantenida por los poderes más conservadores, sin transmitir saberes y metodología científica.

Al concluir la Segunda Guerra Mundial, el conductismo y el neopositivismo condujeron a planteamientos más científicos y metodológicos en la enseñanza de la geografía. Algunos pedagogos y geógrafos se preocuparon por la educación geográfica y su papel en la perpetuación de las enormes desigualdades sociales, principalmente Paulo Freire y Milton Santos. Freire desarrolló extensos trabajos donde criticaba la enseñanza “bancaria” y propugnaba por una enseñanza crítica y reflexiva, orientada hacia el cambio social, en su “Pedagogía de la esperanza”.

En las décadas de 1960 y 1970 la geografía sufrió una gran crisis como asignatura escolar, debido a varias causas: su función ideologizadora era cada vez menos necesaria, ya que estaba siendo sustituida por los nuevos medios de comunicación masiva; su desarrollo didáctico era obsoleto y anacrónico, ya que el Estado-nación estaba perdiendo su papel protagónico en el contexto internacional, ante la Guerra Fría y los procesos de descolonización.

Además, debido a la internacionalización del mercado se daba prioridad a las asignaturas utilitarias e instrumentales sobre las asignaturas humanísticas, por considerarse poco provechosas y de nula aplicabilidad en la vida cotidiana.

En las últimas décadas del siglo XX las nuevas corrientes geográficas (geografía teórica, geografía radical, geografía de la percepción, etc.) contribuyeron a la renovación de los contenidos conceptuales; al mismo tiempo que las aportaciones de la Escuela Nueva y la psicología cognitiva, entre otras corrientes pedagógicas y psicológicas, tuvieron un fuerte impacto en la didáctica en general y también en la didáctica de la geografía.

En la actualidad, la globalización y el vertiginoso desarrollo tecnológico plantean nuevas demandas sociales hacia la educación en general, y también hacia la educación geográfica, ante la imperiosa necesidad de formar ciudadanos comprometidos con los problemas ecológicos y sociales que nos afectan en México y en el mundo.

1.2 Breve reseña histórica de la enseñanza de la geografía en México

La geografía y la historia como asignaturas escolares han ayudado a construir la identidad nacional de los mexicanos. La geografía es una disciplina que, a diferencia de otras, forma parte tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, por ello es relevante como ciencia y como asignatura escolar en todos los niveles educativos.

Desde el siglo XIX la geografía como ciencia y como asignatura escolar ha dado a conocer las peculiaridades del espacio geográfico a escala mundial, nacional, estatal y local. A continuación señalaré los aspectos más relevantes de la forma en que se enseñaba geografía en diferentes periodos históricos, cuáles eran los niveles educativos donde se impartía y qué instituciones eran responsables de la enseñanza de dicha asignatura. Para ello me apoyaré en el trabajo de Javier Castañeda Rincón (Castañeda Rincón, 2006, 19-29).

De la Independencia al Porfiriato. Fue el periodo comprendido entre 1821 y 1876, durante el cual la Iglesia mantuvo el control de la educación, que adquirió tres siglos antes, durante el Virreinato. Alternaba el catecismo con la enseñanza de asignaturas escolares, de esta manera usaban junto con los catecismos geográficos textos con oraciones e imágenes religiosas. Dichos catecismos servían principalmente para la

memorización de rasgos geográficos, como ríos, lagos y montañas. Destacaron los catecismos de geografía universal de Juan Nepomuceno Almonte (1837) y José María Roa Bárcena (1861).

A partir de 1843 se impartió la carrera de ingeniero geógrafo en el Colegio de Minería, donde se impartían conocimientos de astronomía, geodesia, cartografía y geometría esférica.

En 1853, Manuel Orozco y Berra recopiló en un Diccionario Universal de Historia y Geografía la información geográfica que se encontraba dispersa y mostró en él la complejidad del territorio nacional.

En 1867 se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo, la cual se convirtió en la institución intelectual de mayor prestigio en nuestro país y fue sede de numerosos debates políticos y literarios.

La ENP contó con figuras destacadas entre su planta docente, como el ingeniero geógrafo Francisco Díaz Covarrubias, que impartía matemáticas, y el ingeniero Ignacio Molina, quien dictó cursos de geografía y cosmografía, empleando textos de Antonio García Cubas.

En las escuelas primarias, secundarias, preparatorias y normales se enseñaban la astronomía y la descripción geográfica de continentes y países.

Del Porfiriato a la Revolución. Entre 1876 y 1920 se incorporó la enseñanza de la geografía como asignatura a la Escuela Normal de Maestros (1887). Entre los profesores de geografía más connotados de dicha institución educativa se encuentran: Eduardo Noriega, Miguel E. Schulz, Joaquín Gallo Monterrubio y Miguel Delgadillo Gutiérrez.

Los libros de geografía de mayor difusión fueron los de Antonio García Cubas, cuyos textos se tradujeron al inglés y al francés para divulgar el conocimiento de la geografía de nuestro país en el mundo. En este periodo se creó la Universidad Nacional. En 1910 Justo Sierra incorporó a ella la Escuela Nacional Preparatoria, en la cual también destacó Miguel E. Schulz como profesor de geografía e historia.

México posrevolucionario. En este periodo comprendido, entre 1920 y 1940, se creó la Secretaría de Educación Pública (1921) y se incluyó la geografía como asignatura escolar en las escuelas primarias urbanas y rurales, que florecieron en todo el país a raíz

de la Revolución Mexicana, pero sin llegar a los sectores más pobres y apartados del país. Los primeros textos de geografía en México fueron elaborados en la década de 1920 por Gildardo F. Avilés y Luis Hidalgo Monroy.

En 1910, por iniciativa de Justo Sierra, se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual se integraría poco después a la recién creada Universidad Nacional. Con respecto a la orientación educativa de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Martínez Castillo *señala que*:

La Escuela Nacional de Altos Estudios, se pensó para que en sus aulas se realizara el trabajo más fino de la universidad; estaba concebida como el peldaño más alto del edificio universitario... Cuando se creó, tenía designada [la misión] de formar profesores y especialistas, que aportaran conocimientos de orden científico, metodológico, práctico [que superaran] a los emanados en otras escuelas superiores. Dentro de sus funciones estaba coordinar la investigación en la universidad, reorganizando a los institutos de investigación y agrupándolos para que los estudios especiales elevaran, a niveles más altos, la calidad de la enseñanza. De esta manera, tenía el cuidado de formar a los profesores de las escuelas preparatorias e inducirlos en el campo de la investigación científica (Martínez Castillo, 2009, 5).

En 1916, la Escuela Nacional de Altos Estudios ya se había convertido en Facultad de Altos Estudios y estaba integrada por tres secciones: la de Humanidades; la de Ciencias exactas, físicas y naturales; y la de Ciencias sociales, políticas, jurídicas y económicas. En esta última se impartía un curso general de geografía e historia, el cual tenía una duración de tres años y constituyó el primer antecedente de la Licenciatura en Geografía. Al respecto de ese curso Castañeda Rincón menciona:

Este plan de estudios constituyó el primer intento formal en la preparación de profesores de geografía e historia bajo los postulados del historicismo y el posibilismo, donde a la geografía se le reconocía ya su doble acepción de ciencia natural y social capaz de llegar a la síntesis regional por medio del estudio de interacciones de la naturaleza y la sociedad. Es de notar en este plan la ausencia de cursos propios para la enseñanza de la geografía y la historia, muy probablemente porque el desarrollo de la pedagogía se consolidó hasta los años cuarenta al interior de la propia universidad. Los grados que concedió la Facultad de Altos Estudios fueron: profesor académico y profesor, maestro y doctor universitario. Estos

grados les permitieron a los egresados impartir materias en las escuelas secundarias, especiales y universitarias (Castañeda Rincón, 2004, 6).

Así, se impartían geografía e historia tanto a los futuros docentes como a los científicos en la misma facultad hasta el 1º de octubre de 1924, cuando el presidente Álvaro Obregón emitió un decreto mediante el cual se reestructuró la Facultad de Altos Estudios y se instituyeron la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. En la primera se impartió, entre otras carreras humanísticas, la de geógrafo; mientras que la segunda fue asumiendo la responsabilidad de formar docentes de diversas asignaturas, entre las que se encontraba la geografía, para las escuelas secundarias, preparatorias y normales.

Pero fue hasta el 1 de febrero de 1929, cuando por diversos problemas académicos, técnicos y administrativos, la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras se separaron físicamente, quedaron desligadas y se manejaron con presupuestos independientes.

El 26 de mayo de 1933, en la Universidad Nacional se aprobó la creación del Departamento de Ciencias Geográficas, que ofrecía el grado de maestro en Ciencias Geográficas. En 1938 dicho departamento se separó de la Facultad de Filosofía y Letras para incorporarse a la Facultad de Ciencias, pero retornaría a la Facultad de Filosofía y Letras en 1942, en donde permanece hasta la actualidad.

Al final de este periodo, la Facultad de Filosofía y Letras y la Normal Superior consolidaron la formación profesional en geografía. La primera en investigación y, la segunda, en la enseñanza en escuelas secundarias, preparatorias y normales.

México de la unidad nacional. De 1940 a 1970 se buscó la integración del sistema educativo nacional, homologando planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, y desde 1958 se contó con libros de texto gratuitos en las primarias y los libros de secundaria fueron publicados por la creciente industria editorial privada.

Es un periodo de despegue para la geografía, ya que diversos geógrafos de la UNAM y profesores de la Escuela Normal Superior difundieron la disciplina a nivel nacional. La edición de textos para todos los niveles fue prolífica, contando con profesores de geografía del exilio español, como: Carlos Sáenz de la Calzada Gorostiza, Felipe Guerra

Peña y Olivia Coll de Teixell; además cubanos como Jorge A. Vivó Escoto, Salvador Massip y Levi Marrero.

Los libros de texto de primaria y secundaria ya se editaban a color, lo que mejoró su calidad gráfica y fotográfica, pero sus propuestas didácticas aún ponían énfasis en la memorización de los contenidos y en la localización mecánica de rasgos geográficos en los mapas.

Época actual. Entre 1970 y 2011 aumentó la cobertura de la educación básica y se diversificaron las opciones del bachillerato y las licenciaturas, con la creación de nuevas universidades. A partir de 1982, debido a la adopción de políticas neoliberales por parte del gobierno mexicano, se buscó homologar a las instituciones educativas, tanto en sus propósitos como en sus perfiles académicos, bajo criterios de competitividad, excelencia y calidad.

Entre 1972 y 1993, ante el cambio de planes y programas de estudio, los alumnos de primaria y secundaria dejaron de estudiar geografía como asignatura escolar. Los contenidos geográficos eran abordados en las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales; debido a ello no se desarrolló la noción de espacio geográfico mediante su representación en mapas, ni se establecieron relaciones suficientes entre sociedad y naturaleza a través de la localización y distribución de hechos y fenómenos geográficos, ni se estudiaron los cambios en el espacio geográfico a lo largo del tiempo. Asimismo, se dejaron de publicar libros de texto de geografía y la asignatura era impartida por profesores de distintas profesiones que desconocían los contenidos de la asignatura y sus métodos de enseñanza.

A partir de 1993, debido a una reforma educativa, la geografía volvió a impartirse como asignatura en las escuelas primarias y secundarias, fundamentando su enseñanza en enfoques constructivistas y cognoscitivistas. En ese mismo año, se editaron libros de texto gratuitos de geografía para alumnos de cuarto a sexto año de primaria a nivel nacional, y libros estatales de geografía e historia para el tercer año de primaria. Para secundaria, las editoriales privadas publicaron libros de texto de Geografía universal (por continentes) y Geografía de México, para primer y segundo año, respectivamente, conforme a los nuevos programas por asignaturas y previo dictamen aprobatorio de la SEP.

Como parte de la reforma educativa implementada en 1993, en 1997 se dio impulso a la formación docente por lo que se incluyó a la geografía en la formación inicial de profesores de primaria, y en 1999 a la de profesores de secundaria. Asimismo, se hizo imprescindible la descomunal tarea de la actualización geográfica y pedagógica del personal docente. En el ciclo escolar de 1999-2000 se dieron cursos a 400 000 profesores de escuelas primarias y a 10 000 profesores de geografía de escuelas secundarias, según datos de la SEP y del INEGI.

En 2001 se implementó otra reforma educativa para la Educación Secundaria, como parte del Programa Nacional de Educación, en el cual se estipulaban los principales lineamientos de dicha reforma:

Con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de la renovación del plan y programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo (SEP, Programa de Estudio de Educación Básica. Secundaria, 2006, 5).

A partir de 2001, la Reforma de la Educación Secundaria se fue implementando poco a poco, y en 2006 entraron en vigor nuevos programas de estudio, los cuales se encuentran actualmente vigentes.

En el caso de la asignatura de geografía, los dos programas que se habían implementado como parte de la reforma de 1993 para las asignaturas de *Geografía Universal* (primer año) y *Geografía de México* (segundo año), se conjuntaron en uno solo que se imparte en primer año, bajo el nombre de *Geografía de México y el Mundo*. Este programa es más acorde con las necesidades del mundo globalizado, aborda temas coyunturales como: los riesgos de desastres de origen natural y antrópico, sus métodos de prevención, la protección del ambiente y de los recursos naturales y la diversidad cultural; temas que no eran abordados o no se abordaban con un enfoque crítico en los anteriores programas de estudio.

Más recientemente, en 2008, se modificaron también los programas de estudio de las escuelas primarias bajo el enfoque de competencias. En primer y segundo año, se imparten conocimientos geográficos dentro de la asignatura: *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*; en tercer año, en la asignatura: *El estudio de la Entidad donde vivo* y, de cuarto a sexto año, en la asignatura: *Geografía*. Dentro de la educación básica el aprendizaje de la geografía continúa en primero de secundaria, en la asignatura: *Geografía de México y del mundo* y no se vuelve a estudiar hasta el bachillerato.

Con respecto a la educación media superior, la geografía se imparte en diversas instituciones, dependientes tanto de la UNAM como de la SEP. Los nombres de las asignaturas de contenido geográfico y sus respectivos programas de estudio son diversos, de acuerdo con los propósitos de cada institución educativa. Por ejemplo, hay diferencias entre los dos bachilleratos de la UNAM: en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se tiene la asignatura de Geografía General en el primer grado (llamado 4to. año), así como las de Geografía Económica y Geografía Política en el tercer grado (conocido como 6to. año); mientras que en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) únicamente se cursa la asignatura de Ciencias de la Tierra.

Por otra parte, la duración de los cursos de geografía en los bachilleratos de la UNAM, tanto en la ENP como en el CCH, es de un año, en tanto que en el Bachillerato General de la SEP, el cual se imparte en diversas modalidades de bachillerato, la asignatura de geografía se cursa sólo durante un semestre.

Finalmente, es importante señalar que de 1970 a la fecha se consolidó la geografía universitaria. En 1973, se creó la licenciatura en Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México; en 1980, en la Universidad de Guadalajara; en 2002, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; en 2003, en la Universidad Autónoma Metropolitana; en 2004, en la Universidad Veracruzana. En 2002 se abrió en el Colegio de Michoacán el Centro de Estudios de Geografía Humana y a partir de 2004, la maestría en Geografía Humana, para formar investigadores y profesionales capaces de analizar los fenómenos sociales y culturales desde una perspectiva espacial e interdisciplinaria, para aportar conocimientos en aras de proponer soluciones a tensiones entre colectividades o grupos sociales por la explotación, transformación y significación de la parte del espacio geográfico que ocupan.

Por su parte, la carrera de Geografía se sigue impartiendo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 2008 se modificó su programa de estudio, incorporando asignaturas relacionadas con Sistemas de Información Geográfica y percepción remota.

2. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

En su libro *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Xavier Hernández Cardona menciona que:

Los sistemas de enseñanza-aprendizaje afrontan el siglo XXI con no pocos retos. Vertiginosos ritmos de cambio tecno-científico, político y de mentalidades producen importantes desfases entre la realidad, la tradición y los intentos del pensamiento institucional para digerir y encuadrar las nuevas situaciones. Nunca los humanos habían dispuesto de tan incontable número de ventanas para observar y comprender el conjunto del planeta.

Las generaciones actuales son, en consecuencia, más que cualquier otra que las haya precedido, esencialmente históricas, geográficas y sociales: sufren, gozan o acusan el cambio y a su vez pueden navegar y conocer un mundo que se ha hecho pequeño. La geografía y la historia, que en las aulas habían sido las encargadas de informar el devenir del tiempo y del espacio, y de las sociedades en el tiempo y el espacio, experimentan importantes replanteamientos didácticos para afrontar los nuevos tiempos (Hernández Cardona, 2005, 7).

Efectivamente, ya no es posible utilizar a la geografía sólo como una ventana en el aula para ver el mundo, de eso ya se encargan los medios masivos de comunicación; la geografía debe transformarse en una disciplina que brinde a los estudiantes una visión integradora de lo que ocurre en nuestro mundo cambiante y globalizado, que les facilite la adquisición de competencias espaciales, las cuales les permitan seleccionar la información geográfica proporcionada por estos medios, y que sean capaces de interpretarla, utilizando herramientas geográficas, para tener una visión crítica y transformadora de lo que ocurre en la superficie de nuestro planeta.

Hoy más que nunca, la geografía, al igual que la historia y otras asignaturas humanísticas y sociales que sufrieron un proceso de devaluación histórica análogo al de

la geografía, debe replantearse en términos de su utilidad y funcionalidad. Se ha mencionado que la geografía como asignatura ha contribuido, junto con la historia, a formar la identidad nacional de los mexicanos, y lo sigue haciendo; pero ahora le corresponde también formar la identidad de niños y jóvenes como ciudadanos del mundo, con derechos y obligaciones en contra del deterioro ambiental y del agotamiento de los recursos naturales y en pro del respeto a la diversidad cultural y la equidad social y económica en México y en el mundo.

La geografía no puede ser más un compendio de hechos y datos a memorizar por el estudiante. Desde la década de 1990 Paulo Freire, en su *Pedagogía de la autonomía*, ya mencionaba que el papel del educador no se limita a enseñar contenidos, sino que consiste en enseñar a pensar correctamente. A diferencia del intelectual memorizador, que no comprende lo que lee y no lo relaciona con la realidad de su entorno, el intelectual crítico sí establece esas relaciones.

Desde la perspectiva de la docencia para formar intelectuales críticos, la geografía es una asignatura imprescindible en el sistema de enseñanza, ya que permite contextualizar los procesos ambientales, sociales, políticos y económicos que tienen lugar en nuestro mundo globalizado; además de comprender sus causas, consecuencias y relaciones y, con ello, facilitar la adquisición de una actitud crítica y reflexiva que permita a los docentes y a los estudiantes transformar positivamente su entorno inmediato y con él, el planeta en el que vivimos. Al adquirir capacidad de análisis geográfico, los estudiantes se formarán como ciudadanos que valorarán el ambiente y sus recursos naturales, su patrimonio natural y cultural, así como la diversidad cultural que hay en el mundo.

Formar ciudadanos que valoren el ambiente, su patrimonio y su cultura, es crucial para la construcción de las competencias que se requieren en el mundo globalizado ante los graves problemas que los seres humanos estamos enfrentando actualmente, entre otros: el calentamiento global; el agujero de la capa de ozono; la deforestación; la desertización; la contaminación del suelo, el agua y el aire; la sobreexplotación y el agotamiento de los recursos naturales; los riesgos de desastres de origen natural y antrópico; la asimilación de unas culturas por otras; los conflictos bélicos; la desigualdad socioeconómica; las migraciones sur-norte y la segregación de grupos sociales: por el grupo étnico al que pertenecen, por su género, etcétera.

3. EVOLUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Para comprender la situación actual de la Educación Media Superior es necesario retomar algunos antecedentes de la forma en que se fue configurando este sistema educativo; luego mencionaré sus características, las formas en que se contempla la asignatura de geografía en los programas de estudio de las diferentes instituciones que la imparten en dicho nivel educativo y, finalmente, describiré los principales problemas a los que se enfrenta el bachillerato mexicano en la actualidad.

3.1 Configuración del Sistema de Educación Media Superior en México

Para revisar los antecedentes de la Educación Media Superior iniciaré con los orígenes de la Escuela Nacional Preparatoria y continuaré con la creación de otras instituciones educativas de nivel medio superior.

3.1.1 Antecedentes, creación y evolución de la Escuela Nacional Preparatoria

Uno de los antecedentes remotos de la Educación Media Superior en nuestro país es el estudio de las humanidades en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1537, el cual precedía a la educación superior.

En el transcurso de la Época Colonial la educación estaba en manos de las órdenes religiosas y a pesar de que existían instituciones para indígenas, las clases económicamente acomodadas eran las que se beneficiaban de ella.

Los jesuitas fundaron para las clases acomodadas los colegios de San Pedro y San Pablo en 1574, y el de San Ildefonso en 1588, los cuales al fusionarse, el 17 de enero de 1618, dieron origen al Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, que es antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria.

Al promulgarse la independencia de nuestro país, la organización de la educación se vio envuelta en los vaivenes de la inestabilidad política. Sus constructores tenían una conciencia clara de que para transformar a la sociedad era imprescindible mejorar la educación. Esta conciencia se encuentra plasmada en la Constitución de Apatzingán de 1814.

Durante el imperio de Maximiliano se promulgó la Ley de Instrucción Pública, el 27 de diciembre de 1865, que organizaba la educación media al estilo de los liceos franceses.

En el periodo de gobierno del presidente Benito Juárez se promulgaron dos instrumentos legales que constituyeron el punto de partida de la organización del Sistema de Educación Media Superior: la Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal (2 de diciembre de 1867) y su Reglamento (24 de enero de 1868). La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) abrió sus puertas el 1 de febrero de 1868, en el edificio del antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, la cual fue fundada y coordinada por Gabino Barreda, quien se apoyó en la filosofía positivista de Augusto Comte con la finalidad de preparar a la naciente burguesía mexicana para dirigir los destinos de la nación. Pretendía que los futuros dirigentes del país tuvieran una profunda disposición hacia el progreso, el orden y la ciencia.

El plan de estudios implementado por Gabino Barreda incluía matemáticas, lógica, ciencias naturales y lenguas extranjeras, entre ellas el latín. Se trataba de estudios preparatorios para las carreras de abogado, médico, farmacéutico, agricultor, veterinario, ingeniero, arquitecto y ensayador y beneficiador de metales. Las carreras se cursaban en cuatro o cinco años. Para ingresar se exigía la presentación de un certificado de profesor público de primeras letras o un examen de conocimientos.

En el Porfiriato, Joaquín Baranda, Secretario de Instrucción Pública, fue quien el 19 de diciembre de 1896, promulgó una Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, mediante la cual se consideraba como principal objetivo de la Escuela Nacional Preparatoria la educación intelectual, física y moral de los estudiantes.

En 1910, Justo Sierra, siendo Secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, incorporó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) a la Universidad Nacional, con lo que dio al bachillerato su carácter propedéutico para la educación superior.

Debido a la turbulencia política provocada por la Revolución Mexicana, fue hasta 1921 cuando se creó la Secretaría de Educación Pública, siendo Vasconcelos rector y secretario, se desesperaba ante la inestabilidad que aún imperaba en la ENP. En 1922, siendo director de la Escuela Nacional Preparatoria Vicente Lombardo Toledano, se realizó el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, en la ciudad de México. En este congreso se reglamentó la revalidación de estudios preparatorios y se estableció un plan de estudios para todo nuestro país con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria, pues aún no existía la educación secundaria. En 1923, se creó el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1924, Plutarco Elías Calles llegó a la presidencia de México y nombró como nuevo subsecretario de Educación Pública a Moisés Sáenz, en sustitución de José Vasconcelos. En 1925, Moisés Sáenz creó la Educación Secundaria, reduciendo los años de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, y cambió la orientación de la educación en México.

La orientación que imprimió Vasconcelos, creativa y estética, a la educación nacional, fue sustituida por el carácter pragmático del subsecretario de Educación, Moisés Sáenz. El fruto más logrado de esta administración fue el establecimiento de la Escuela Secundaria, decretado el 31 de diciembre, que hizo que la Escuela Nacional Preparatoria perdiera los tres primeros años de este ciclo escolar (UNAM, Lista cronológica de rectores, 2010, 1).

Para Zorrilla Alcalá, la creación de la Escuela Secundaria, a costa de la reducción de años destinados a la ENP, constituyó un retroceso en la evolución de esta última, incluso comenta:

—El callismo obligó a que los primeros tres años se divorciasen de un bachillerato reducido a dos años, en una separación que impuso costos a las posibilidades formativas de la educación media mexicana que aún no se saldan. La ENP, por su parte, ya estaba relegada en la Universidad Nacional, para los años treinta, a la triste condición de problema” (Zorrilla Alcalá, 2008, 88).

Esto se debió a que, con el cambio de la orientación de la educación y la reducción de los años en que se cursaba, la ENP ya no recibió el impulso que tenía cuando José

Vasconcelos estaba a cargo de la SEP, porque su orientación no era pragmática sino humanística.

En 1929 le fue otorgada la autonomía a la Universidad Nacional y en 1931 se implementó una reforma que consistió en la especialización de sus bachilleratos, la cual es precursora de las áreas de estudio en que se divide actualmente el 6to. año de la Escuela Nacional Preparatoria. Al respecto, Zorrilla Alcalá menciona cuáles son estas áreas:

—La reforma de 1931 en la Universidad Nacional, ya autónoma, creo los bachilleratos especializados: el de Filosofía y Letras, el de Ciencias Biológicas, el de Ciencias Físico-Matemáticas, el de Ciencias y Letras, y el de Ciencias Físico-Químicas y Naturales; con esta reforma se reafirmó la orientación eminentemente propedéutica del bachillerato” (Zorrilla Alcalá, 2008, 115).

Este bachillerato especializado tuvo una duración de dos años, desde entonces la Escuela Nacional Preparatoria tuvo bien clara su orientación propedéutica para los estudios superiores, como lo señala Zorrilla. Al respecto se puede añadir que:

—La finalidad fue aportar una cultura general para la formación de ciudadanos cultos y enterados del ámbito universal de las ciencias y las humanidades (en el alcance de un adolescente), más que el de dar una preparación técnica y práctica que concordaba mejor con la misión de la Escuela Politécnica, por lo que no se proponía ninguna salida terminal hacia el mercado laboral...” (Castañón y Seco, 2000, 56).

En 1932, el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria se modificó nuevamente, pasando de bachillerato especializado a bachillerato general. En 1935 se creó el plantel número 3 de la Escuela Nacional Preparatoria; en 1951, 1953 y 1954, se abrieron los planteles 4, 5 y 6, respectivamente; en 1960, se creó el plantel número 7; y en 1965, los planteles 8 y 9.

Fue en 1964 cuando se aprobó un nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, que entró en vigor en 1965, mediante el cual pasó de cursarse en dos años a tres años, con una orientación más científica. La última modificación a los programas de estudio se hizo en 1996, y es la que se encuentra actualmente vigente.

3.1.2 Creación de otras instituciones educativas de nivel medio superior

En 1936 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con él aparecieron estudios de carácter técnico que se dividían en prevocacionales y vocacionales, y eran correspondientes a la secundaria y el bachillerato, respectivamente. Conforme se fue difundiendo en nuestro país el modelo de educación vocacional o bachillerato técnico durante las décadas de 1950 y 1960, se creó un verdadero subsistema de cobertura nacional de bachillerato técnico que inicialmente era administrado por el IPN y en menor medida por la SEP.

Bajo el gobierno de Adolfo López Mateos abrieron sus puertas los Institutos Tecnológicos Regionales que crearon sus propias escuelas de educación media. Al inicio de la década de 1970, la creciente demanda de matrícula en las universidades y en la Educación Media Superior, provocó el nacimiento de otras instituciones de bachillerato. Fue así que el 26 de enero de 1971 se fundó el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 26 de septiembre de 1973, por decreto presidencial, el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado, el cual comenzó a funcionar en 1974 en el Distrito Federal. Fue hasta ese año cuando la SEP participó directamente en el ámbito del bachillerato general. Posteriormente se fueron creando los demás planteles del Colegio de Bachilleres en otros estados, hasta alcanzar a ser 26 en total.

En 1978 se fundó el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) como centro de formación de profesionales técnicos, como una modalidad de educación tecnológica y terminal que ofrece capacitación para el trabajo, sin tener equivalencia con el bachillerato, hasta 1996, cuando ésta se instituyó.

En 1981, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica estableció un tronco común para los bachilleratos dependientes de ese sector. Al año siguiente se celebró el Congreso Nacional de Bachillerato, para tratar de establecer un tronco común ante la diversidad curricular de las instituciones que impartían la Educación Media Superior.

A partir de 1982 se realizaron cambios en la estructura educativa nacional, se crearon organismos e instancias de planeación para la Educación Media Superior y hubo iniciativas para el cambio de enfoque y la estructura de bachilleratos de mayor alcance.

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se planteó que la Educación Media Superior tendría una creciente demanda y que los servicios educativos deberían ser de mayor calidad y pertinencia. Se buscaría consolidar este nivel de estudios, para lograr una mayor cobertura geográfica y brindar un acceso más equitativo a los estudiantes. Como resultado de este programa el CONALEP redefinió sus programas de estudio, con base en normas de competencia, y en 1996 se aplicó por primera vez el examen único en la zona metropolitana de la ciudad de México para brindar igualdad de oportunidades de ingreso a todos los aspirantes a cursar la Educación Media Superior

3.1.3 Las tres vertientes de la Educación Media Superior

Como resultado de la evolución y de la diversificación de la Educación Media Superior en nuestro país se establecieron tres grandes vertientes de la atención a los estudiantes de dicho nivel educativo, las cuales describiré brevemente a continuación:

1. El bachillerato general o propedéutico.
2. El bachillerato bivalente.
3. El bachillerato con educación profesional técnica.

La primera vertiente es el **bachillerato general o propedéutico**, comprende el estudio de asignaturas humanísticas, científicas y tecnológicas que anteceden a la educación superior. Equivale a los estudios comunes de otros países y supera el 60% de la matrícula de la Educación Media Superior en nuestro país. A él corresponden los bachilleratos universitarios, pero también los que no tienen vínculos con instituciones de educación superior; tal es el caso de los colegios de bachilleres y las preparatorias estatales. A esta vertiente pertenece la educación que se imparte en las preparatorias y colegios de ciencias y humanidades de la UNAM.

De acuerdo con datos proporcionados por Zorrilla Alcalá, la segunda vertiente, el **bachillerato bivalente**, atiende al 30% de la matrícula y corresponde a la Educación Media Superior de carácter profesional técnico, que se imparte paralelamente con una

preparación para los estudios superiores. Es coordinado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP (Zorrilla Alcalá, 2008, 208-210).

Las antiguas vocacionales del IPN son el prototipo de bachillerato bivalente, actualmente convertidas en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT).

Los egresados del bachillerato bivalente obtienen dos certificados al finalizar sus estudios: uno de una profesión técnica, reconocido oficialmente por la Dirección General de Profesiones, y otro de bachillerato, que les permite inscribirse en instituciones de educación superior. Por llevar dos planes de estudio, los estudiantes tenían que invertir hasta 40 horas a la semana en la escuela, aunque a partir del *Plan Nacional de Educación 2001-2006* el número de horas se ha reducido. Para obtener sus certificados, los estudiantes del bachillerato bivalente deben realizar prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción extraescolares y servicio social.

Con respecto a la tercera vertiente, el **bachillerato con educación profesional técnica**, Zorrilla Alcalá (2008, 210) señala que este tipo de bachillerato capta 10% de los alumnos inscritos en la Educación Media Superior. Anteriormente no tenía carácter propedéutico, hasta 1997, cuando se implementó su equivalencia con bachillerato mediante seis cursos complementarios. Los egresados obtienen títulos de profesionales técnicos, avalados por la Dirección General de Profesiones. Para obtenerlo deben elaborar una tesis y cumplir con servicio social.

De acuerdo con la misma fuente, en el ciclo escolar 2004-2005, estaban matriculados en el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) 250 000 estudiantes, que constituyen la gran mayoría; en CECYT, CBTIS y CBTA, 22 000; instituciones privadas, 70 000 y en universidades, 25 000.

Estas tres vertientes de atención a los estudiantes de la Educación Media Superior son atendidas principalmente por las siguientes instituciones educativas del gobierno federal: la UNAM, que imparte el bachillerato propedéutico (universitario), y la SEP que se encarga del bachillerato general (propedéutico), el bivalente y la educación profesional técnica, los cuales administra de manera descentralizada.

3.2 Configuración actual del Sistema de Educación Media Superior en México

Orientado en las tres vertientes que se acaban de mencionar, el Sistema de Educación Media Superior (EMS), se imparte en dos modalidades: la escolarizada y la no escolarizada. La primera sigue absorbiendo la mayor parte de la matrícula, mientras que la segunda gradualmente se está convirtiendo en una opción que capta cada vez más estudiantes que por diversas razones no tienen acceso a la educación escolarizada. Actualmente la EMS, en su **modalidad escolarizada**, está conformada por alrededor de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización (Cuadro 1.1).

En cuadro 1.1 se observa que dichos subsistemas son administrados por organismos centralizados del gobierno federal, descentralizados de la federación, descentralizados de las entidades federativas, estatales, del gobierno del Distrito Federal, autónomos y privados, tanto incorporados como no incorporados.

Otros bachilleratos que no dependen de la SEP y están organizados por autoridades federales o estatales son: los bachilleratos agrícolas, dependientes de la SAGARPA y de la Universidad Autónoma de Chapingo; los bachilleratos militares y la Preparatoria del Distrito Federal, inaugurada en 1997.

Con respecto a la modalidad **no escolarizada** del Sistema de Educación Media Superior, está conformada por: el bachillerato abierto, el bachillerato semiescolarizado y el bachillerato a distancia, cuya demanda va en aumento, ya que ofrecen flexibilidad para combinar el estudio y el trabajo. Estas modalidades han implementado mejoras en sus programas de estudio, materiales didácticos y textos escolares de uso cotidiano, tanto por parte de los asesores como por parte de los estudiantes; además de ofrecer educación en línea y automatizar los procesos de inscripción y evaluación.

El Subsistema de **bachillerato abierto** —. inicia piloteando en cinco ciudades de tres entidades federativas de nuestro país en el periodo 1973-1976. En 1979, contando con reconocimiento de validez oficial, inicia formalmente su generalización hacia todo el país. A partir de 1984 se logra la cobertura nacional. Desde entonces a la fecha el

Subsistema ha crecido en forma exponencial y de alrededor de 6,000 estudiantes que atendía en sus inicios actualmente presta servicio a más de 500,000 en toda la República, de los cuales el 40% se ubican en el Distrito Federal” (SEP, Antecedentes, 2007).

Cuadro 1.1 Configuración actual del Sistema de Educación Media Superior en México

Tipo de control administrativo	Secretaría de Estado o entidad de gobierno coordinadora	Institución educativa o de gobierno coordinadora o subcoordinadora	Subsistema
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTf
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, PREFECOS, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras Secretarías	SEDENA	Bachillerato Militar
	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico	
Descentralizados de la Federación		CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (D.F.)	Bachillerato General
Descentralizados de las Entidades Federativas	Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Estatales	Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
Organismos del Gobierno del D.F.	Gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el D.F.	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	ENP, CCH, Bachillerato a Distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a los Gobiernos estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporados
Nota: En este esquema no se incluye el Bachillerato Semiescolarizado, la Preparatoria Abierta, ni la Capacitación para el Trabajo.			

Fuente: SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008.

La modalidad de **bachillerato semiescolarizado** se creó en 1990, ante la necesidad de mejorar las condiciones de formación de maestros de educación preescolar y primaria, que trabajaban en zonas indígenas pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que sin contar con estudios de Nivel Medio Superior, fueron habilitados para ejercer la práctica

docente en zonas rurales de difícil acceso y que no estaban en posibilidades de cursar este nivel educativo en la modalidad escolarizada, por carecer de los medios y condiciones socioeconómicas, o de disponibilidad del tiempo requerido para ello.

En esta modalidad se estudia en forma personalizada, acorde al ritmo y estilo particular de cada alumno inscrito en ella, permitiendo la discusión e intercambio de experiencias con el asesor responsable de cada asignatura y con otros estudiantes.

El plan de estudios se diseñó con base a los acuerdos establecidos en el Congreso de Cocoyoc, en 1982, en los que se destaca, como finalidad esencial del bachillerato, generar en el educando el desarrollo de una síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, conjuntamente a una preparación para su posible incorporación al trabajo productivo. Dicho programa consta de tres núcleos de formación: básica, propedéutica y de capacitación para el trabajo.

El primero consta de asignaturas comunes a cualquier otra modalidad de nivel medio superior; el segundo, dota al estudiante de conocimientos sobre la función social de la educación y del ejercicio magisterial, al mismo tiempo que lo provee de conocimientos científicos y filosóficos sobre la pedagogía; el tercero, se propone fortalecer la vinculación de la Educación Media Superior con las necesidades del desarrollo nacional y regional. Su principal objetivo es preparar al estudiante para que se desempeñe como promotor de actividades de desarrollo comunitario en las poblaciones marginales donde funge como docente.

La modalidad semiescolarizada emplea materiales didáctico-pedagógicos y el estudio individual. Dicho material de apoyo fue elaborado exprofeso por especialistas y consta de un programa de asignatura, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y un conjunto de lecturas de apoyo.

El modelo educativo dirige al estudiante hacia tres momentos importantes del aprendizaje: el estudio individual, la asesoría grupal y la asesoría intensiva. El estudio individual se debe realizar de manera metódica, sistemática y permanente, para lo cual el estudiante cuenta con el material de apoyo didáctico. La asesoría grupal ofrece un espacio adecuado para resolver las dudas de los estudiantes, surgidas en el transcurso del estudio individual en torno a los contenidos y a la resolución de problemas para el

logro de los objetivos programáticos. Esta actividad se realiza en forma semanal (sabatina y/o dominical).

Finalmente, la asesoría intensiva pretende consolidar el dominio de los contenidos programáticos de cada asignatura de acuerdo con los objetivos generales de la misma y apoyándose en la información de la evaluación formativa.

Un modelo alternativo para esta modalidad consiste en cursar el bachillerato durante seis semestres, asistiendo semanal o quincenalmente a sus actividades docentes (asesorías) en la sede, en forma ordinaria los sábados y/o domingos, e intensiva en los periodos vacacionales de abril, julio-agosto y diciembre.

El bachillerato semiescolarizado para el ciclo escolar 2002-2003 operaba en 11 sedes ubicadas en 7 entidades federativas, desarrollando sus actividades académicas (asesorías) en planteles facilitados por: Colegios de Bachilleres (7) y Centros de Estudios de Bachillerato (4), atendiendo una matrícula de 1 745 estudiantes (SEP, Subsistemas Coordinados, 2009).

La modalidad de **bachillerato a distancia** es mucho más reciente. La Secretaría de Educación Pública propuso en 1996 una iniciativa para diseñar e instrumentar un modelo educativo que coadyuvase a remediar la falta de atención en el nivel medio superior, principalmente en las comunidades rurales del país, que es donde hay menos oportunidades de acceso a las instituciones educativas. Dicha propuesta tomó forma como la modalidad de **Educación Media Superior a Distancia** (EMSAD), la cual atiende a comunidades alejadas de las zonas urbanas, en las que existe baja densidad de población, por lo que no cuentan con otra opción de este tipo educativo. Su propósito es ofrecer una opción educativa no convencional que sin embargo resulte de calidad, y que sustente su operación en la utilización de diversos medios como el material impreso, material audiovisual, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la asesoría docente.

La EMSAD promueve el estudio independiente por parte del estudiante, que se favorece por medio de la utilización de los elementos del paquete didáctico; cuenta con asesoría por campo de conocimiento y no por asignatura; incorpora recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje; trasciende la relación tradicional maestro-alumno, dado que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una comunicación donde asesores y

estudiantes se retroalimentan de manera continua y permanente; utiliza la infraestructura ya instalada en las comunidades donde opera, ya que comparte instalaciones con otras escuelas, o bien se labora en espacios prestados o donados por las comunidades y autoridades locales; opera con recursos humanos mínimos, ya que se instala donde no exista otra oferta de este nivel educativo en un radio de 30 kilómetros a la redonda; facilita el tránsito interinstitucional para los estudiantes; se adapta a diferentes variantes de operación escolarizada, semiescolarizada y abierta, gracias a que los elementos integrantes del modelo permiten la flexibilidad suficiente para su operación articulada y/o independiente.

Esta modalidad a distancia utiliza el plan y programas de estudio establecidos para el bachillerato general, con los tres componentes formativos ya mencionados: básico, propedéutico y de capacitación para el trabajo. Para facilitar la enseñanza los docentes cuentan con un paquete didáctico, el cual está conformado por materiales de tipo impreso (guías de aprendizaje, textos comerciales), de tipo audiovisual (programas televisivos transmitidos por la *Red Edusat*, audiocintas) e informático (software educativo comercial y programas autoinstruccionales); cabe señalar que gran parte de estos han sido diseñados ex profeso para su utilización en EMSAD. El proceso de evaluación de los estudiantes tiene dos componentes: el que aplica el propio asesor durante el curso y el que se aplica al término de cada semestre por parte de la Coordinación de EMSAD. La primera evaluación representa el 80% de la calificación final del estudiante y la segunda el 20%.

En años recientes se implementó la educación a distancia para las áreas urbanas en varias entidades de nuestro país destacando, por su cantidad de estudiantes inscritos, el bachillerato que ofrece el Gobierno del Distrito Federal para jóvenes y adultos que radican en la ciudad de México: **Educación a Distancia de la Secretaría de Educación del Distrito Federal**, al cual se puede acceder en la siguiente página web: http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=51&Itemid=92.

Esta opción educativa surgió de un convenio entre la UNAM y el gobierno del Distrito Federal; es una modalidad innovadora, dirigida a quienes por diversas razones no han podido cursar el bachillerato en la modalidad escolarizada, principalmente debido a la necesidad de disponer de tiempo para trabajar.

El Gobierno del Distrito Federal extiende el certificado correspondiente. Su objetivo es que los egresados de esta modalidad educativa adquieran una cultura científica y humanista que les permita ingresar a instituciones de nivel superior en cualquier campo. Asimismo, adquirirán capacidades para seguir aprendiendo en diversos contextos y mejorar sus oportunidades en la vida cotidiana y en el mercado laboral.

El programa de estudios se cursa en cuatro semestres, por lo que el bachillerato tiene una duración de dos años, con tiempos límite para la acreditación de asignaturas. Tanto los programas como los materiales fueron diseñados por la UNAM.

Para aprobar los cursos se requieren 20 horas semanales de dedicación, con la ventaja de que el alumno puede distribuir esas horas a lo largo de la semana según su conveniencia en la modalidad a distancia y, en la semipresencial, en la sede más cercana a su casa, en un horario fijo durante la semana.

Cada asignatura se cursa en cuatro semanas, durante las cuales los estudiantes cuentan con la asesoría personalizada de un experto y el seguimiento continuo de un tutor.

Las actividades escolares se realizan en línea principalmente, pero además se hace uso de otros medios de educación a distancia, como los materiales de apoyo en formato electrónico o la videoconferencia.

Su modelo pedagógico consiste en que las asignaturas son multidisciplinarias. En cada una de ellas se plantea un conjunto de asuntos interesantes que provocan la curiosidad de los estudiantes y a partir de ellos se abordan, de manera integrada, los conocimientos disciplinarios que les permiten comprenderlos y, de forma articulada con el resto de las asignaturas, les ayudan a desarrollar un conjunto de habilidades básicas que van aumentando sus grados de profundidad y complejidad. De manera simultánea, a la adquisición de los conocimientos de las disciplinas, los estudiantes desarrollan gradualmente, entre muchas otras habilidades, la de autoestudio, la capacidad de reflexión y la autonomía en el aprendizaje y participan en algunas actividades grupales a través de foros, chats y el desarrollo de blogs. Los estudiantes realizan una evaluación final para cada asignatura, que presentan en la sede donde se inscriben.

El Colegio de Bachilleres también ha implementado la modalidad no escolarizada, el **Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia** (SEAD). Se cursa en línea y las evaluaciones se presentan en Centros de Evaluación Autorizados (CEA).

Otras instituciones de carácter privado como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Tecnológica de México, brindan también ofertas educativas de educación a distancia en el nivel bachillerato.

Dada la creciente matrícula del nivel medio superior y las facilidades que brinda la educación no presencial para cursar el bachillerato a su propio ritmo de los estudiantes, esta modalidad educativa cada vez más se está convirtiendo en una opción para las personas que viven en localidades rurales aisladas y para aquellas que viven en áreas urbanas y requieren flexibilidad de tiempo y forma para continuar sus estudios.

3.2.1 Diversidad curricular en la Educación Media Superior

Los planes de estudio de todas las variantes de la Educación Media Superior en México, tienen una duración de tres años, en su mayoría; sin embargo, en bachilleratos de algunas universidades autónomas se cursa en dos años, como las de San Luis Potosí, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas; incluso hay algunos de cuatro años (bachilleratos de arte). Las asignaturas se cursan en periodos anuales, semestrales o cuatrimestrales.

Sus contenidos son muy diversos dependiendo de la orientación educativa de cada institución; sin embargo poseen algunos objetivos formativos comunes, los cuales se encuentran plasmados en las presentaciones e introducciones de los planes de estudios. Entre estos objetivos comunes se encuentran:

1. Fortalecer la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos.
2. Los estudiantes deben ser capaces de buscar, ordenar e interpretar información relevante en los diferentes campos disciplinarios.
3. Aplicar su experiencia educativa para incorporarse a la sociedad y al desarrollo de las actividades productivas.

Asimismo, existen dos documentos que sirven de base para casi todos los planes de estudio del bachillerato, los cuales son resultado del *Congreso Nacional de Bachillerato*, celebrado por la SEP en Cocoyoc, Morelos, en 1982.

Dichos documentos son los Acuerdos 71 y 77, respectivamente, los cuales fueron publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo de 1982, para coordinar los diferentes tipos de instituciones educativas. A estos acuerdos no se ajustan del todo los bachilleratos de instituciones no coordinadas por la SEP, por ejemplo los de la UNAM. En el acuerdo 71 se establece que:

- El bachillerato está orientado a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión universal, vinculada a la realidad del país y de cada una de sus regiones.
- La duración del bachillerato es de tres años divididos en semestres.
- Los programas contendrán un tronco común organizado en cinco áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales.

El acuerdo número 77 se publicó en ese mismo año, en complemento del acuerdo anterior, mismo que establece que:

- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de las materias y cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato y establecer los procedimientos de evaluación.
- Para cada materia habrá un programa maestro flexible que tendrá como elementos fundamentales los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y cargas horarias.
- Cada institución educativa estructurará los contenidos y determinará los métodos de enseñanza-aprendizaje de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados, y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que esté autorizada a impartir.
- Las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública y las que cuenten con reconocimiento de validez oficial de estudios otorgados por ella, que imparten el ciclo de bachillerato, deberán aplicar los programas maestros que expida la citada dependencia.
- La Secretaría de Educación Pública recomienda a los estados, municipios e instituciones autónomas la aplicación en los cursos de bachillerato que de ellos

dependen, de los programas maestros que se mencionan en el presente Acuerdo, a efecto de procurar la unificación académica de las modalidades de impartición del ciclo de bachillerato.

Además de los aspectos curriculares señalados en los acuerdos de Cocoyoc para gran parte de las instituciones de Educación Media Superior, existen tres núcleos formativos que deben considerarse en los programas de estudio:

1. El **núcleo de formación básica**, cuya duración es de dos años, con cinco áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación.
2. El **núcleo propedéutico**, con duración de un año al final del bachillerato, como preparación para los estudios superiores. Está organizado en cuatro áreas: físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes.
3. El **núcleo de formación para el trabajo**, cuya finalidad es que al concluir el bachillerato, los estudiantes estén capacitados para integrarse a la vida laboral.

Estos núcleos formativos están relacionados con las vertientes de la Educación Media Superior. De las diferentes modalidades en que ésta se imparte, el plan de estudios de bachillerato general contaba hasta 2004 con dos núcleos formativos: el de formación básica y el propedéutico; mientras que en el caso del bachillerato bivalente y con educación profesional técnica ya existía el tercer núcleo formativo, el de formación profesional. En el *Plan Nacional de Educación 2001-2006* se señaló que se debía incluir en todos los bachilleratos este tercer núcleo: el de formación para el trabajo, por lo que en la actualidad todos los programas de estudio del bachillerato deben tener tres componentes: uno general de materias básicas, otro propedéutico para el nivel superior y el de formación para el trabajo.

3.3 la asignatura de geografía en los programas de estudio del sistema nacional de bachillerato

Dado que cada institución educativa que imparte el nivel medio superior posee sus propios fines, se ha mencionado que cada una de ellas cuenta con diferentes programas de estudio.

En las instituciones que dependen de la UNAM, la geografía se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, bajo el nombre de Ciencias de la Tierra, y en la Escuela Nacional Preparatoria, se cursan las asignaturas de Geografía General, Geografía Económica y Geografía Política en sus nueve planteles y en más de 100 preparatorias particulares del Sistema Incorporado a la UNAM; además de las preparatorias por convenio. Estas últimas llevan sus propios programas de estudio provenientes del extranjero, pero requieren que sus estudiantes cursen ciertas asignaturas bajo los programas de la UNAM para que reciban certificación de sus estudios de bachillerato por parte de esta casa de estudios. Los programas de estudio de Geografía de cuarto año y sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, tienen una duración de un año; mientras que el del Colegio de Ciencias y humanidades consta de dos cursos semestrales optativos.

Por otra parte, en las instituciones que dependen de la SEP, la geografía se imparte en un semestre del Bachillerato General, cuyo programa de estudio se aplica principalmente en los Colegios de Bachilleres, el cual se reestructuró recientemente bajo el enfoque de competencias.

A pesar de las diferencias de duración de los programas de estudio, existen similitudes en ellos en cuanto a sus contenidos y propósitos. Todos ellos buscan fomentar en los estudiantes la comprensión del funcionamiento de nuestro planeta, la valoración de los recursos naturales y la protección del ambiente. Los programas de estudios de las asignaturas geográficas de la UNAM están más dirigidos hacia una formación que prepare a los estudiantes para acceder a estudios superiores; en cambio, el programa de estudios de geografía de la SEP está más ligado a los aprendizajes adquiridos en la Educación Secundaria.

En las instituciones que dependen del Instituto Politécnico Nacional no se imparte la asignatura de geografía debido a su orientación eminentemente técnica, de manera que quienes estudian bachillerato en el IPN, no adquieren un mayor conocimiento geográfico que el que alcanzaron hasta que cursaron el primer grado de secundaria, lo cual se considera una gran deficiencia, si se toma en cuenta que la geografía es una disciplina que facilita la comprensión de lo que ocurre en México y el mundo, y que fortalece la identidad de los mexicanos, al brindarles un conocimiento de nuestro país, de su gente, de sus recursos naturales y de su patrimonio cultural.

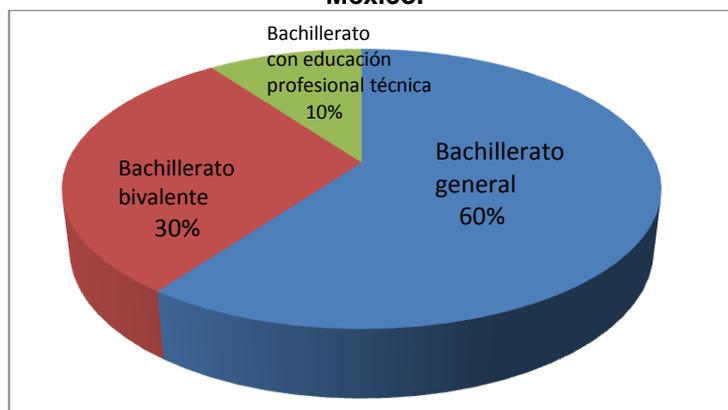
4. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En su libro: *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, Zorrilla Alcalá menciona que existe una gran multiplicidad de problemas a los que se enfrenta actualmente la Educación Media Superior en nuestro país, todos ellos de diversa índole: organizativos, políticos, presupuestales, de seguridad en los planteles, de deficiencias en las instalaciones, de inequidad social, etcétera. Para los fines de este trabajo sólo abordaré los que están más directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, estos son: el crecimiento acelerado de la matrícula, la baja eficiencia terminal, el bajo nivel de aprovechamiento y las deficiencias en la formación docente.

4.1 Crecimiento de la matrícula

La distribución de la matrícula en las tres grandes vertientes del bachillerato puede observarse en la gráfica 1.1. Destaca el predominio de captación por parte del bachillerato general, con 60%; mientras que el bachillerato bivalente, 30%, y el bachillerato con educación profesional técnica, 10%.

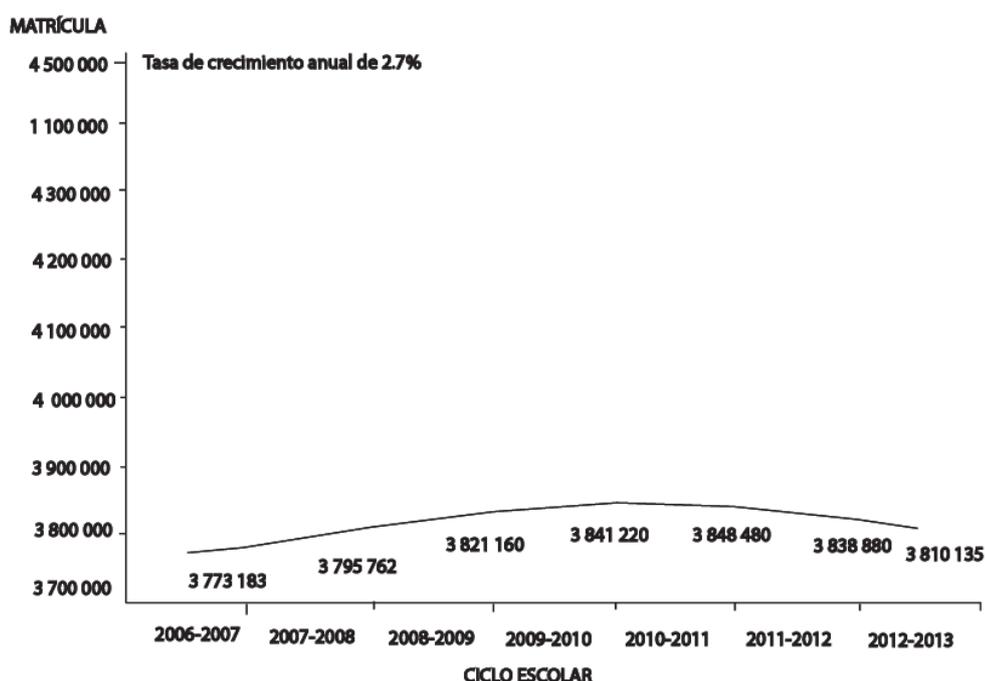
Gráfica 1.1 Distribución de la matrícula en las tres grandes vertientes del bachillerato en México.



Fuente: Zorrilla Alcalá, Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE, UNAM, México, 2008, pp. 208-211.

En la gráfica 1.2 se observa cómo ha crecido la matrícula de la Educación Media Superior desde 2006 hasta 2008 y cómo se proyecta que sea su crecimiento, con un ligero descenso hacia el 2013. Con una tasa de crecimiento anual de 2.7%, se espera un crecimiento de la matrícula con una tendencia hacia el 69%. Estos datos denotan el reto de ofrecer una educación de calidad a una población en constante crecimiento.

Gráfica 1.2 Crecimiento de la matrícula en la Educación Media Superior de 2006 a 2008 y su proyección hasta el 2013.



Fuente: SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008.

En 2004 la matrícula en este nivel educativo alcanzó los 3 millones 603 mil alumnos, de los cuales 51% eran mujeres y 49% eran hombres, lo cual refleja que la mujer tiene mayores oportunidades de acceso a este nivel educativo que antes.

4.2 Baja eficiencia terminal

Aun cuando la Educación Media Superior tiene una gran demanda, en este nivel educativo se tiene una baja eficiencia terminal, como puede apreciarse en el cuadro 1.2.

Nótese que de 1990 a 2008, la tasa de absorción y la cobertura han ido en aumento; sin embargo, la deserción se ha reducido poco y la eficiencia terminal también se ha incrementado unos cuantos puntos porcentuales en un periodo de casi 20 años. Es decir, que por casi dos décadas la eficiencia terminal de la EMS se ha mantenido alrededor de 60% de los que ingresan a este nivel educativo. Esto se debe a problemas de diversa índole relacionados principalmente con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, ya que muchos de ellos se ven obligados a abandonar sus estudios para trabajar y apoyar a la economía familiar.

Cuadro 1.2 Indicadores de Educación Media Superior

Ciclo escolar	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1996-1998	89.6%	16.5%	66.6%	39.4%
2000-2001	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%

Fuente: SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008.

4.3 Bajo nivel de aprovechamiento

Las expectativas del gobierno mexicano acerca de la Educación Media Superior se encuentran en diversos documentos que consignan la política oficial que se encuentra vigente en todo nuestro país.

La administración del gobierno federal para el periodo 2000-2006 la expresó en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006. En él la EMS ocupa un apartado en el que se señala un papel fundamental en la construcción de una nación crecientemente justa, educada y próspera. Su contribución a una tarea tan amplia como ambiciosa, se finca, de acuerdo con el documento, en varias fortalezas que le son propias. La primera de ellas es la presencia de la EMS en más de la

mitad de los municipios mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2001a). Este potencial de diseminación acrecienta la función social de la EMS y permite contemplarla al servicio de los futuros ciudadanos, brindándoles las habilidades y los conocimientos matemáticos, científicos y tecnológicos que resultan indispensables en nuestro mundo. Propósitos tan admirables esbozan hoy, empero, no sólo un ideal utópico. Los países —el nuestro incluido— los requieren para competir en los mercados internacionales, como lo ha reconocido el *Internacional Competitiveness Yearbook (Instituto for Management Development, 2000)*. Esta fuente asevera que la participación de la población en los estudios de nivel medio y medio superior se ubica entre los diez factores clave que caracterizan la más alta competitividad entre las naciones, pero el factor educativo es preponderante, por arriba de cualquier otro, incluso el gasto en investigación (Zorrilla Alcalá, 2008, 10-11).

En los dos párrafos anteriores se refleja que la política del gobierno en materia de Educación Media Superior se dirige a la construcción de habilidades y conocimientos para que sean ciudadanos competitivos en los mercados internacionales, especialmente en lo relacionado con habilidades y conocimientos matemáticos, científicos y tecnológicos. Sin embargo, los resultados del *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment)* para 2006, demuestran que existen serias deficiencias en los estudiantes egresados de bachillerato con relación a su capacidad de comprender textos y comunicar juicios relevantes acerca de los materiales estudiados. Estas deficiencias son muy graves pues reducen la posibilidad de aprender a aprender (Díaz Gutiérrez, PISA 2006, 229).

La deficiencia para la comprensión lectora puede deberse a la prevalencia del método expositivo de enseñanza, que se caracteriza por la abundancia de contenidos abstractos que requieren ser memorizados más que comprendidos.

A pesar de la gran diversidad de instituciones que imparten EMS los problemas mencionados persisten. Así, existen planteles con óptimas condiciones de instalaciones, limpieza, seguridad, profesores capacitados, etcétera y, por otra parte, también hay planteles insalubres, donde hay violencia, corrupción y profesores que no han recibido capacitación ni certificación para impartir sus cursos. Sin embargo, aún cuando existen instituciones con condiciones favorables para el aprendizaje, los resultados en las

pruebas internacionales aplicadas a los estudiantes egresados de ellas no mejoran sustancialmente con respecto a los de las demás.

4.4 Deficiencias en la formación docente

Con respecto a este tipo de deficiencias Juan Fidel Zorrilla señala que:

Periódicamente se reconoce la importancia de formar a los profesores de la educación media superior cuando se habla en general de este tema. De hecho, históricamente hay una gran omisión respecto a la formación de profesores de la EMS, al no haber existido una respuesta a esa necesidad en la oferta de programas de licenciaturas en las universidades, sobre todo en lo que concierne a los programas de ciencias naturales y exactas, humanidades y de ciencias sociales, cuyos graduados encuentran salidas preferentemente como profesores de asignatura en la EMS y las escuelas secundarias (Zorrilla Alcalá, 2008, 205).

Lo anterior representa un grave problema, ya que ingresan a las escuelas numerosos docentes que no poseen la preparación disciplinaria y pedagógica para desempeñar su labor. Basta con que cuenten con una licenciatura afín a la asignatura que desean impartir y reciban cursos para adquirir las habilidades que requieren para trabajar en las aulas. Sin embargo, esta práctica no brinda los resultados esperados, tal y como lo señala Zorrilla, Alcalá.

—Así, los programas que en diversas instituciones alientan la capacitación de profesores de EMS parecen tener poco impacto y tienden a estar orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y su sistema de remuneración más que al aseguramiento de objetivos planteados por los diagnósticos existentes en materia de obtención de habilidades en lengua y matemáticas, por ejemplo” (Zorrilla Alcalá, 2008, 206).

Sería conveniente que en cada licenciatura se cursaran materias optativas relacionadas con el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior, en las que se impartieran las competencias docentes que se requieren en la actualidad para enseñar a los estudiantes de bachillerato a aprender a aprender. Esta problemática se agrava ya que numerosos

docentes no cuentan con un título de licenciatura. Esta cifra se calcula entre 35% y 50% (Zorrilla Alcalá, 2008, 206).

Ante la necesidad de formar docentes de acuerdo con las actuales necesidades educativas, la Reforma Integral para la Educación Media Superior, está implementando cursos para que los profesores adquieran las competencias necesarias para realizar con éxito su trabajo en el aula, pero es necesario que se lleven a cabo por asignatura, ya que no es lo mismo impartir español, que matemáticas o biología.

5. LAS ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO QUE SE ESTÁN IMPLEMENTANDO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Para superar los diversos problemas que enfrenta la Educación Media Superior (EMS), en el presente sexenio se están implementando varias estrategias de mejoramiento, en este trabajo analizaremos dos: 1) la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual está orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad y 2) el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM. En primer lugar describiré la RIEMS, la cual abarca numerosas instituciones y subsistemas educativos, y más adelante haré mención del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, en el cual se inserta la Escuela Nacional Preparatoria.

5.1 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes:

1. La construcción y puesta en práctica de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
2. La definición y regulación de las distintas modalidades educativas de la EMS.

3. La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan que la EMS se lleve a cabo.
4. Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

5.1.1 Marco Curricular Común con base en competencias

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) tiene como principal objetivo articular los programas de estudio de las distintas modalidades de Educación Media Superior (EMS) en México. Para ello se basa en la conformación de un Marco Curricular Común, el cual se describe en el documento llamado *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, publicado en 2008 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP.

La conformación del Marco Curricular Común se sustenta en la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, llamadas **competencias**.

Las competencias reordenan y enriquecen los programas de estudio y se adaptan a sus objetivos, no buscan reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos; de esta forma, definen estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

El perfil del egresado de la EMS se conforma por las competencias genéricas y las disciplinares básicas.

Las **competencias genéricas** tienen tres características principales:

1. **Clave:** son aplicables en amplios contextos personales, sociales, académicos y laborales, en el transcurso de su vida.
2. **Transversales:** son importantes para todas las asignaturas, así como las actividades extracurriculares y proceso de apoyo escolar a los estudiantes.
3. **Transferibles:** permiten adquirir otras competencias, tanto genéricas como disciplinares.

Por su parte, las **competencias disciplinares básicas** son los conocimientos, habilidades y actitudes propios de cada campo del saber.

Ambos tipos de competencias están muy ligadas y su vinculación define el MCC. Además están las competencias disciplinares extendidas (propedéuticas) y las competencias laborales (para el trabajo). Estas dos últimas no serán comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS, ya que cada una podrá definir sus objetivos.

5.1.2 Definición y regulación de modalidades educativas

El segundo eje de la RIEMS consiste en definir las modalidades de EMS y los mecanismos de regulación de su implementación en cada institución y modalidad educativa. En la definición de modalidades se consideran tanto las escolarizadas como las no escolarizadas, tomando en cuenta que el desarrollo de estas últimas ha sido notable en años recientes, ya que atienden a una matrícula cada vez más amplia y diversa.

La regulación consiste en supervisar que la RIEMS se implemente de manera adecuada en las diferentes instituciones y modalidades educativas. Al regular, tanto las modalidades escolarizadas como las no escolarizadas, éstas podrán recibir el impulso necesario para su adecuado desarrollo y se podrá otorgar reconocimiento oficial a los egresados de las instituciones que cumplan con los estándares mínimos que aseguren que éstos dominan las competencias que conforman el Marco Curricular Común.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se está implementando gradualmente en cuatro niveles de concreción:

1. En el **nivel interinstitucional** todas las instituciones de EMS adoptan un consenso en torno al perfil del egresado y las competencias a desarrollar para configurar el MCC y los mecanismos de gestión para la implementación de la reforma.
2. En el **nivel institucional** se ajusta la visión de cada institución a un organismo complejo. Cada institución o subsistema adecua sus planes y programas de

estudio, tutoría y actividades extraescolares a los lineamientos generales del SNB.

3. En el **nivel escuela** se adoptarán en cada plantel las estrategias necesarias para que sus estudiantes desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas que conforman el MCC.
4. En el nivel **aula**, el docente desarrollará estrategias didácticas para que sus estudiantes adquieran las competencias del MCC.

A nivel interinstitucional, el 15 de enero de 2008 se logró un consenso nacional sobre el perfil del egresado de la EMS, el cual fue resultado de una serie de talleres regionales y nacionales, y consiste en 11 competencias genéricas. Se tienen lineamientos y ha dado inicio la elaboración de competencias disciplinares básicas de los alumnos y de competencias docentes. También han comenzado los programas de formación docente con relación a la Reforma. A nivel institucional se han elaborado nuevos programas de estudio para algunas modalidades, por ejemplo: en la SEP para el Bachillerato General. Y ya se ha empezado a implementar la reforma en algunos planteles educativos en el interior de las aulas.

5.1.3 Mecanismos de gestión

Definen los estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas. Son los siguientes:

1. Formar y actualizar la planta docente para que trabajen conforme a un modelo de competencias y adopten estrategias centradas en el aprendizaje.
2. Generar espacios de orientación educativa y atención de las necesidades de los alumnos.
3. Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y equipamiento.
4. Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas al definir procesos administrativos compartidos.

5. Implementar un proceso de evaluación integral para verificar que los egresados de la EMS reúnen las competencias que define el MCC.

5.1.4 Modelo de certificado del Sistema Nacional de Bachillerato

Con un certificado único la EMS logrará una mayor cohesión. El otorgamiento del mismo significará que los estudiantes han logrado las competencias que conforman el MCC en una institución reconocida que reúna los estándares mínimos y participe en los procesos necesarios para el funcionamiento adecuado de la EMS.

5.2 Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM

Después de haber descrito brevemente la Reforma Integral de la Educación Media Superior, ahora explicaré los principales planteamientos del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM. Este programa forma parte del plan de trabajo del rector José Narro Robles para el periodo 2008-2011, en el cual se considera necesario fortalecer el bachillerato y su articulación con otros niveles de estudio, como se describe a continuación:

La tarea educativa en el bachillerato universitario es especialmente importante. Sus alumnos están en una etapa decisiva de definiciones trascendentes para su desarrollo ulterior y la mayoría de sus egresados se incorpora a nuestras carreras universitarias. Por esas razones la Universidad debe proporcionarles una preparación de carácter general que los capacite para comprender el mundo y su entorno inmediato; para que estén en condiciones de adquirir conocimientos nuevos, resolver problemas en los distintos campos del saber y construir interpretaciones razonadas, así como localizar y procesar información mediante la utilización de los instrumentos tradicionales y de las nuevas tecnologías. Para esto último, se diseñará un programa que busque el desarrollo de habilidades informativas.

De igual modo, se promoverá la formación integral del estudiante, fortaleciendo la orientación vocacional y la atención psicopedagógica.

Al mismo tiempo, se fomentarán en ellos una conciencia social y actitudes de participación y corresponsabilidad.

Para ello, se partirá del diseño de una política institucional, que permita detectar insuficiencias y problemas y plantear las acciones pertinentes. Entre las acciones de mayor relevancia, se contempla mejorar la coordinación y la interacción tanto entre los dos subsistemas de bachillerato como de este nivel con las facultades y escuelas; establecer un sistema de exámenes diagnóstico con retroalimentación automatizada para todas las asignaturas de los dos subsistemas de nuestro bachillerato; ampliar la oferta de los cursos de actualización docente en habilidades genéricas (comprensión y expresión de textos en español; comprensión de textos en lengua extranjera; aprendizaje autónomo y autorregulado; razonamiento lógico-matemático, y búsqueda y sistematización de información), así como el diseño de cursos y actividades en habilidades para los alumnos, con la posibilidad de darles valor curricular; continuar y fortalecer el programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior con el que se propone lograr una mayor articulación entre los planes de estudio del bachillerato, la licenciatura y el posgrado.

Será necesario, en este sentido, reforzar al Consejo Académico del Bachillerato como instancia de coordinación y de promoción de iniciativas con el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria, para el diseño de un plan de estudios modular y multimodal (que pueda llevarse de manera presencial, semi-presencial o con actividades a distancia), en el que se promueva la interdisciplina, como ya se hace, de hecho, en el programa del Bachillerato a Distancia de la UNAM.

Se proporcionará una atención individualizada y seguimiento a los alumnos de bajo rendimiento o en condiciones desfavorables. Para ello se incrementará el número de profesores de tiempo completo y se ampliarán los programas orientados a mejorar la calidad, así como a la actualización y profesionalización de la planta docente.

Se fortalecerá la capacitación en el uso de las computadoras y programas, así como la enseñanza de los idiomas, particularmente del inglés, para lo que se modernizarán los laboratorios de idiomas y se crearán en donde no existan. Se reforzarán los programas de prevención de adicciones y la seguridad en los planteles (UNAM, Plan de Desarrollo 2008-2011, 29-30).

El Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM está a cargo del Consejo Académico de Bachillerato (CAB). Este Consejo tiene diversas funciones que le fueron asignadas en 1993, cuando el Consejo Universitario aprobó su creación.

5.2.1 Objetivos del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato

El principal objetivo del programa es ofrecer una educación de vanguardia a 100 000 estudiantes que son atendidos en los bachilleratos de la UNAM, al dotar a más de 5 000 profesores de las herramientas más adecuadas para su cabal desempeño y crear ambientes y modalidades de trabajo de mejor calidad, que contribuyan a la formación de ciudadanos y futuros profesionistas. Para ello se están llevando a cabo las siguientes tareas:

1. Replantear el sentido de este nivel educativo, el perfil de egreso de sus estudiantes, el perfil necesario del profesor y un diagnóstico conjunto de la ENP y CCH, actualizado con estudios y bases de datos confiables.
2. Desarrollar el programa **Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior**, que tiene como finalidad definir los saberes básicos e imprescindibles que debe poseer el estudiante de cada disciplina. Éste constituye un proceso permanente de actualización y mejora de los programas de estudio del bachillerato, a partir de los planteamientos por grupos de trabajo disciplinarios, tomando como base el **Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos** (NCFB) que elaboró a partir de 1998 el Consejo Académico de Bachillerato.
3. Establecer un proyecto editorial y de producción de materiales de apoyo al aprendizaje para el bachillerato.
4. Revisar y actualizar de manera permanente del programa de Bachillerato a Distancia (B@UNAM), con materiales elaborados en línea que apoyen la enseñanza presencial y semipresencial.
5. Ofrecer la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).
6. Implementar los Diplomados de formación de formadores y los Cursos de Actualización en habilidades con opción a diploma, dirigidos a docentes de todas las asignaturas de bachillerato.
7. Desarrollar programas de actualización y superación docente a cargo de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico.

5.2.2 Avances del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato

Todas las tareas mencionadas anteriormente tienen un alto grado de avance. En el caso de la asignatura de Geografía, ya se cuenta con libros de apoyo didáctico para impartirla, elaborados por docentes de la Escuela Nacional Preparatoria e investigadores del Instituto de Geografía de la UNAM. Estos materiales se elaboraron con base en el documento llamado: *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior*. Dicho documento fue elaborado por grupos de trabajo disciplinares conformados con personal de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Está sujeto a revisión por parte del personal docente que imparte dichas disciplinas en el bachillerato. Este documento servirá de base para hacer una selección cuidadosa de los conocimientos y habilidades académicas, actitudes y valores universitarios que deben desarrollarse en el bachillerato, y crear un documento normativo para la revisión de planes y programas de estudio, la formación de profesores y la evaluación institucional de los aprendizajes y de la docencia en el bachillerato.

Con respecto a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), ésta se ha implementado para la enseñanza de diversas disciplinas: biología, español, física, matemáticas, letras clásicas, ciencias sociales, filosofía, historia y química. Aún no existe de manera específica para la enseñanza de la geografía, por lo que los docentes de dicha asignatura pueden estudiar la MADEMS en ciencias sociales.

Con respecto a los programas de formación docente, se enfocan a que los profesores del bachillerato faciliten la comprensión y expresión de textos en español, lo cual es fundamental para el aprendizaje de otras disciplinas por parte de los estudiantes. Asimismo, se centran en la comprensión de textos en lengua extranjera, el aprendizaje autónomo y autorregulado, el razonamiento lógico-matemático y la búsqueda y sistematización de la información. Además se ofrecen cursos de habilidades para los estudiantes. Todas estas habilidades conducen a la formación de competencias para aprender a aprender y obtener mejores resultados en las evaluaciones internacionales, como PISA; pero hace falta implementar cursos de formación docente específicos por disciplinas. En el caso de geografía esta necesidad es más acuciante, ya que se carece de la MADEMS para esta disciplina.

CAPÍTULO 2 LAS COMPETENCIAS EN LA POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

En el capítulo anterior se hizo una breve reseña histórica de la enseñanza de la geografía, desde el siglo XIX hasta la actualidad. También se abordó la evolución del bachillerato mexicano desde sus inicios y cómo se fue diversificando, convirtiéndose en un sistema educativo sumamente complejo y diversificado. Al mismo tiempo que ha venido arrastrando, desde hace varias décadas, numerosos problemas, entre los que destacan: el bajo nivel educativo y la baja eficiencia terminal.

Para solucionar los principales problemas que enfrenta la Educación Media Superior, varias instituciones educativas han emprendido estrategias de mejoramiento, entre los que destacan el Programa de Fortalecimiento del bachillerato de la UNAM y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), los cuales se describieron en el capítulo anterior. A la RIEMS se han sumado numerosas instituciones educativas, con excepción de los bachilleratos de la UNAM y del IPN, debido a que quieren conservar su carácter propedéutico para estudios superiores y no brindar a sus egresados un perfil de capacitación para el trabajo, como se pretende en la citada reforma.

En el capítulo 1 se explicó que la RIEMS pretende crear un Sistema Nacional de Bachillerato, y que ante la gran diversidad curricular que existe en las instituciones educativas que lo van a conformar, se está utilizando como elemento base para una certificación común la noción de **competencia**. En el mismo capítulo se explicó cómo la RIEMS clasifica las competencias en: genéricas (clave, transversales, transferibles), disciplinares básicas y disciplinares extendidas. Para el caso de la asignatura de geografía interesan las competencias disciplinares básicas, a las que corresponden las competencias geográficas.

La pregunta sería: ¿por qué proponer unas competencias para la enseñanza de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria si la UNAM no se sumó a la RIEMS? Para responder esta pregunta, en primer lugar mencionaré que las competencias genéricas ya forman parte del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM; y en segundo lugar, en este capítulo analizaré las nuevas

tendencias en la educación en todos sus niveles, las cuales están contenidas en diversos documentos que han sido redactados por varios organismos internacionales. En ellos se pone de manifiesto que el nuevo paradigma de la educación lo constituyen: **las competencias**.

A partir de la década de 1980 el uso del concepto de competencias en el ámbito educativo se ha difundido ampliamente a nivel mundial. Gran parte de los programas de mejoramiento académico y escolar de numerosos países manejan este término como una meta a alcanzar por parte de los estudiantes. Sin embargo, su uso también ha sido muy polémico, ya que el concepto no se ha comprendido claramente, e incluso, se ha politizado. Si bien es cierto que las competencias se originaron en el ámbito empresarial, también es cierto que dicho concepto se ha diversificado y forma parte importante del enfoque constructivista de la educación.

En este capítulo abordaré, aunque no de manera exhaustiva, el origen del uso del concepto de competencias en la educación y en qué consisten las competencias desde diferentes perspectivas. Finalmente, abordaré la importancia de las competencias en las políticas educativas internacionales y nacionales. Me enfocaré principalmente en las competencias en las políticas educativas de la educación media superior, porque a este nivel educativo corresponde la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

Analizaré la influencia de las políticas educativas internacionales en la definición de competencias del Marco Curricular Común propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior; así como el lugar que ocupan las competencias espaciales que se desarrollan mediante el aprendizaje de la geografía, dentro de ese marco. Finalmente me referiré a las competencias en el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM.

2.1 Origen del uso del concepto de competencias en la educación

La palabra competencia proviene del griego *agon*, que significa aquél que se ha preparado para ganar las competencias olímpicas. Platón, en su diálogo *Lysis*, cambió el sentido del término y utilizó la raíz griega *ikanótis*, que se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), para referirse a las habilidades y destrezas cognitivas y culturales.

El término competencia proviene del latín *competentia*, que significa ser capaz. En el siglo XVI ya estaba reconocido en inglés, francés y holandés. La Real Academia de la Lengua Española señala que es relativo a pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

El concepto de competencias se aplicó inicialmente en el ámbito de la capacitación empresarial y luego se difundió a todo el ámbito educativo. El concepto de competencia laboral surgió como una reacción al taylorismo y al fordismo, dos formas de organización del trabajo en los procesos productivos que favorecieron la producción en serie. Vargas describe la importancia del taylorismo en la productividad industrial y su influencia en detrimento de la capacitación laboral:

Durante la revolución industrial el concepto de “productividad” adquirió inusitada importancia y la influencia del trabajo en la productividad condujo a Taylor a diseñar su sistema de administración basado en sus principios “científicos”. El paradigma de organización del trabajo taylorista se fundamentó en la división sucesiva del proceso de trabajo, sus tareas y obligaciones, hasta sus elementos más sencillos, apuntando a disminuir el tiempo requerido para desempeñar tales tareas a partir de una dosis de especialización y concentración absoluta (Vargas *et al*, 2001, 7-8).

De hecho, una de las mayores ventajas del sistema taylorista era la rapidez con que podía ser incorporado un trabajador a la producción, dada la facilidad de entrenarlo en la rutina sencilla y repetitiva del empleo. Ello desvalorizó completamente la necesidad de capacitación y la redujo a un mero concepto de entrenamiento, cuando no adiestramiento (Vargas *et al*, 2001, 10-11).

La segunda forma de organización del trabajo en los procesos productivos, el fordismo, aceleró más la producción, ya que al instituir la cadena de montaje, los trabajadores ni siquiera tenían que desplazarse de un lugar a otro, sino que el producto que se ensamblaba era el que se desplazaba para que los trabajadores le fueran integrando sus partes componentes. Vargas comenta que la gran tecnificación del trabajo, lo volvía rutinario y los obreros no eran capaces de solucionar problemas, lo que redundaba negativamente en la productividad:

El trabajo concebido sin ningún contenido de inteligencia e intervención obrera pronto se mostró como una ilusión tecnicista; se creó un conflicto entre el trabajo prescrito y el trabajo realmente ejecutado en el cual muchas veces los individuos intervenían solucionando problemas, optimizando actividades críticas, aplicando la experiencia para prevenir errores recurrentes y en suma, “violando las reglas” de los manuales de producción. Adicionalmente, la excesiva preocupación por la rapidez, los tiempos y los movimientos se enfrentó a la fatiga y al agotamiento y se topó con un techo máximo para los incrementos de productividad” (Vargas *et al*, 2001, 11-12).

A partir de entonces surgieron teorías enfocadas en la motivación de los trabajadores como la Escala de necesidades de Maslow. A principios de la década de 1960, David McClelland, profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, propuso vincular la necesidad de logro de los empleados y la calidad en el trabajo que estos realizan para determinar los mecanismos o niveles de necesidades que mueven a los mejores empleados que ocupan puestos gerenciales, con la finalidad de poder seleccionar en las empresas a personas con un adecuado nivel en esta necesidad de logros para ocupar esos puestos, de tal manera que su desempeño sea tal puedan sacar adelante los proyectos.

En 1964 se llevó a la práctica esta teoría de McClelland y se comprobó que dos tercios de los participantes habían desarrollado características innovadoras, que potenciaban el desarrollo de sus negocios. Estos resultados llevaron a realizar otros estudios que permitieran a las empresas ahorrar tiempo y dinero en los procesos de selección de personal.

En el año 1973, McClelland demostró que los expedientes académicos y los test de inteligencia por sí mismos no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional. Esto lo condujo a buscar nuevas variables que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Durante estas investigaciones encontró que para predecir con una mayor eficacia el rendimiento laboral, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características, a las que llamó competencias, de quienes son particularmente exitosos con las de aquellos que no lo son.

—Por ello, las competencias [laborales] están ligadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de factores

que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo” (McClelland, 1993 en Rodríguez Trujillo, 2010, 1).

El concepto de competencias se introdujo de inmediato a la capacitación para el trabajo en países desarrollados y se ha ido perfeccionando con otras teorías, como la de inteligencia emocional de Golleman. Estas teorías aplicadas al concepto de competencias han ido en aumento en aras de la productividad de las empresas, debido a que las competencias que poseen los trabajadores constituyen en la actualidad el capital más importante con que éstas cuentan, tal y como lo menciona Vargas, ya no es funcional la cuidadosa prescripción de tareas, ahora es necesario que los trabajadores movilicen conocimientos, habilidades y destrezas:

Actualmente ~~trabajo~~ trabajo y empresa tienen un nuevo código de comunicación que se fundamenta en el resultado del aporte humano que ya no en la cuidadosa prescripción de tareas de antaño. Lograr resultados es un desafío mayor a ejecutar tareas. Para lograr resultados el trabajador competente debe movilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias anteriores y comprensión del proceso en que se halla inmerso. Ahora la información y el reconocimiento de los saberes de los trabajadores tienen un significativo y reconocido valor. Una empresa competitiva, con trabajadores competentes, es ante todo un equipo competente” (Vargas *et al*, 2001, p. 15).

En la misma década en que McClelland realizó sus investigaciones el concepto de competencia se introdujo también en la educación. De acuerdo con Bolívar Botía:

El concepto de competencias clave o básicas tiene su origen en los años 70, con motivo de los cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, se piensa en competencias que, más allá de los requerimientos específicos de un campo de trabajo, permitan la adaptación y aplicación a situaciones diversas. Se entienden, en este primer momento, como conocimientos, capacidades y habilidades no limitadas a un campo específico, sino válidas para adaptarse a un amplio número de posiciones y funciones (Bolívar Botía, 2008, 8).

En la década de 1980, Noam Chomsky expuso su teoría generativa del lenguaje. En ella mencionó que un hablante dispone de una competencia mental e innata, que es el saber inconsciente gracias al cual podemos utilizar creativamente el lenguaje, y que la gramática de un idioma particular no es sino la explicitación formal de esa competencia interna de sus respectivos hablantes.

La teoría generativa de Chomsky no sólo revolucionó el campo de la lingüística, sino también introdujo el concepto de competencia en el ámbito educativo, más allá de la capacitación laboral. Aun cuando el concepto de competencia de Chomsky no concuerda con el que se maneja actualmente en materia de educación, las competencias dejaron de ser meros comportamientos observables y pasaron a formar parte de los procesos cognitivos que se llevan a cabo para aprender.

De acuerdo con Sepúlveda, fue hasta la década de 1990 cuando se implementó ya la enseñanza por competencias en el ámbito educativo:

Cabe mencionar que, en términos educativos, la utilización del término competencias es muy reciente. La primera vez que se empleó fue en 1992 en los Estados Unidos, cuando la Secretaría de Trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado «Lo que el trabajo requiere de las escuelas»... En el mencionado documento se señala que el sistema educativo debe proporcionar un conjunto de destrezas para que los estudiantes enfrenten los retos del mundo del trabajo (Sepúlveda, 2002, 3).

En 1997 el Consejo Europeo, reunido en Ámsterdam, recomendó conceder la prioridad al desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral.

Así, los países de Europa Occidental, principalmente: Reino Unido, Francia, Alemania y Países Bajos, incorporaron las competencias en sus programas de formación profesional, ante la imperiosa necesidad de formar personal capacitado para trabajar en las empresas, ya que el personal egresado de las universidades poseía una formación sumamente teórica que no le permitía desempeñarse de manera eficiente en el ámbito laboral. Por tal motivo, estos países incorporaron las competencias en sus sistemas de formación profesional, tales como: *National Vocational Qualifications* en Reino

Unido; el enfoque de las áreas de aprendizaje en Alemania; el **método ETED**, para el análisis empleo-competencias; y el *bilan des compétences*, que es una evaluación de competencias, la cual permite a un empleado hacer un balance de sus habilidades, capacidades y motivaciones, y definir una carrera o entrenamiento, estos dos últimos realizados en Francia; así como la implementación de la **formación profesional basada en competencias** en Países Bajos.

Un estudio realizado en 2008 por Mulder, Weigel y Collings, investigadores de las universidades de Wageningen en Países Bajos y Alemania, reflejó que los sistemas de formación profesional mencionados anteriormente, existe una:

Falta de una definición coherente del concepto de competencia, la pérdida de una relación mutua entre competencia y desempeño, la noción errónea de que el empleo del concepto competencia disminuye el valor del conocimiento, las dificultades del diseño de los principios educativos basados en las competencias tanto en los niveles curriculares y de la instrucción, la baja estimación de las consecuencias organizativas de la educación basada en la competencia y los muchos problemas en el área de evaluación de la competencia (Mulder et al, 2008).

En efecto, hasta la fecha no hay un consenso en la conceptualización de las competencias. Además, se suelen manejar indistintamente los términos competencia, capacidad y desempeño, como se explicará más adelante.

Mulder, Weigel y Collings también señalan que erróneamente se considera que el empleo del concepto de competencia disminuye el valor del conocimiento, cuando en realidad lo aplica a la resolución de una situación dada. Con relación a las dificultades del diseño de los principios educativos basados en las competencias, tanto en los niveles curriculares y de la instrucción, éstas se derivan de una mala comprensión del concepto de competencias, una formación inadecuada de los docentes y una reticencia por parte de estos últimos a enseñar por competencias.

Los docentes se resisten a enseñar por competencias por diversas razones, entre las que se encuentran: la falta de conocimientos claros acerca del concepto de competencias, la carencia de dominio de las competencias docentes que se requieren para enseñar a sus alumnos a construir sus propias competencias en el salón de clases, el considerar que

enseñar por competencias contribuye a las políticas educativas neoliberales y que las empresas privadas serán las únicas beneficiadas si sus alumnos aprenden por competencias; lo cual no es así, ya que las competencias clave están orientadas a formar sujetos autónomos, capaces de desenvolverse eficazmente en la vida diaria.

Finalmente, la dificultad a la que se refieren Mulder, Weigel y Collings con respecto a la evaluación de competencias estriba en que no hay un consenso para definir cuáles son las competencias a evaluar y a menudo, se forman competencias profesionales en ámbitos artificiales que no corresponden a los ámbitos laborales donde se aplican las competencias.

A pesar de las dificultades mencionadas anteriormente, que se han presentado en los sistemas de formación profesional europeos con respecto a la aplicación del uso de competencias en la capacitación para el trabajo, la enseñanza por competencias no sólo se sigue aplicando y perfeccionando en el ámbito de la capacitación laboral sino que se ha extendido ampliamente en diversos sistemas y niveles educativos en todo el mundo.

2.2 Una aproximación al concepto de competencias

En el campo de la educación el concepto de competencia tiene diferentes acepciones, tal y como lo menciona Tardif:

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer por su utilización. Algunos autores (entre ellos Boutin et Julián, 2000) perciben en las competencias una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros (en particular Legendre, 2000) afirman que las mismas engendran una relación más pragmática con el saber, incitando así a la escuela a centrarse sobre la formación del conocimiento, las vías de aprendizaje del alumno y el sentido de los saberes en relación con los contextos y condiciones de utilización ... otros aún (entre ellos Perrenoud, 1977) estiman que las mismas integran en concomitancia una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas. Esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en competencias (Tardif, 2003, 57).

Efectivamente, las competencias se pueden ver desde el punto de vista conductista, como comportamientos observables al realizar una tarea determinada; mientras que desde el punto de vista constructivista hay cierto consenso en considerarlas como el conjunto de recursos cognitivos que se movilizan para solucionar situaciones en un contexto determinado.

Así, la **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior** (ANUIES), en su *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, define las competencias como:

Conjunto de conocimientos habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (Allende y Morones, 2006, p.4).

La **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico** (OCDE), en su resumen ejecutivo de la **Definición y Selección de Competencias Clave** (DESECO), describe a la competencia de la siguiente manera:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2005, 3).

El pedagogo suizo Perrenoud define las competencias como: “La capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p.11). Adicionalmente menciona que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan

recursos; la movilización sólo resulta pertinente en una situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; el ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación; las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la vida cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Además, para identificar una competencia hay que considerar tres elementos complementarios: 1) los tipos de situaciones de las que da un cierto control, 2) los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión y 3) la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en una situación compleja y en tiempo real.

Como puede apreciarse en esta definición de Perrenoud, hay una clara tendencia constructivista, pues en ella se hace referencia a los esquemas de pensamiento o estructuras mentales de Piaget.

Cabe señalar que las definiciones de competencias de ANUIES, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la de Perrenoud, tienen en común, que van más allá de la mera observación de comportamientos durante la ejecución de tareas, sino que los conocimientos, habilidades y actitudes, constituyen recursos cognitivos que se movilizan para tomar acción ante una situación en un contexto determinado.

Según Perrenoud, la finalidad de las competencias es que los estudiantes puedan darle significado a los conocimientos que adquieren en la escuela. Se trata de una revolución contra el academicismo puro. Cabe recordar que Ausubel (2002, 14-15) señalaba que los conocimientos significativos son perdurables, los que se memorizan sin comprenderlos fácilmente se olvidan. Los conocimientos son significativos cuando pueden transferirse. Por ello, es muy importante que el aprendizaje de competencias se realice en un contexto determinado, que reproduzca los más posible problemas o situaciones reales.

El concepto de competencias posee aún muchos parámetros por definir y se encuentra en evolución. Algunos de sus principales problemas han sido señalados por autores como Díaz Barriga (2006, 15), quien señala que al elaborar un programa de estudios por competencias, la competencia integradora se tiene que desagregar en otras competencias, con base en el análisis de tareas y, en muchas ocasiones, éstas terminan siendo meros objetivos específicos a la manera del antiguo enfoque conductual.

Perrenoud sugiere que en lugar de modificar programas, inicialmente se utilice una base de competencias, la cual es un documento que enumera, de manera organizada, las competencias a las que se debe dirigir la formación. Una base de competencias, a diferencia de un programa clásico, no dice lo que se necesita enseñar, sino lo que los alumnos deben dominar. Por supuesto que el programa de estudios corre el riesgo de quedar como un compendio de recursos.

Por su parte, Díaz Barriga recomienda: “Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que hemos denominado enfoque mixto. En donde coexiste el enfoque de competencias con otros, fundamentalmente en los contenidos. Una realidad en los procesos de formación de conocimientos es que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes simples” (Díaz Barriga, 2006, 31).

Es mucho lo que falta por estudiar y definir con respecto a las competencias, sin embargo sus aportaciones a la educación son muy valiosas, aunque deben aplicarse de manera cuidadosa. Al respecto Díaz Barriga considera que el concepto de competencias ha sido útil en el contexto de la capacitación laboral, pero que su aplicación en la educación no ha sido bien definida.

El término competencia procede del mundo del trabajo y de la lingüística. Su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación (media superior) y superior ha traído nuevas dificultades. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido a un discurso hueco de innovación (Díaz Barriga, 2006, 33).

Con respecto al debate que se ha abierto en la educación a raíz de la introducción de la noción de competencia, Díaz Barriga considera que:

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas” (Díaz Barriga, 2006, 33).

Es evidente que el concepto de competencias pone en tela de juicio la enseñanza memorística en las escuelas, sin significado ni pertinencia para los estudiantes, ya que lo que se aprende no tiene conexión con el mundo que los rodea; en su lugar, propone un aprendizaje comprensivo, reflexivo, significativo y pertinente, que puede aplicarse en la vida cotidiana y en la vida laboral. Ese es su principal aporte a la educación, de acuerdo con Díaz Barriga:

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea del docente, en la promoción de ambientes escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia los modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva (Díaz Barriga, 2006, 35).

Para este investigador el verdadero valor del concepto de competencias aplicado al ámbito educativo sería el pasar de los modelos centrados en la información a otros centrados en los desempeños, y en la movilización de la información y transferencia de habilidades hacia situaciones inéditas. En estos puntos hay consenso entre Díaz Barriga y Perrenoud. Sólo que Díaz Barriga agrega que ese valor se puede alcanzar si se logra de manera real en la tarea diaria de los docentes en las aulas. De ahí la importancia de incorporar adecuadamente la enseñanza por competencias en los programas de formación docente.

2.3 Las competencias en las políticas educativas internacionales

Además de los beneficios que el concepto de competencias puede aportar a la educación, la gran difusión de este concepto en ese ámbito se debe principalmente a las políticas educativas establecidas por diversos organismos internacionales: la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. Abordaré solamente los organismos que están relacionados con la enseñanza por competencias en la educación media superior.

De estos organismos, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) es el único creado ex profeso para establecer políticas en el ámbito educativo.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son organismos económicos no educativos, que apoyan diversos programas de beneficio social, incluyendo los educativos, a cambio de la firma de cartas compromiso que les permiten fijar sus políticas educativas en los países a los que otorgan créditos para invertir en educación.

Todas estas organizaciones, aun cuando tienen diferentes propósitos en lo que respecta a la educación de los países periféricos y apoyan a diferentes niveles educativos, tienen en común que, como parte de sus políticas educativas, están dando impulso a la educación tecnológica y a la enseñanza por competencias.

Contrariamente a lo que comúnmente se piensa, la idea de formar cuadros calificados para las empresas no es la única que ha llevado la enseñanza por competencias a la educación básica, media superior y superior. Si bien es cierto que las empresas fueron las primeras en implementar las competencias en sus programas de capacitación profesional, la enseñanza por competencias también responde a necesidades educativas que prevalecen en el mundo globalizado: la de aprender a aprender, la de aplicar los conocimientos que se adquieren en las escuelas a situaciones prácticas y la de tener la capacidad de solucionar problemas en la vida diaria. Estos requerimientos han hecho que las competencias adquieran un papel importante en diversos documentos elaborados por organismos internacionales relacionados con la educación.

En este contexto destaca el *Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI* de la UNESCO, mejor conocido como *Informe Delors*, que es el apellido de su coordinador: Jacques Delors. Este documento, publicado en 1996, señala que: «La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser».

En dicho informe se menciona que estamos en la sociedad de la información, cada día recibimos una gran cantidad de datos y noticias a través de los medios de comunicación masiva, no toda ella proviene de fuentes confiables. Por otra parte, el conocimiento científico, humanístico y tecnológico se genera vertiginosamente. Es imprescindible saber discriminar la información que es útil de la que no lo es, generar conocimiento nuevo y compartirlo con los demás para transformar la sociedad de información en una sociedad del conocimiento. Para ello se requiere **aprender a aprender** y así poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, ya que el conocimiento humano no es algo acabado.

También necesitamos **aprender a hacer**, no sólo para satisfacer las necesidades de las empresas, sino para poder sobrevivir en un mundo altamente competitivo, en el que es indispensable estar bien preparados.

Aprender a ser y **aprender a convivir juntos** es fundamental para desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y diversa, en donde la pérdida de valores universales, la desigualdad social y las prácticas discriminatorias nos están llevando a la violencia y a la destrucción progresiva de nuestro planeta (Delors, 1996, 34).

Los cuatro pilares de la educación constituyen la base de las competencias: aprender a aprender se refiere a los conocimientos; aprender a hacer, a las destrezas y habilidades; aprender a ser y aprender a convivir juntos, a las actitudes. En su conjunto, son los recursos que se habrán de movilizar ante situaciones específicas.

En el Informe Delors también se menciona que en los sistemas de producción industrial la noción de calificación profesional es algo caduca y se tiende a privilegiar la de competencia personal, debido a que el progreso técnico modifica las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción; ya que a las tareas puramente físicas las suceden tareas de producción más intelectuales. Este incremento general de los niveles de calificación exigidos se debe al cambio del trabajo fragmentado hacia una

organización en colectivos de trabajo o grupos de proyecto, siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. De tal manera que los empleadores ya no exigen una calificación en lo que respecta a la pericia material, y en cambio, requieren un conjunto de competencias específicas que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Entre esas cualidades, destaca la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, debido a que el desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

De esta manera, la UNESCO define a las competencias, no como la capacidad de realizar una tarea específica, sino como un conjunto de atributos de la personalidad que permiten al individuo evaluar problemas, trabajar en equipo y tomar acción para solucionarlos.

Otro documento que es importante revisar es *La Definición y Selección de Competencias Clave* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), conocido también como **Proyecto DeSeCo**.

Al finalizar la década de 1980 nuestro país se encontraba en una crisis económica severa y realizó notables esfuerzos por superarla y modernizarse. Como parte de las medidas que tomó el gobierno mexicano firmó el Tratado del Libre Comercio con Estados Unidos de América y Canadá, e ingresó a la OCDE. La OCDE es un organismo internacional encargado de regular las operaciones comerciales entre los países que la integran, en el marco de la globalización económica. Tiene su sede en París y entre sus funciones se encuentra el apoyar proyectos de desarrollo social en los países miembros que se encuentran en desarrollo.

Dentro de esos proyectos destacan los de carácter educativo, ya que la OCDE considera que la educación es un espacio que genera capital humano necesario, tanto para el desarrollo de los individuos como para el de las colectividades, dando mayor importancia al mercado laboral.

En el documento *La Definición y Selección de Competencias Clave*, también llamado Proyecto DeSeCo, se hace explícito que las competencias son tan importantes porque:

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, --tales como el balance entre el crecimiento económico y la sustentabilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente (OCDE, 2005, 3).

Así, las competencias son más que conocimientos y destrezas. Comprenden también las habilidades para abordar situaciones complejas, movilizando recursos psico-sociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos que les permitan, tanto tener su propio proyecto de vida como desempeñarse efectivamente en el ámbito laboral y coadyuvar al crecimiento económico, la sustentabilidad ambiental y la equidad social de sus respectivos países y del mundo en general.

Con respecto al modelo teórico elaborado en el marco del Proyecto DeSeCo Moya Otero menciona que éste permite realizar algunas afirmaciones importantes:

1. Las competencias sólo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular. Por sí mismas las competencias no existen, es decir no son independientes de la acción en la que se manifiestan.
2. Las competencias se desarrollan a través de la acción y la interacción.
3. Las competencias se desarrollan tanto en contextos formales (escuela) como no formales (familia, empresa, etc.) (Moya Otero, 2007, 33).

Estas afirmaciones nos indican que las competencias se evidencian mediante esquemas de acción. Moya Otero también menciona que la estructura mental subyacente a una determinada competencia requiere dos condiciones: un pensamiento crítico-holístico y un enfoque integrado de la realidad.

Por otra parte, al igual que el Banco Mundial y otros organismos internacionales, la OCDE, al brindar apoyo económico, en forma de créditos, fija políticas educativas, por

medio de cartas compromiso. Para conocer los logros alcanzados en los países miembros, la OCDE realiza numerosos estudios, por medio de estadísticas e indicadores definidos y estandarizados.

En este contexto, en 1997 los países miembros de la OCDE pusieron en marcha el **Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes** (PISA, por sus siglas en inglés). Su finalidad es evaluar la adquisición de conocimientos y destrezas por parte de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria. En México se aplica la prueba PISA a entre 4 500 y 10 000 estudiantes, elegidos de tal forma que representen a todos los jóvenes de entre 15 y 16 años (dentro de este rango de edad se encuentran los estudiantes de educación media superior). Una muestra de este tamaño permite realizar deducciones sobre la educación del país en su totalidad, pero no permite hacerlas por regiones o estados. Por petición del gobierno, en México se aplican más pruebas para conocer las diferencias existentes entre regiones. Así, en 2003, se realizó una evaluación a 29 983 estudiantes y, en 2006, a 30 971 estudiantes.

En el documento La Definición y Selección de Competencias Clave, también llamado Proyecto DeSeCo, mencionado anteriormente, también se menciona que entre los elementos que han sido los principales motivadores para la elaboración de PISA se encuentran:

1. Orientación a políticas, con métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas;
2. Su concepto innovador de “competencia” que se preocupa por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas;
3. Su relevancia para un aprendizaje para la vida, que no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje; y
4. Su regularidad, que permite a los países monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje (OCDE, 2005, 2).

En el citado documento se resalta la importancia de la competencia como principal aspecto a evaluar, conceptualizado como la capacidad de comunicarse efectivamente y de resolver problemas, ya que las competencias se evidencian mediante esquemas de acción. Asimismo, se pone de manifiesto la relevancia del aprendizaje para toda la vida, con énfasis en la motivación para aprender, las estrategias y el proceso de aprendizaje. Inicialmente sólo se evaluaban las competencias lingüísticas y matemáticas, actualmente también se evalúan las competencias científicas y la capacidad de resolver problemas en varias áreas. Para ello ha elaborado para cada tipo de competencia niveles que reflejan el nivel de dominio de la misma.

El Proyecto DeSeCo no pretende definir todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, a las que llama *competencias clave*. Cada una de ellas debe: 1) Contribuir a producir resultados valiosos para sociedades e individuos; 2) ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y 3) ser relevante tanto para los especialistas como para los individuos (OCDE, 2005, 3).

Para ello, en el marco conceptual del Proyecto DeSeCo las competencias clave se clasifican en tres categorías:

1. Competencias que permiten usar herramientas de una manera interactiva: se refiere a aspectos socioculturales, como el lenguaje, y tecnologías de la información que son necesarios para interactuar con el conocimiento y adaptarlo a sus propios fines.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos: como comunicarse y relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar de forma autónoma: como comprender el contexto en donde se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y adquirir la responsabilidad de manejar sus propias vidas.

Las competencias no se utilizan de manera aislada, interactúan entre sí en un contexto determinado y en una situación específica, por lo que dentro del proyecto DeSeCo se planea construir perfiles de competencias, para poder evaluarlas, como conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones. Este proyecto contempla que las competencias se

desarrollan y cambian a lo largo de la vida, pues éstas pueden adquirirse o perderse conforme se crece; pueden volverse más o menos relevantes de acuerdo con las transformaciones de las estructuras sociales y económicas, los cambios tecnológicos de la sociedad en que se vive, y conforme el individuo se adapta a nuevos entornos y situaciones.

Otro de los principales impulsores del aprendizaje por competencias, en el nivel medio superior, ha sido el Banco Mundial. En su informe *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*, señala que las competencias son esenciales para desempeñarse eficazmente en la economía mundial basada en el conocimiento, y se refiere a esta última como:

Una economía basada en el conocimiento se fundamenta primordialmente en el uso de ideas más que en el de capacidades físicas, así como en la aplicación de la tecnología más que en la transformación de materias primas o la explotación de mano de obra económica. Se trata de una economía en la que el conocimiento es creado, adquirido, transmitido y utilizado más eficazmente por personas individuales, empresas, organizaciones y comunidades para fomentar el desarrollo económico y social (Instituto del Banco Mundial, 2001c; Banco Mundial, 1998d) (Banco Mundial, 2003, 1).

Nótese que en esta definición se otorga mayor importancia al uso de las ideas que al de la fuerza física y, por tanto, a la aplicación de tecnología sobre la transformación de materias primas o la explotación de mano de obra. Menciona también que el conocimiento debe emplearse en favor del desarrollo económico y social. Esto sólo puede ser posible si los habitantes de cada país aprenden a aprender, a convivir y a desenvolverse en una sociedad con igualdad de oportunidades para todos.

Sin embargo, en el siguiente párrafo se reconoce que en las circunstancias actuales no existe dicha igualdad:

La economía del conocimiento está transformando las exigencias del mercado laboral en las economías de todo el mundo. En los países más industrializados, donde las industrias basadas en el conocimiento están teniendo una acelerada expansión, las exigencias del mercado laboral van cambiando a este mismo ritmo. En las áreas en las que se han introducido nuevas tecnologías se ha incrementado la demanda de trabajadores altamente calificados, en especial la de los de mayores destrezas en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación (TIC). En forma paralela, se ha venido disminuyendo la

demanda de trabajadores menos calificados (OCDE, 2001) (Banco Mundial, 2003, 1).

Es decir, que los menos capacitados no tendrán acceso a las mejores oportunidades de trabajo. De tal manera que la economía del conocimiento tiene cuatro características cuyas implicaciones son trascendentales en la formación y la capacitación, las cuales se refieren a que:

1. El conocimiento se está desarrollando y aplicando de nuevas maneras ya que los cambios en la tecnología de la información y de la comunicación han hecho evolucionar la transmisión de la información.
2. Los ciclos de los productos son más cortos y las necesidades de innovación, mayores.
3. El comercio muestra un auge en todo el mundo, con mayores exigencias competitivas para los productores.
4. Las empresas pequeñas y medianas del sector de servicios han cobrado una importancia cada vez mayor, tanto en el crecimiento económico como en el empleo.
5. Estas características de la economía del conocimiento indican que las empresas requieren trabajadores que dominen las tecnologías de información y comunicación (TIC), que sean innovadores y competitivos, y que sepan trabajar en equipo.

Más adelante el informe del Banco Mundial señala que:

Una economía basada en el conocimiento se apoya en cuatro pilares:

- * Un régimen económico e institucional que apoya con incentivos el uso eficiente del conocimiento actual y nuevo, y que impulsa el espíritu empresarial.
- * Una población con formación y habilidades, que le permiten crear, compartir y utilizar el conocimiento.
- * Una infraestructura de información dinámica, que facilita la comunicación, divulgación y procesamiento de ésta en forma eficaz.
- * Un sistema de innovación eficiente, que les permite a las empresas, centros de investigación, universidades, asesores y otras organizaciones recurrir al creciente acervo de conocimiento mundial, así como asimilarlo y adaptarlo a las necesidades locales y crear nuevas tecnologías” (Banco Mundial, 2003, 2).

En estos cuatro pilares de la economía del conocimiento resalta la importancia del espíritu empresarial y de las habilidades de la población para crear, compartir y utilizar el conocimiento, además de un sistema de innovación eficiente para crear nuevas tecnologías y adaptar el conocimiento a las necesidades locales. Esto es especialmente importante en los países en desarrollo, para que puedan mejorar su economía y mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

Cabe preguntarse ¿cómo se recomienda que adquiera esas habilidades innovadoras la población de un país? A continuación el informe señala que:

A fin de preparar a la fuerza laboral para que sea competitiva en la economía del conocimiento se requiere un nuevo modelo de formación y capacitación, es decir, un modelo de aprendizaje permanente. Una estructura de este tipo abarca el aprendizaje del ser humano a lo largo de todo el ciclo vital, desde la infancia hasta la época de la jubilación, y comprende las modalidades de formación y capacitación formal, no formal e informal.

* La formación y capacitación formales comprenden programas estructurados, que son reconocidos por el sistema educativo formal y que conducen a la obtención de certificados aprobados.

* La formación y capacitación no formales incluyen programas estructurados que no son reconocidos formalmente por el sistema educativo nacional. Entre ellos se encuentran los programas de capacitación para práctica laboral y la capacitación estructurada en el sitio de trabajo.

* La formación y capacitación informales comprenden el aprendizaje no estructurado, que se puede impartir prácticamente en cualquier sitio, bien sea el hogar, la comunidad o el lugar de trabajo. Incluyen la capacitación no estructurada en la propia práctica laboral, que constituye la forma más corriente de enseñanza en el sitio de trabajo.

El conocimiento reciente y el conjunto acumulado de capital humano son insumos que intervienen en la producción de nuevos conocimientos y riqueza. El ritmo del cambio en la economía del conocimiento implica la depreciación de las habilidades a una velocidad mucho mayor que antes. Para competir efectivamente en este ambiente que está cambiando en forma constante, es necesario que los trabajadores tengan continuamente la posibilidad de mejorar su nivel de habilidades.

En la economía del conocimiento, el cambio ocurre de un modo tan vertiginoso que las empresas ya no pueden confiarse únicamente en las nuevas promociones de egresados,

ni en quienes ingresan por primera vez al mercado laboral, como su fuente principal de habilidades y conocimientos nuevos. Los establecimientos de formación y otras instituciones de capacitación necesitan, pues, preparar trabajadores que asuman una disciplina de aprendizaje durante toda su vida. Los sistemas de formación deben dejar de poner énfasis en destrezas específicas para ciertas tareas y, más bien, centrarse en desarrollar en los estudiantes las habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la solución de problemas y, además, enseñarles la manera de aprender estudiando por su propia cuenta y mediante su interrelación con otras personas. En el Informe del Banco mundial se define al aprendizaje permanente de la siguiente forma:

El aprendizaje permanente es un factor crucial en la preparación de la fuerza laboral para que ésta pueda competir en la economía mundial. Pero además es importante por otros motivos. Al mejorarse la capacidad de las personas de desempeñarse como miembros de su comunidad, la formación y la capacitación aumentan la cohesión social, disminuyen las tasas de criminalidad y mejoran la distribución de los ingresos. Los países en desarrollo y aquellos con economías en transición corren el riesgo de una mayor marginación en una economía mundial competitiva basada en el conocimiento, debido a que sus sistemas de formación y capacitación no están proporcionándoles a los estudiantes las habilidades que en realidad necesitan (Banco Mundial, 2003, XVII-XVIII).

Aquí se resalta la importancia del aprendizaje permanente como una condición necesaria para que los habitantes de las economías en transición puedan acceder a un trabajo y no caigan en la marginación por no contar con las habilidades que requieren los empleadores. Finalmente se menciona que:

“La educación debe, entonces, considerarse como fundamental para el desarrollo, no sólo porque mejora el capital humano sino porque también aumenta el capital social” (Banco Mundial, 2003, 3-4).

En los párrafos anteriores se puede observar que por tratarse de un organismo internacional de carácter económico, le otorga gran importancia al capital humano en la economía del conocimiento; sin embargo, también resalta la relevancia del capital social.

Una vez que el Banco Mundial ha manifestado su postura teórica con respecto a la educación como formadora de capital humano y social, en el capítulo 2 del informe se mencionan sus consideraciones acerca de las competencias que dicho capital humano y social debe poseer:

Los desafíos que enfrentan los sistemas de formación y capacitación de los países en desarrollo y las economías en transición son inmensos. La tarea consiste en elevar el nivel de logros del estudiante en las habilidades básicas de lenguaje, matemáticas y ciencias y, al mismo tiempo, dotarlo de nuevas habilidades y competencias. Todo esto lo tienen que realizar para una mayor cantidad de estudiantes de diferentes antecedentes, experiencia, grados de motivación y preferencias. Para lograr estas metas se requiere un cambio fundamental en la forma como se adquiere el aprendizaje, así como en la relación entre estudiante y profesor (Banco Mundial, 2003, 23).

Nuevamente, al igual que la OCDE, el Banco Mundial pone énfasis en las habilidades del lenguaje, matemáticas y ciencias. Cabe destacar que se menciona el hecho de que para lograr estas metas se requiere un cambio fundamental en la forma en que se adquiere el aprendizaje y en la relación estudiante profesor. Una relación que deje de ser entre erudito y aprendiz captador de información, para convertirse en una relación entre facilitador y aprendiz constructor de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes.

Además, el Banco Mundial, en su informe *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*, también señala que entre las habilidades y competencias necesarias para salir adelante en una economía del conocimiento, son competencias fundamentales:

1. Actuar con autonomía: construir y cultivar un sentido de sí mismo, tomar decisiones y actuar en el contexto de un panorama más amplio, orientarse hacia el futuro, tener conciencia de lo ambiental, comprender de qué manera uno encaja en la realidad, ejercer sus derechos y responsabilidades, determinar y ejecutar un plan de vida, planificar y llevar a cabo proyectos personales.
2. Emplear las herramientas disponibles de manera interactiva: utilizar las herramientas como instrumentos para un diálogo activo; concientizarse del potencial que representan las nuevas herramientas y responder a éstas; ser capaz de utilizar en forma interactiva el lenguaje, el texto, los símbolos, la información, el conocimiento y la tecnología para el logro de metas.

3. Desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos: poder interactuar eficazmente con otras personas, incluyendo las de diferentes orígenes y experiencias; reconocer el modo como cada individuo encaja en la trama social; crear capital social y poderse relacionar bien con otros, cooperar y manejar y resolver conflictos (Banco Mundial, 2003, 25-26).

Nótese el paralelismo con las competencias clave del Proyecto DeSeCo. En el informe del Banco Mundial además se señala que el concepto de competencia tiene diversas características. Una de ellas es que las competencias están estrechamente ligadas con el contexto, combinan capacidades y valores, pueden enseñarse (aunque también es posible adquirirlas por fuera del sistema educativo formal) y ocurren de manera permanente. El hecho de poseer competencias clave contribuye a una mayor calidad de vida de las personas en todas las áreas.

Los ciudadanos necesitan dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica para desempeñarse en la economía mundial y en la sociedad global. Las habilidades técnicas incluyen las habilidades relacionadas con alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se encuentran el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas comprenden la capacidad de aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y a los cambios. De tal forma que:

Estas competencias son necesarias debido a la acelerada proliferación del conocimiento científico y práctico, así como al acortamiento de la vida útil del conocimiento, a la producción continua de éste y a la creciente influencia de la ciencia y la tecnología, que producen profundos cambios en la organización de las ocupaciones y la vida de las personas. Resulta difícil prever de manera confiable cuáles serán las consecuencias que ocasionarán estos cambios (OCDE, 1996 en Banco Mundial, 2003, 24).

También se menciona que estas competencias les permiten a los ciudadanos participar más activamente en la economía del conocimiento, y mencionan a manera de ejemplo, los adelantos en biotecnología, los cuales suscitan múltiples interrogantes que la sociedad, y no sólo los científicos, necesita responder. Mencionan que para poder tomar

decisiones acerca de estas cuestiones es necesario contar con cierta capacidad para entender los conceptos y conocimientos científicos.

Al leer estos párrafos es claro que hay consenso entre las competencias de la OCDE y las que plantea el Banco Mundial, sólo que las primeras, por estar orientadas a la educación básica, principalmente, están más orientadas a la formación de capital social; mientras que las segundas están más dirigidas a la formación de capital humano, ya que los jóvenes necesitan tener la posibilidad de obtener un empleo al concluir sus estudios del nivel medio superior, o, en su caso, de poder continuar con estudios del nivel superior.

Finalmente mencionaré otros proyectos que están muy ligados al Proyecto DeSeCo, me refiero al Proyecto Atlántida y al Proyecto Tunning, los cuales se están llevando a cabo en la Unión Europea.

En el *Proyecto Atlántida* se considera que las competencias básicas pueden contribuir a determinar la cultura imprescindible que la ciudadanía debiera tener garantizada, contribuyendo así a la equidad en la educación básica. De acuerdo con Bolívar Botía:

–Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria” (Bolívar Botía, 2008, 3).

Este proyecto surgió a partir del Consejo Europeo de Lisboa, el cual marcó como objetivo estratégico de la Unión Europea: llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con mayor cohesión social” (Bolívar, 2007, 49).

Para lograr este objetivo era necesario definir cuáles serían las competencias clave que deberían adquirir todos los estudiantes de educación básica.

Con respecto a los planes de estudios de educación obligatoria, el *informe Eurydice* mostró un gran interés por competencias consideradas vitales para una participación exitosa en la sociedad. Muchas de estas competencias son definidas como genéricas o transversales, son independientes de una materia y están basadas en objetivos transversales. Generalmente están relacionadas con una

mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, y reflejan el cambio general de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque al aprendizaje (Proyecto Atlántida, 2004, 50).

Además del informe Eurydice, el *Proyecto Atlántida* también se basó en las competencias clave definidas por PISA, para determinar ocho competencias básicas que habrán de adquirir los ciudadanos de los países miembros de la Unión Europea:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Cabe destacar que la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana están directamente relacionadas con la asignatura de geografía.

Finalmente, también en la Unión Europea, –el *Proyecto Tunning* (2003), que está sirviendo como referencia para muchas universidades, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados de los alumnos” (Garagorri, 2009, 47).

Para concluir este apartado, mencionaré que al analizar estos documentos redactados por diversos organismos internacionales, se ha podido observar una clara tendencia a nivel mundial para plantear el papel de las competencias en la economía del conocimiento, el poder para ejercer la ciudadanía, para elaborar un proyecto de vida y la capacidad para solucionar situaciones en diferentes contextos.

2.4 Las competencias en las políticas educativas nacionales

Ahora que he presentado brevemente las competencias en las políticas educativas en la educación media superior, las cuales han sido auspiciadas por organismos internacionales debido al interés de proporcionar competencias a la población mundial, ante esa necesidad que ha surgido debido a la economía del conocimiento, revisaré su relación con la enseñanza por competencias en las políticas educativas de México.

En nuestro país, la enseñanza por competencias forma parte de las políticas educativas desde el nivel básico hasta el nivel superior, por una parte como adecuación a las políticas educativas internacionales y, por otra, al reconocerse la necesidad real de que la población desarrolle esas competencias, ya que como lo menciona Farstad:

Con la evolución de las tecnologías y los mercados registrada en los últimos decenios, los gobiernos son objeto de mayor presión para que fortalezcan la acumulación sistemática de los conocimientos y aptitudes de la población. La educación supone para los países una vía de prosperidad cada vez más importante en una economía mundial competitiva. Para el individuo, la educación suele abrir el camino a una vida mejor. Las naciones que no educan a su población corren el riesgo de no salir de la pobreza o de caer en sus redes; la educación es condición necesaria, aunque no suficiente, de la prosperidad de los individuos y las naciones (Farstad, 2004, 3).

Esto se debe a que, de acuerdo con Ruiz Medina: "... las ramas industriales y las actividades comerciales y financieras, han experimentado cambios por la naturaleza misma del desarrollo tecnológico. La posibilidad de que los países en vías de desarrollo participen en la nueva economía exige, entre otros aspectos, un nuevo conjunto de competencias humanas" (Ruiz Medina et al, 2002, 55).

¿Cuáles son esas competencias humanas a desarrollar en los estudiantes de los diferentes niveles e instituciones que conforman nuestro sistema educativo? En primera instancia las competencias clave de la OCDE, pero dada la diversidad de instituciones que configuran nuestro sistema educativo, existe también una gran variedad de conceptualizaciones de las competencias, de acuerdo con sus programas de estudio.

En México comenzó a hablarse de la implantación de modelos de **Educación Basada en Normas de Competencia** (EBNC) a principios de la década de 1990, iniciando con el nivel medio superior. Ésta surgió a partir de un acuerdo combinado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STYPS), basándose en las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. Para su implementación también se hicieron consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles. Al respecto, Rojas Moreno menciona que:

A partir de la propuesta de implantación de un modelo de ENBC, se ha derivado la instrumentación de estrategias de tipo piloto en los siguientes rubros: currículum, formación de docentes y apoyo financiero. Así, instituciones de formación y capacitación como el CONALEP, el CETIS, el CBTIS y el CECATIS han comenzado ya a impartir carreras en áreas ocupacionales estratégicas (informática, electrónica, hotelería, gastronomía, instalación y mantenimiento, contabilidad, entre otras) considerando incluso planes modulares flexibles. En los casos del CONALEP y el Colegio de Bachilleres, se ha atendido el aspecto de formación y actualización de la planta docente a través de las modalidades de cursos y diplomados en diferentes sedes estatales, impartidos desde 1995 por instituciones de educación superior (Rojas Moreno, 2000, 59-60).

El objetivo de la ENBC es capacitar a los jóvenes para que al finalizar sus estudios de nivel medio superior puedan acceder a un trabajo y afianzar el enlace entre el sector productivo y las escuelas que lo imparten. Estos aspectos han sido fuertemente criticados, pues se considera que darles este tipo de formación a los jóvenes sólo beneficia a las empresas; sin embargo, en un mundo globalizado y altamente competitivo es imprescindible que los jóvenes estén capacitados para laborar al concluir sus estudios de bachillerato.

Por otra parte, como señala Rojas Moreno —...para no caer en una visión inediatista dependiente de los caprichos del mercado, se deberá subrayar el papel que juega una formación cultural básica, amplia e integral, científica, humanística y tecnológica, crítica, general y polivalente, propia del momento, del contexto y de alto nivel, en la cual la preparación para el trabajo alcanza indudablemente un sitio muy importante” (Rojas Moreno, 2000, 66).

Es una realidad que la educación media superior y superior están adquiriendo cada vez más una orientación eminentemente tecnológica, y que ello responde a una necesidad de los países, en la economía altamente globalizada debido a los medios de comunicación, de contar con personal calificado para desempeñarse en los diferentes sectores de la economía; sin embargo, numerosos estudios pedagógicos han denunciado por una parte, los peligros que representa para la sociedad una formación puramente tecnológica y, por la otra, la necesidad imprescindible de una formación integral para alcanzar un desarrollo económico y bienestar social. Es precisamente en las instituciones de Educación Media Superior de la UNAM –Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)-- donde ésta se puede llevar a cabo; siempre y cuando se hagan las reformas necesarias para que sea de alto nivel.

El modelo de EBNC y su aplicación de corte tecnológico en la educación media superior, constituyó el principal antecedente de la definición de competencias para la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual se está implementando en nuestro país a partir de 2008.

A continuación mencionaré las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior y más adelante, las competencias en el programa de fortalecimiento del bachillerato de la UNAM.

2.4.1 Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

En el capítulo 1 mencioné los principales objetivos y avances de la RIEMS y describí brevemente las competencias a desarrollar en el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que está empezando a configurarse. La meta principal es conformar dicho sistema en un marco de diversidad, pero donde los estudiantes se puedan movilizar de una institución a otra para poder continuar sus estudios, sin trabas administrativas, y otorgando un certificado expedido por el SNB. Para ello, es necesario crear un Marco Curricular Común y no un tronco común, con la finalidad de que los programas de estudio de las diferentes instituciones que ofrecen educación media

superior sean flexibles y sigan brindando una diversidad de opciones de oferta educativa a los estudiantes.

De manera que las instituciones educativas del nivel medio superior adecúen sus programas de estudio a ciertas competencias previamente definidas de acuerdo con sus necesidades. El logro en la adquisición de dichas competencias comunes es lo que certificará que se han concluido con éxito los estudios dentro del SNB. Esa certificación les permitirá a los estudiantes pasar de un subsistema a otro, sin mayores problemas que el cupo de las escuelas y acceder a un trabajo al concluir sus estudios --ya que dicha certificación será reconocida por las empresas--, o ingresar a instituciones de educación superior para continuar sus estudios.

El Marco Curricular Común constituye el perfil del egresado del SNB y está integrado por tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales.

Las competencias genéricas y las disciplinares van en continuidad con la educación básica, ya que preparan a los jóvenes para la vida, al permitirles interactuar con el medio social y físico que les rodea; las competencias disciplinares capacitan a los jóvenes con prerrequisitos para la educación superior y las competencias profesionales los capacitan para desempeñarse con éxito en su vida laboral (cuadro 2.1).

En el cuadro 2.1 se observa que estos tres tipos de competencias obedecen a tres tipos de necesidades sociales de la EMS; las genéricas son para desempeñarse bien en la vida diaria y como ciudadanos y corresponden a las competencias clave de los organismos internacionales; las disciplinares ayudan a adquirir competencias genéricas y sirven de base para prepararse para la educación superior y las profesionales sirven para desempeñarse bien en el mundo laboral.

El Marco Curricular Común está constituido por las competencias genéricas y por las competencias disciplinares básicas. Esto quiere decir, que dichas competencias deberán ser alcanzadas por todos los estudiantes del SNB, independientemente de la modalidad en la cual cursen el bachillerato.

Otra mirada al cuadro 2.1 permitirá apreciar que tanto las competencias disciplinares como las profesionales se subdividen en básicas y extendidas. La diferencia radica en que, como ya se ha mencionado, las competencias disciplinares básicas son aquellas que forman parte del Marco Curricular Común y son de carácter obligatorio para todas las

instituciones que forman parte del SNB; en cambio, las competencias extendidas son aquellas en las que cada institución educativa va a profundizar de manera opcional, dependiendo de sus objetivos y de su filosofía educativa.

Cuadro 2.1

Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos los 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 todos 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: http://sites.google.com/site/reiems09/_/rsrc/1232579842401/Home/doce_riems.jpg

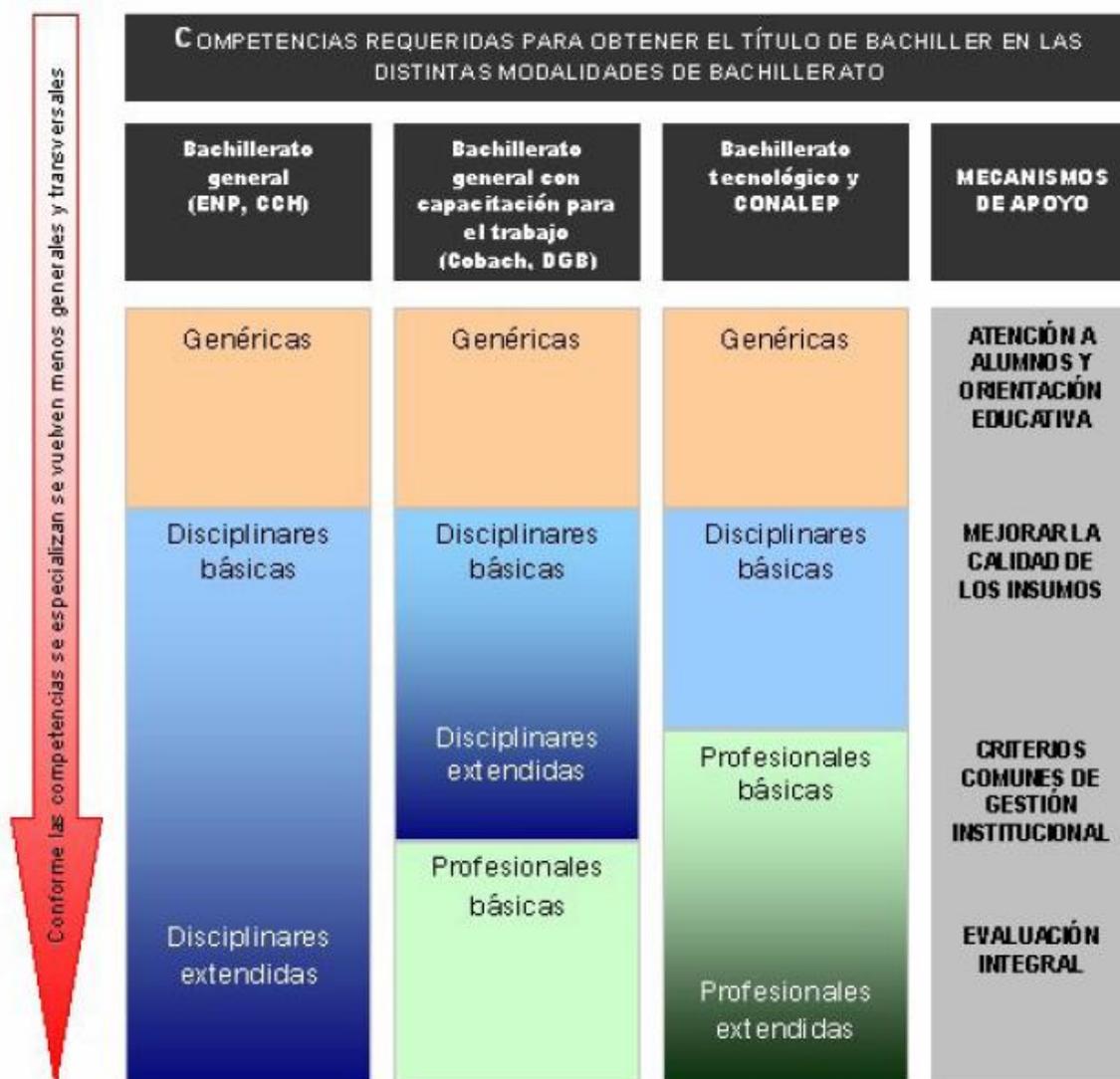
Así, el bachillerato general, dado su carácter propedéutico, profundizará en las competencias disciplinares extendidas que preparen a los estudiantes para cursar estudios superiores; en cambio, los bachilleratos tecnológicos profundizarán en las competencias profesionales que tengan la finalidad de que los estudiantes, al concluir sus estudios, estén preparados para incorporarse al mercado laboral.

En el cuadro 2.2 pueden observarse diferentes tipos de competencias en los diferentes niveles de concreción curricular correspondientes a diferentes instituciones educativas. Puede observarse que los bachilleratos generales de la UNAM no poseen componente de formación profesional. En este caso se encuentran el CCH, la Escuela Nacional

Preparatoria de la UNAM y las preparatorias privadas que forman parte de su sistema incorporado.

Cuadro 2.2

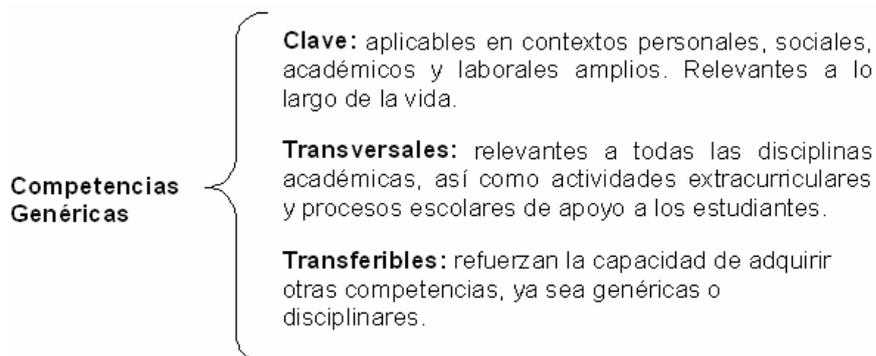
Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente: SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Reunión Nacional de Control Escolar, 2008.

2.4.1.1 Simultaneidad de las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas

Las competencias genéricas tienen cierta correspondencia con las competencias clave enunciadas por la OCDE en su *Proyecto DeSeCo*, se caracterizan por su transversalidad y su transferibilidad.



Fuente: SEP, *Reforma Integral de la Educación Media Superior, Resumen Ejecutivo, 2008.*

Las competencias genéricas del Marco Curricular Común se clasifican en las categorías que se muestran en el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3 Competencias genéricas del MCC del SNB por categorías

Categorías	Competencias
1. 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. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
2. Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
3. Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
4. Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
5. Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
6. Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Fuente: SEP. *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la Educación Media Superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008.

Como puede apreciarse en el cuadro 2.4, las competencias genéricas se desarrollan en el mismo contexto y de manera simultánea que las competencias disciplinares básicas. Esto se debe a que las competencias genéricas se valen de los aprendizajes que tienen lugar en las diferentes disciplinas para desarrollarse. A su vez, el aprendizaje de las disciplinas se fortalece mediante las competencias genéricas, debido a que éstas son transferibles.

Cuadro 2.4 Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato

		CATEGORIAS					
		Se autodetermina y cuida de sí	Se expresa y se comunica	Piensa crítica y reflexivamente	Aprende de forma autónoma	Trabajo en forma colaborativa	Participa con responsabilidad en la sociedad
CAMPO DISCIPLINAR	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO					
	Español						
	Lengua extranjera						
	Biología						
	Química						
	Física						
	Geografía natural						
	Historia						
	Geografía política						
	Economía política						

Fuente: SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Reunión Nacional de Control Escolar, febrero de 2008.

Nótese que la Geografía se incluye en dos campos disciplinares: Geografía Natural y Geografía Política. Las competencias espaciales que se adquieren mediante el aprendizaje de la geografía, brindan a los estudiantes una mayor comprensión del entorno físico y social que los rodea, para que puedan interactuar en él y transformarlo. Así, la asignatura de geografía contribuye, junto con otras asignaturas, a la adquisición de las competencias de la categoría 6: Participa con responsabilidad en la sociedad. Éstas son:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

No mencionaré las competencias profesionales porque no forman parte del nivel de concreción curricular del bachillerato general, al cual corresponde la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, objeto de estudio de este trabajo de investigación.

2.4.2 Las competencias en el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM

En el capítulo anterior se mencionó que como parte del plan de trabajo del rector José Narro Robles para el periodo 2008-2011, en el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM se tienen contempladas las competencias clave o genéricas; ya que como parte del mismo se han establecido diversos programas de formación docente para la enseñanza de competencias lingüísticas, matemáticas y computacionales. Además de las competencias necesarias para aprender a aprender.

Aún no se han considerado las competencias disciplinares; sin embargo, en el capítulo anterior se mencionó que se tiene un documento con los conocimientos fundamentales de cada asignatura que se cursa en el bachillerato de la UNAM, independientemente de la modalidad en que se cursa. Estos conocimientos fundamentales funcionan como eje articulador de los diferentes programas de estudio por grado y asignatura.

Los conocimientos fundamentales están en consonancia con las Enseñanzas Mínimas de la Unión Europea. Desde mi punto de vista, el establecimiento de competencias disciplinares permitiría integrar mejor los conocimientos fundamentales, ya que como se menciona en el Proyecto Atlántida:

Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta —como muchas veces a sucedido— en una mera suma de conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. El

conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación... (Proyecto Atlántida, 2007, 23).

Además de que las competencias permiten flexibilizar los contenidos curriculares, ya que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Por tales motivos, en el siguiente capítulo desarrollaré una propuesta de competencias disciplinares en geografía a partir los Conocimientos Fundamentales de dicha asignatura.

CAPÍTULO 3 PROPUESTA DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

En el capítulo anterior se hizo una aproximación al concepto de competencia en sus diferentes acepciones, se mencionó brevemente cómo se trasladó dicho concepto desde el ámbito laboral al ámbito educativo; también se explicó, cómo se ha considerado el concepto de competencia en las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales.

En este capítulo presentaré una propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, con base en los Conocimientos Fundamentales de la UNAM para su bachillerato. Para ello, en primer lugar mencionaré la importancia del enfoque del aprendizaje de la geografía por competencias; luego describiré una metodología que se sugiere para elaborar un currículum por competencias; posteriormente explicaré la metodología para describir competencias y la forma en que ésta se utilizó para elaborar las competencias para el aprendizaje de la geografía a partir de los Conocimientos Fundamentales de la UNAM para su bachillerato y, finalmente, presentaré la propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.

3.1 Importancia del enfoque del aprendizaje de la geografía por competencias

¿Para qué hacer una propuesta de competencias disciplinares para las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria? En primer lugar, porque en mayor o en menor medida, las competencias forman parte de las políticas educativas de nuestro país; en segundo lugar, porque como se demostró en el capítulo anterior, las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación; y en tercer lugar, porque, de acuerdo con Tobón, –constituyen la base

fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo más que cualquier otro enfoque educativo” (Tobón, 2006, 1).

Este autor aclara que las competencias son un enfoque en la educación y no un modelo pedagógico, ya que sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, entre los que menciona:

- 1) La integración de conocimientos actitudes, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- 2) La construcción de programas curriculares y de formación acordes a los requerimientos disciplinares, profesionales, sociales, ambientales y laborales.
- 3) La orientación de la educación mediante estándares e indicadores de calidad en todos los procesos.

Tobón señala que: –El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2006, 2).

Se sabe que el enfoque de competencias no es la llave mágica para solucionar todos los problemas de aprendizaje de los estudiantes y que debe llevarse a cabo con conocimiento y con cautela para no incurrir en errores, como los que señala Coll:

–En primer lugar las propuestas consistentes en definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de competencias, prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que éstas movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de competencia” (Coll, 2008, p. 37).

Este autor señala que los saberes asociados a las competencias no sólo son una necesidad para su adquisición y desarrollo sino que éstos son importantes para la formación integral de los individuos. Asimismo, señala que si se pone énfasis sólo en la acción a realizar al elaborar una competencia, se corre el riesgo de pasar por alto los aspectos culturales e ideológicos del aprendizaje a lograr.

En contraparte, de acuerdo con Tobón, este enfoque de competencias ofrece numerosos beneficios a labor educativa, entre los que se encuentran, más allá de la significatividad y la aplicabilidad de los aprendizajes, el cuestionar cómo se aprende y para qué se

aprende, la enseñanza contextualizada, el giro de la enseñanza al aprendizaje, el fortalecimiento y desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, el conocimiento y regulación de procesos afectivos y motivacionales (Tobón, 2006,15).

Por otra parte, varios geógrafos dedicados a la investigación en la enseñanza de la dicha disciplina han llegado a un consenso de que el principal propósito de la enseñanza de la geografía, más allá de dirigirse al logro del aprendizaje de conceptos y hechos, debe orientarse al desarrollo de competencias geográficas, útiles para la formación ciudadana, como lo menciona el reconocido geógrafo Xosé Manuel de Souto:

Lo que nos debe preocupar a los profesionales de la educación geográfica es cómo traducir las competencias básicas en saberes que se puedan movilizar de forma integrada, o sea no yuxtapuesta, en la resolución de situaciones de la vida cotidiana: diseñar un viaje, buscar un barrio para vivir, un trabajo, la participación en la vida democrática, analizar una propuesta del planeamiento urbano, etc. Es decir, no se trata de hacer un listado de conceptos y hechos, ni tampoco una selección de técnicas de trabajo, sino de buscar el desarrollo de competencias geográficas que sean útiles a la formación ciudadana (De Souto, 2008, p. 9).

Las competencias geográficas o competencias espaciales a las que se refiere De Souto, consisten en tener las habilidades para percibir, pensar e interactuar con el espacio. —Desde nuestra perspectiva geográfica, hemos de considerar a la persona como un ser que piensa, siente y actúa permanentemente con referencia al espacio...” (Moreno, 1998, 13-15).

Las competencias geográficas permiten actuar ante diversos problemas que afectan al mundo, al brindar conocimientos acerca de su origen; además de habilidades, valores y actitudes para participar en su solución, como lo señala Buitrago.

Dado que la geografía como ciencia permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, es capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos, y entre éstos y su entorno. Pero si educar es formar a una persona para que se inserte en un ámbito social particular, en este caso educar geográficamente será

formar un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, ya sea local, regional y/o global. Sin embargo, es necesario hacer un llamado de atención de que dicha comprensión debe dar a cada persona la capacidad, por un lado, de reflexionar acerca de sí mismo, de su sociedad y de la forma como se relacionan - tanto individuo como sociedad—con el entorno, y por otro, de su autodeterminación para la búsqueda de un mejor vivir (Buitrago, 2006, p. 3-4).

Araya, en su artículo Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014), pone en manifiesto la importancia de la adquisición de las competencias geográficas cuando menciona que: “La didáctica de la geografía tiene como finalidad desarrollar en las personas el pensamiento espacial y las habilidades necesarias para actuar en el territorio. Procura desarrollar los conceptos más relevantes de la geografía y la relación existente entre la sociedad y la naturaleza” (Araya, 2006, p. 47). De acuerdo con Ceballos, para el desarrollo de competencias espaciales:

La educación geográfica en todos los niveles debe insistir en la formulación y ejecución de experiencias de aprendizaje que promuevan la motivación de conocer, analizar y valorar la realidad, percibir sus contradicciones, comprender los cambios que reclama, construir conocimientos en los niveles superiores y proponer las alternativas de solución a los problemas de la sociedad actual (Ceballos, 2001, p. 143).

Los problemas y las situaciones de aprendizaje que deben plantearse a los estudiantes en el aula, de acuerdo con Durán, deben considerar diversas condiciones específicas que permitan a los estudiantes “aprender para la comprensión” y, con tal propósito, construir la conceptualización del espacio geográfico en sus diversas escalas y niveles de complejidad. De esta manera, los estudiantes podrán utilizar una gran variedad de contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación para percibir, comprender y actuar en el espacio vivido y el espacio percibido —de menor nivel de abstracción— y en el espacio geográfico —de mayor nivel de abstracción (Durán, 2007, 3).

En suma, puede afirmarse que la geografía como asignatura, posee un gran valor formativo, al permitir comprender la organización del espacio en su totalidad y coadyuvar a la adquisición de una conciencia ciudadana y participativa ante los

problemas ambientales, sociales y económicos del mundo actual. Para lograr su propósito es necesario el uso del enfoque por competencias por parte de los docentes; es decir, aquél que favorece el aprendizaje significativo de conocimientos habilidades y actitudes; así como de su puesta en acción ante una situación dada, en un contexto determinado, y que sea transferible a otros contextos y situaciones parecidos.

Para cerrar este apartado acerca de la importancia del aprendizaje de la geografía por competencias, mencionaré que el aprendizaje de la geografía proporciona un aporte conceptual y práctico, desde su particular perspectiva, para contribuir al logro de los objetivos trazados por la UNESCO entre los años 2005 y 2014 en el contexto de la *Década de la Educación para la Sustentabilidad*, periodo designado por dicho organismo para planificar y llevar a cabo diversas actividades académicas y culturales que contribuyan a tomar conciencia de la importancia del tema para las actuales y futuras generaciones.

Otro organismo internacional preocupado por el ambiente y el desarrollo sustentable es la **Unión Geográfica Internacional** (UGI), la cual fue fundada en 1871, está integrada por 66 países miembros y forma parte del Consejo Internacional de Uniones Científicas y del Consejo internacional de Ciencias Sociales.

Una de las comisiones integrantes de la UGI es la de **Educación Geográfica**, la cual fue aprobada en 1952. Dicha comisión emitió una *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*, con base en la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Constitución de la UNESCO*, la recomendación de la UNESCO relativa a la *Educación para la Comprensión Internacional, Cooperación y la Paz*; la *Declaración de los Derechos del Niño* y en numerosos planes de estudio y leyes educativas de diferentes países. En la *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica* se estipula que todos los problemas que se mencionan a continuación poseen una acusada dimensión geográfica:

Crecimiento de la población, alimentos y hambre, urbanización, antagonismos socioeconómicos, analfabetismo, pobreza, desempleo, refugiados y personas sin patria, violación de derechos humanos, enfermedades, crímenes, desigualdades de género, migraciones, desaparición de especies vegetales y animales, deforestación, desaparición de suelo, desertificación, calamidades naturales, residuos tóxicos y nucleares, cambio climático, contaminación atmosférica,

contaminación de las aguas, agujero de ozono, limitación de recursos y crecimiento, uso del suelo, conflictos étnicos, guerras, regionalismo, nacionalismo, globalización...(UGI, 2004).

En dicho documento se señala que para encarar los problemas de la humanidad enunciados, el derecho a la educación, incluye igualmente el derecho a una educación geográfica rigurosa, tendiente a la adquisición de un equilibrio y armonía en la identidad regional y nacional y una conciencia de la perspectiva internacional y global.

En conclusión, podemos decir que la competencia disciplinar que se debe promover a través de la enseñanza de la geografía es la **competencia espacial** o **competencia geográfica**; entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan para comprender el espacio geográfico e interactuar con él para solucionar los problemas de actualidad y participar activamente para vivir en un mundo mejor.

3.2 Metodología sugerida para elaborar un currículum por competencias

Ahora que he mencionado la importancia del aprendizaje de la asignatura de geografía por competencias, describiré la metodología que se sugiere para elaborar un currículum por competencias, la cual se elaboró con base en la Metodología para la elaboración de un perfil de competencias del título de grado de Administración y dirección de empresas de la Universidad de Alicante (Sabater, 2009) y algunas recomendaciones expresadas en el documento de trabajo del Consejo Educativo de Castilla y León, titulado: *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir* (2007).

A continuación describo el método que se recomienda llevar a cabo para elaborar un currículum por competencias enfocado a la asignatura de geografía. En este trabajo me limitaré a elaborar la descripción de competencias disciplinares para la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, ya que constituye uno de los objetivos de este trabajo. La metodología consta de cinco pasos:

1. Contextualizar la competencia en los ámbitos escolar y social en los que se va a construir.

2. Definir el campo de aplicación de las competencias disciplinares propias de la asignatura, considerando su multifuncionalidad y su transferibilidad; es decir, que permitan solucionar una amplia gama de situaciones y en diferentes contextos, aunque similares entre sí. La vida diaria es sumamente compleja, por lo que es imposible enseñar a ser competente para actuar ante cualquier situación, pero si se puede enseñar a ser competente para solucionar una familia de situaciones.
3. Determinar su instrumentalidad, lo que significa definir qué se va a lograr, para qué y cómo. ¿Cuáles son los propósitos de aprendizaje, las estrategias y los materiales didácticos que se van a emplear para alcanzarlos?
4. Establecer una secuencia lógica y gradual de dificultad para su logro.
5. Determinar su evaluabilidad.

Con base en la metodología anteriormente descrita, para elaborar un programa por competencias disciplinares para la asignatura, en primer lugar es necesario:

1. Contextualizar la competencia en los ámbitos escolar y social en los que se va a construir

Se ha mencionado que el ámbito escolar lo constituyen las asignaturas de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria. Como parte de la contextualización de ese ámbito escolar y social y, con base en la revisión que se ha hecho en el capítulo 1, cabe destacar que con respecto a las políticas nacionales para la Educación Media Superior, de conformidad con los organismos internacionales, la **Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)** ha definido las **competencias genéricas** que conforman el perfil del egresado del bachillerato. Aun cuando la UNAM no se adhirió a dicha reforma, ha incluido las competencias lectoras, las competencias matemáticas y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) dentro de su **Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM (PFBU)**, como también se mencionó en el capítulo 1. De esta manera, la UNAM coincide con la RIEMS, en que esas son las competencias genéricas deseables en el perfil del egresado de la Educación Media Superior, junto con aquéllas que están relacionadas con los cuatro pilares de la

educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Sin embargo, en las estrategias de mejoramiento que se están implementando en las instituciones que imparten Educación Media Superior en México, tanto de la SEP como de la UNAM, aún no se han definido de manera específica las **competencias disciplinares** para el aprendizaje de las asignaturas geográficas, ni en el marco de la RIEMS, como tampoco en el PFBU.

Como parte de la implementación de la RIEMS, en noviembre de 2009, la SEP elaboró un programa de estudios para su bachillerato general, bajo el enfoque de competencias, para la asignatura de geografía, la cual se cursa en 5to. semestre. Dicho programa de estudios aún se encuentra en fase de validación. En su fundamentación se menciona que la geografía forma parte de los campos disciplinarios de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, se describen las competencias genéricas que se habrán de adquirir y sus relaciones transversales con otras asignaturas, pero no se señalan de manera específica las competencias propias de la disciplina geográfica; en su lugar, se describen de manera general las competencias disciplinares básicas en el campo de las ciencias experimentales y sociales.

El **campo de conocimiento** al que pertenece la geografía como asignatura, de acuerdo con la RIEMS es ciencias experimentales; en cambio, de acuerdo con la UNAM y con la epistemología de geografía, es ciencias sociales. Anteriormente ya se ha mencionado que la geografía es una ciencia social (no experimental), ya que su campo de estudio es la relación sociedad-naturaleza en el espacio geográfico, también conocido como superficie terrestre. La complejidad del estudio de estas relaciones no se puede reducir únicamente al ámbito experimental.

Con respecto a la descripción de las competencias en el desarrollo curricular, al interior de cada bloque se mencionan los saberes requeridos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), ejemplos de indicadores de desempeño y sugerencias de evidencias de aprendizaje, pero nunca se mencionan las competencias disciplinares propias de la asignatura. Esto se debe a que en el Marco Curricular Común de la RIEMS se contemplan por separado la geografía natural y la geografía política, lo cual es un error desde la perspectiva epistemológica de la geografía, la cual es una ciencia mixta e integradora de los aspectos físicos y humanos que interactúan en nuestro planeta. La geografía no es una ciencia eminentemente experimental, no busca predecir sucesos

sino indagar las complejas interacciones que tienen lugar en el espacio geográfico, por lo que sólo debería estar referida al campo de las ciencias sociales, con énfasis en las competencias disciplinares propias de la geografía.

Por otra parte, en el capítulo 1 se mencionó que como parte del PFBU se han elaborado los *Conocimientos Fundamentales de la UNAM para su Bachillerato*, por asignaturas. Estos conocimientos mínimos que han sido seleccionados por docentes y especialistas de las diferentes asignaturas, son más pertinentes que los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria que se encuentran vigentes (entraron en vigor en 1996), ya que los conocimientos fundamentales se adecúan a las nuevas necesidades sociales, derivadas de los cambios producidos por el proceso de globalización económica y cultural.

2. Definir el campo de acción de las competencias disciplinares en geografía

Anteriormente se mencionó que el campo de acción de las competencias disciplinares en geografía lo constituyen las ciencias sociales, debido a que su campo de estudio de la ciencia geográfica está relacionado con la interacción entre los componentes naturales y humanos del espacio geográfico.

Con respecto a la multifuncionalidad y transversalidad de las competencias espaciales o geográficas, al inicio de este capítulo se analizó su valor educativo para la formación ciudadana, al crear conciencia sobre los problemas ambientales y de desigualdad social que hay en el mundo, y brindar conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con el espacio que nos rodea para mejorar nuestra calidad de vida, a través nuestra participación en el desarrollo sustentable. Esto quiere decir, que las competencias disciplinares en geografía tienen un carácter **multifuncional** porque permiten participar en la solución a una amplia gama de problemas que nos afectan en el espacio geográfico en las escalas local, nacional y mundial.

Con respecto a la **transversalidad** de las competencias espaciales, en la parte introductoria de los *Conocimientos Fundamentales de la UNAM para la asignatura de geografía*, se señalan algunas habilidades a desarrollar y se menciona que los

conocimientos, habilidades y actitudes geográficas se relacionan con el aprendizaje de otras asignaturas; tales como la biología, la historia y las matemáticas, entre otras.

3. Determinar su instrumentalidad

También en la primera parte de este capítulo se señaló que existe un consenso en que con las competencias espaciales o geográficas se pretende formar ciudadanos críticos, capaces de pensar e interactuar con su espacio percibido y vivido, para participar en la solución de numerosos problemas ambientales y de desigualdad social y económica que nos afectan en el mundo actual. Los propósitos generales están planteados en la *Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Cultural* de la UGI, donde se menciona que:

La disciplina geográfica debe comprometerse a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos para crear un mundo más justo, sostenible y con calidad de vida para todos y particularmente cada persona de todo el mundo debe tener la capacidad de defender y ser sensible hacia los derechos humanos; la capacidad de comprender, aceptar y apreciar la diversidad cultural; la capacidad de comprender, empatizar y criticar puntos de vista alternativos sobre las personas y sus condiciones sociales; buena voluntad para ser consciente del impacto de sus propios estilos de vida sobre sus contextos sociales local y general; una urgente necesidad de proteger nuestro medio ambiente y proporcionar justicia ambiental a las regiones y comunidades locales que han sufrido una devastación ambiental; capacidad para actuar como un miembro informado y activo, tanto de su propia sociedad como de la sociedad global (UGI, 2004).

Con respecto a las estrategias didácticas, Perrenoud recomienda:

“En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos” (Perrenoud, 1997, 75).

Esto se puede lograr a través de situaciones problema, ya que los estudiantes deberán movilizar sus recursos cognitivos para dar solución las mismas. Dichas situaciones

deben estar contextualizadas, tratando de no simplificar la realidad, sino de presentarla en toda su complejidad posible, ya que se trata de preparar a los estudiantes para la vida. Los estudiantes deberán poder resolver situaciones similares en contextos parecidos.

Para contextualizar los aprendizajes por competencias, de acuerdo con Díaz Barriga (2006, 28) las siguientes estrategias están vinculadas con las perspectivas: situada y experiencial:

- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) cuando éstas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.

Cada una de estas estrategias se explica de manera clara y sencilla en su obra: *Enseñanza situada*. No se describirán aquí, porque va más allá de los objetivos de este trabajo.

Con respecto a los materiales didácticos para construir competencias, en el programa de primer año de secundaria para la asignatura de geografía de la SEP se sugieren: material cartográfico, imágenes cartográficas, vídeos y películas educativas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), libros y publicaciones periódicas, gráficas y estadísticas, modelos tridimensionales y prácticas de campo (SEP, 2006, 21-22).

Se recomienda la lectura del libro *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, de Xavier Hernández Cardona, donde se hacen sugerencias prácticas para los docentes acerca del uso de los materiales didácticos.

4. Establecer una secuencia lógica y gradual de dificultad para su logro

Para ello se deberán desarrollar las competencias dentro del currículum, desde las más simples hasta las más complejas.

5. Determinar su evaluabilidad

Las competencias presuponen capacidades que se manifiestan por medio de acciones que realizan los individuos en un contexto determinado. Las capacidades no son evaluables, las competencias sí lo son. Sin capacidades no se puede ser competente, y a su vez el logro de competencias va desarrollando capacidades.

3.3 Metodología para la descripción de competencias

Una vez explicada la metodología que se sugiere para elaborar un programa de estudios por competencias, ahora mencionaré la metodología utilizada para la descripción de competencias. En su artículo: *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Tobón expone una metodología para elaborar competencias; en ella se menciona que una vez identificado el campo de acción de la asignatura se describe la **unidad de competencia**, considerando los aspectos mínimos que se mencionan en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1 Aspectos mínimos a tener en cuenta en la descripción de una competencia

Verbo de desempeño	Objeto de conocimiento	Finalidad	Condición de calidad
Se hace con un verbo de acción. Indica una habilidad procedimental	Ámbito o ámbitos en los cuales recae la acción.	Propósitos de la acción.	Conjunto de parámetros que buscan asegurar la calidad de la acción o actuación.
Se sugiere un sólo verbo. Los verbos deben reflejar acciones observables. Se sugiere un verbo en infinitivo, aunque puede estar en presente.	El ámbito sobre el cual recae la acción debe ser identificable y comprensible por quien lea la competencia.	Puede haber una o varias finalidades. Se sugiere que las finalidades sean generales.	Debe evitarse la descripción detallada de criterios de calidad porque eso se hace cuando se describa la competencia.

Fuente: Tobón, 2006, p. 10.

En el cuadro 3.2 Tobón muestra un ejemplo de la forma en que se describe una unidad de competencia.

Cuadro 3.2. Ejemplo de descripción de una competencia

Verbo de desempeño (Habilidad procedimental)	Objeto	Finalidad	Condición de calidad
Planear	Un proyecto productivo o social	Para satisfacer una determinada necesidad de la comunidad. Para obtener ingresos económicos.	Con base en unas determinadas normas de redacción. Siguiendo criterios de estructura establecidos en el área.
La competencia se describiría entonces así: Planear un proyecto productivo para satisfacer una necesidad de la comunidad y obtener ingresos económicos por ello, con base en unas determinadas normas de redacción, siguiendo los criterios establecidos en el área respecto a sus componentes y haciendo énfasis en su viabilidad.			

Fuente: Tobón, 2006, p. 10.

Además, de acuerdo con Cepeda (2004, 4), los enunciados de competencia deben ser:

- Específicos.
- Reales.
- Que precisen una habilidad.
- Redactados en tiempo presente.
- Jerarquizados por áreas de conocimiento.
- Definir qué es lo que el educando necesita manejar de esa rama del conocimiento.

Una vez que se ha descrito la unidad de competencia se determina su estructura, considerando los componentes centrales de toda competencia (véase Cuadro 3.3). De acuerdo con la información contenida en el cuadro, toda competencia o unidad de competencia está conformada por varios **elementos de competencia**. Por ejemplo, si la competencia es: planear la vida con base en un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores; los elementos de competencia serían: elaborar un diagnóstico, considerando las propias necesidades y valores; realizar un plan de vida a corto, mediano y largo plazo; ponerlo en práctica y evaluarlo.

Los **problemas e incertidumbres** son los posibles obstáculos que se pueden presentar para resolver el problema en un contexto determinado.

Los **saberes esenciales** son los recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) que se habrán de movilizar para solucionar una situación dada.

Los **criterios de desempeño** son los resultados que una persona debe obtener y demostrar en situaciones reales (a la solución de problemas, situaciones escolares y de la vida cotidiana), con los requisitos de calidad especificados para lograr el desempeño competente. Estos criterios, junto con las evidencias, permitirán evaluar en qué nivel el estudiante domina competencia (Zúñiga, 2008, iii). También se les define como el conjunto de atributos que deberán presentar tanto los resultados obtenidos, como el desempeño mismo de un elemento de competencia; es decir, el cómo y el qué se espera del desempeño. Los criterios de desempeño se asocian a los elementos de competencia (Quezada, 2003).

Cuadro 3.3. Componentes centrales de toda competencia

<p><i>Competencia:</i> Es el desempeño general ante una determinada área disciplinar, profesional o social.</p> <p><i>Unidad de competencia:</i> Es el desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar, social o profesional. Una competencia global se compone de varias unidades de competencia.</p>	<p><i>Elementos de competencia:</i> Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.</p>
<p><i>Problemas e incertidumbres:</i> Son problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia.</p>	<p><i>Indicadores de desempeño:</i> Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia, y de manera específica cada elemento de competencia. Se sugiere que cada indicador se acompañe de niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.</p>
<p><i>Saberes esenciales:</i> Se describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, Afectivo motivacional (ser) y actuacional (hacer) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados.</p>	<p><i>Evidencias:</i> Son las pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos. Las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimiento, evidencias de actitud, evidencias de hacer y evidencias de productos (se indican productos concretos a presentar).</p>

Nota: en la estructura curricular basta con presentar el conjunto de competencias, con sus respectivas unidades de competencia, y en cada unidad, sus elementos correspondientes.

Fuente: Tobón, 2006, p. 10.

Las **evidencias de desempeño** son las situaciones, los resultados o productos requeridos para demostrar un desempeño eficiente en las circunstancias y ámbitos en donde el individuo prueba, mediante evaluación, su competencia. Las evidencias de desempeño se encuentran delimitadas por el contexto (Quezada, 2003, 1). Se debe poder observar la

integración de la competencia general y específica en la evidencia de desempeño, concretándose en una capacidad manifiesta para saber y poder realizar (saber-hacer) las competencias enunciadas. Las evidencias de desempeño facilitan la evaluación orientada al aprendizaje significativo, dado que los estudiantes, al desarrollar competencias, se aproximan a formas de trabajo y expresión con sentido y significado para su vida diaria o su práctica profesional, es decir, con una finalidad que ellos mismos perciben.

3.4 Procedimiento para la elaboración de competencias disciplinares en geografía para la Escuela Nacional Preparatoria

Para elaborar la **descripción de competencias disciplinares** para el aprendizaje de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, de acuerdo con la metodología de Tobón, es necesario considerar los saberes esenciales que se habrán de movilizar para construir las competencias. Con respecto a los **conocimientos** se tomaron como base los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM para la asignatura de geografía*; con respecto a las **habilidades**, se consideraron principalmente las relacionadas con el manejo de información geográfica y cartográfica; y en lo que se refiere a los **valores** y las **actitudes**, se tomaron en cuenta aquellos relacionados con la construcción de competencias ciudadanas relacionadas con el desarrollo sustentable.

A continuación mencionaré cómo se estructuran los programas de estudio de la asignatura de geografía en el bachillerato de la UNAM en sus dos modalidades: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y cómo se relacionan con ellos los *Conocimientos Fundamentales de la UNAM para su bachillerato*.

En el cuadro 3.4 puede observarse que el plan de estudio de la ENP incluye la asignatura de Geografía como obligatoria en su tronco común. En cambio en el CCH la asignatura es optativa del área Histórico-Social en el último año. Además, en la ENP se

curso Geografía Económica como obligatoria y Geografía Política como optativa en el área de Ciencias Sociales.

En el mismo cuadro se puede observar, el año o el semestre en que se cursa cada asignatura; entre paréntesis, la carga horaria semanal para cada una; y a la derecha del paréntesis, el año en que entró en vigor el programa de estudios actualmente vigente.

Cuadro 3.4 Distribución de las asignaturas de Geografía en los planes y programas de estudio del bachillerato de la UNAM

Subsistema bachillerato	Cuarto año/1er.-2º semestre	Quinto año/3º-4º semestre	Sexto año/5º-6º semestre
UNAM-ENP	GEOGRAFÍA (3) 1996		
UNAM-ENP			GEOGRAFÍA ECONÓMICA (3) 1996
UNAM-ENP			GEOGRAFÍA POLÍTICA (3) 1996
UNAM-CCH			GEOGRAFÍA I (4) 2004
UNAM-CCH			GEOGRAFÍA II (4) 2004

Fuente: Ramos Trejo, Alejandro *et al.* *Conocimientos Fundamentales de Geografía: una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México para su bachillerato*. Elaborado con base en los programas de estudio vigentes en 2009.

En los cuadros 3.5 y 3.6 se muestran las unidades temáticas de cada uno de los programas de estudios de las asignaturas geográficas del bachillerato de la UNAM. Los contenidos de cada programa se pueden ver con detalle en el anexo 1.

Cuadro 3.5 Unidades temáticas de las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (Plan 1996)

Unidad	Geografía	Geografía Económica	Geografía Política
1	Introducción al campo de estudio de la Geografía	Introducción a la Geografía Económica	Introducción a la Geografía Política
2	La Tierra como astro	Estados Unidos de América	El nuevo orden internacional
3	Dinámica de la corteza terrestre	Canadá	El estado como objeto de estudio de la Geografía Política
4	Aguas oceánicas y continentales	México	El colonialismo y el neocolonialismo
5	El clima y su relación con los seres vivos	América Latina	Los Estados Unidos de América y Canadá
6	La población mundial y su distribución	Unión Europea	América Latina y el Caribe
7	Tendencias de la economía mundial	Rusia	La Unión Europea
8	Geografía política y problemática del mundo actual	Japón	Japón en el contexto del Pacífico asiático
9	----	China	África y el Medio Oriente
10	----	Países de reciente industrialización, India, suroeste de Asia y las relaciones económicas internacionales	La crisis de los organismos internacionales

Fuente: Ramos Trejo, Alejandro *et al.* *Conocimientos Fundamentales de Geografía: una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México para su bachillerato*. Elaborados con base en los programas de estudio vigentes en 2009.

Cuadro 3.6 Unidades temáticas de las asignaturas geográficas del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Plan 2004)

Unidad	Geografía 1	Geografía II
1	Representación del espacio geográfico	Percepción geográfica del mundo
2	Recursos naturales y población	Fenómenos naturales y sociales que impactan al mundo contemporáneo. Y los conflictos geopolíticos actuales
3	Orden mundial y desarrollo sustentable	México en el contexto mundial

Fuente: Ramos Trejo, Alejandro *et al.* *Conocimientos Fundamentales de Geografía: una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México para su bachillerato*. Elaborados con base en los programas de estudio vigentes en 2009.

En el capítulo 1 mencioné en qué consiste el **Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM**, el cual ha sido implementado con el apoyo de la **Secretaría de Desarrollo Institucional** y el **Consejo Académico del Bachillerato (CAB)**, con la finalidad de promover la autoevaluación, la evaluación externa, la reflexión y la revisión permanente de sus procesos educativos para ofrecer a los estudiantes conocimientos y habilidades pertinentes, que dentro de su formación integral, les sean útiles para su futuro desarrollo personal y profesional; así como abatir altos índices de reprobación y deserción.

Entre las principales acciones de dicho programa se definieron los *Conocimientos Fundamentales para cada asignatura*, la elaboración de recursos didácticos en línea y la impartición de cursos de actualización docente.

Los **Conocimientos Fundamentales** son los temas y subtemas imprescindibles de cada disciplina que se habrán de impartir en las asignaturas de ambos subsistemas del bachillerato de la UNAM. La propuesta de los Conocimientos Fundamentales de Geografía, permite comprender la interrelación sociedad-naturaleza en el espacio geográfico en diferentes escalas de análisis, como lo plantean las nuevas perspectivas de la educación geográfica a nivel mundial. En su parte introductoria se señala que:

Tal propuesta no debe interpretarse como un programa de estudio, ni la organización de los contenidos corresponde a un orden programático. Sin embargo, enfatiza aspectos propios de una Geografía General, los cuales se fortalecerán con temas que ofrecen otras asignaturas geográficas regionales de Geografía Económica y Geografía Política que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria. El grupo de trabajo definió siete ejes temáticos que agrupan los temas centrales de la Geografía que son fundamentales para la enseñanza del bachillerato de la UNAM y los

cuales parten de una aproximación al campo de estudio de la ciencia geográfica, para después analizar los temas básicos de su principal objeto de estudio: el espacio geográfico, a través de una visión general que se presenta en distintas escalas espacio-temporales y, finalmente, ofrecer un panorama de la organización del espacio geográfico mexicano y su inserción en el ámbito mundial (Ramos Trejo, et al, 2009, 9).

En el cuadro 3.7 se resume la propuesta del grupo de trabajo de Geografía para los Conocimientos Fundamentales de la disciplina. Un análisis de los ejes temáticos y los conocimientos fundamentales deja claro que abordan casi en su totalidad los problemas planteados por la UGI en su *Declaración Internacional de Educación Geográfica*, con excepción del tema de la Diversidad Cultural, el cual podría contemplarse dentro del eje temático 3: Ocupación humana del espacio geográfico.

Cuadro 3.7 Conocimientos Fundamentales de Geografía para el bachillerato de la UNAM

Eje temático	Conocimientos fundamentales
1. La geografía como ciencia espacial	La geografía y la superficie terrestre El significado de lugar y los lugares La producción cartográfica
2. La dimensión territorial de los recursos naturales	Recursos naturales Recursos minerales Recursos hídricos Recursos edáficos y biogeográficos
3. La ocupación humana del espacio geográfico	Distribución de la población Espacios rurales y urbanos Composición de la población Flujos y movimientos de población Crecimiento de la población Diversidad cultural*
4. Organización económica del territorio	Organización geoeconómica Desarrollo y territorio El trabajo y las actividades económicas El desarrollo sostenible
5. Riesgos y desastres naturales y sociales	Los riesgos y desastres naturales Los riesgos y desastres sociales Prevención de riesgos y desastres
6. Los procesos políticos y el territorio	El Estado El orden mundial Las organizaciones internacionales La agenda mundial actual
7. El territorio mexicano	Características generales del territorio Los recursos naturales Población Regionalización Organización política

Fuente: Ramos Trejo, Alejandro *et al.* *Conocimientos Fundamentales de Geografía: una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México para su bachillerato*, 2009.

*Se sugiere incluir este tema.

Al comparar los programas de estudio de las asignaturas geográficas del bachillerato de la UNAM en sus dos modalidades (ENP y CCH, ver anexo 1) con la propuesta de Conocimientos Fundamentales se observa lo siguiente (ver cuadro 3.8):

Cuadro 3.8 Comparación de los contenidos programáticos de las asignaturas geográficas del bachillerato de la UNAM con la propuesta de Conocimientos Fundamentales de Geografía

Conocimientos fundamentales	Geografía 4to. año ENP (Obligatoria)	Geografía Económica 6to. año ENP (Obligatoria del Área Histórico-social)	Geografía Política 6to. año ENP (Optativa del Área Histórico-social)	Geografía 1 CCH (Optativa)	Geografía 2 CCH (Optativa)
Eje temático 1 La geografía como ciencia espacial: incluye conocimientos como la superficie terrestre y lugar.	Aparece el concepto de superficie terrestre, pero no el concepto de lugar.	No hay concordancias.	No hay concordancias.	Superficie terrestre aparece en su acepción más moderna: espacio geográfico.	No hay concordancias.
Eje temático 2 La dimensión territorial de los recursos naturales.	Comprende conocimientos de las unidades 3, 4 y 5.	Se estudia ampliamente a lo largo del curso.	No hay concordancias.	Se incorpora en la unidad 2, junto con la población.	No hay concordancias.
Eje temático 3 La ocupación humana del espacio	Corresponde a la unidad 6.	Se estudia a lo largo del programa.	No hay concordancias.	Se incluye en la unidad 2, junto con los recursos naturales.	No hay concordancias.
Eje temático 4 La organización económica del territorio	Se aborda en la unidad 7.	Se estudia a lo largo del programa.	No hay concordancias.	Se incluye en la unidad 2.	No hay concordancias.
Eje temático 5 Riesgos y desastres naturales y sociales	No hay concordancias.	No hay concordancias.	No hay concordancias.	No hay concordancias.	Sólo se aborda en este programa de estudios.
Eje temático 6 Los procesos políticos y el territorio	Se estudia en la unidad 8.	No hay concordancias.	Se estudia a lo largo del curso.	Se incluye en la unidad 3.	No hay concordancias.
Eje temático 7 El territorio mexicano	Se aborda a lo largo de varias unidades, pues se analizan los temas en el contexto mundial y en México.	Se estudia en la unidad 4.	No hay concordancias.	No hay concordancias.	Se incluye en la unidad 3.

Fuente: Elaboración propia con base en los programas de estudio vigentes de cada asignatura.

En el Cuadro 3.8 también puede observarse que algunos contenidos sólo se abordan en los programas de estudio de un subsistema CCH; tal es el caso de los contenidos del eje

temático 5, debido a que su programa de estudios tuvo una actualización más reciente, en 2005; mientras que en la Escuela Nacional Preparatoria los programas vigentes se actualizaron por última vez en 1996.

La pregunta sería ¿cómo articular los contenidos de los programas de los dos subsistemas en sus diferentes años o semestres con los Conocimientos Fundamentales, si dichos conocimientos no están contemplados en algunos de ellos y si además no todos los cursos son obligatorios?

Una primera solución a esta cuestión es la que propone el grupo de trabajo de geografía en la introducción del documento Conocimientos Fundamentales: incluir a la Geografía como asignatura obligatoria y no como optativa para todos los estudiantes de 6to. año de la ENP y en el CCH.

Una segunda solución sería modificar los programas de estudio, cosa que se tiene contemplada a mediano o a largo plazo, el cual se podría elaborar bajo el enfoque de competencias tomando en cuenta algunas de las sugerencias que se hacen en este trabajo.

Una tercera solución sería diseñar un conjunto de competencias disciplinares acordes a los conocimientos fundamentales. Los docentes planearían sus clases adecuando los objetivos de sus unidades programáticas al logro de competencias planteadas con base en los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el bachillerato de la UNAM*. De esta forma, todos los estudiantes de geografía adquirirían competencias relacionadas con los Conocimientos Fundamentales, independientemente del subsistema y año/semestre que estén cursando.

3.5 Propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

Tomando como base el análisis anteriormente mencionado y la metodología de Tobón, elaboré la descripción de competencias. A continuación presento un cuadro con las competencias geográficas que propongo para los estudiantes del bachillerato de la UNAM. Las unidades de competencia las elaboré con base en los ejes temáticos y, las competencias, con base en los conocimientos fundamentales (ver cuadro 3.7) y las nuevas tendencias en la enseñanza de la geografía señaladas por la UNESCO y la UGI.

Más específicamente en las propuestas de la UGI en sus declaraciones internacionales, en cuanto a las actitudes, habilidades y valores que son deseables en los estudiantes de geografía.

Se sugiere que la construcción de estas competencias por parte de los estudiantes sea la que guíe la labor docente, independientemente del subsistema la asignatura geográfica y el grado en que se imparta, ya que se basan en los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el bachillerato de la UNAM*. Cada docente deberá elaborar las competencias específicas para cada clase en su planeación diaria, en relación con el propio programa de estudio de la asignatura geográfica que imparte. Al elaborar la o las competencias a desarrollar en cada clase, el docente deberá incluir los criterios de desempeño y las evidencias de aprendizaje.

Cuadro 3.9 Propuesta de competencias disciplinares en geografía para el bachillerato de la UNAM

Unidades de competencia	Competencias disciplinares	Indicadores de desempeño	Evidencias de aprendizaje
<p>1. Reconoce a la geografía como ciencia espacial y comprende los conceptos básicos para el análisis y representación del espacio geográfico en las escalas local, regional y mundial.</p>	<p>1. Identifica al espacio geográfico como objeto de estudio de la geografía, en donde tienen lugar numerosas interrelaciones entre el hombre y la naturaleza.</p> <p>2. Analiza el espacio geográfico y sus interrelaciones en las escalas local, regional y mundial, a través de la comprensión y manejo de los conceptos de lugar, territorio, paisaje y región.</p> <p>3. Utiliza diferentes fuentes de información geográfica para estudiar y comprender el espacio geográfico y, a partir de ellos, explica las interacciones que ocurren en determinadas situaciones que se presentan en él.</p>	<p>1. Establece relaciones entre los diferentes elementos humanos y naturales que interactúan en el espacio geográfico.</p> <p>2. Identifica lugar, territorio, paisaje y región como conceptos útiles para el análisis del espacio geográfico en las escalas mundial, regional y local.</p> <p>3. Elabora e interpreta mapas y gráficas, y consulta diversas fuentes de información geográfica para analizar y comprender el espacio geográfico en las escalas mundial, regional y local.</p>	<p>1. Construye mapas mentales acerca de diferentes interacciones que se llevan a cabo entre varios elementos del espacio geográfico.</p> <p>2. Elabora mapas conceptuales donde jerarquiza diversos elementos del espacio geográfico en las escalas mundial, regional y local.</p> <p>3. Construye e interpreta diferentes elementos del espacio geográfico en mapas impresos y digitales, páginas web, cuadros estadísticos, gráficas, artículos periodísticos, fotografías y otras fuentes de información geográfica, como base para plantear soluciones en estudios de caso.</p>

Unidades de competencia	Competencias disciplinares	Indicadores de desempeño	Evidencias de aprendizaje
<p>3. Conoce la ocupación humana del espacio geográfico; su distribución, su dinámica, crecimiento, estructura y movilidad en relación con sus repercusiones ambientales, culturales y económicas.</p>	<p>1. Analiza en mapas la distribución irregular de la población en México y en el mundo, así como sus causas.</p> <p>2. Diferencia los espacios rurales y urbanos en México y en el mundo, y analiza los procesos de urbanización, con ayuda de mapas y cuadros estadísticos.</p> <p>3. Analiza la composición y estructura de la población de los países, reconociendo tendencias según su nivel de desarrollo económico mediante la elaboración y observación de pirámides de edades y la lectura de artículos sobre políticas demográficas.</p> <p>4. Identifica los principales flujos y movimientos de población en el mundo, sus causas y consecuencias.</p> <p>5. Reflexiona sobre el crecimiento de la población en México y en el mundo y sus repercusiones ambientales, culturales y económicas.</p>	<p>1. Explica la distribución irregular de la población en México y en el mundo, con ayuda de mapas temáticos de México y del mundo (físicos y humanos), y a partir de ellos describe el origen de esa distribución.</p> <p>2. Reconoce los espacios rurales y los espacios urbanos, y explica los procesos de urbanización, sus causas y consecuencias.</p> <p>3. Describe las principales diferencias entre las estructuras de la población de los países desarrollados y los que se encuentran en desarrollo y sus respectivas políticas demográficas.</p> <p>4. Explica las causas y efectos de las migraciones sur-norte y campo-ciudad.</p> <p>5. Establece relaciones entre el crecimiento de la población y sus principales consecuencias en el ambiente, la población y la economía de los países.</p>	<p>1. Construye un mapa mental acerca de las causas de la distribución irregular de la población en México y en el mundo.</p> <p>2. Elabora un cuadro comparativo de las características de los espacios urbanos y rurales, con ejemplos de México y del mundo.</p> <p>3. Redacta un ensayo sobre la estructura de la población de México en el contexto mundial.</p> <p>4. Realiza una presentación en power point sobre las migraciones en México y en el mundo.</p> <p>5. Redacta un ensayo sobre los principales efectos del crecimiento de la población en México y en el mundo.</p>
<p>4. Reconoce la organización económica del mundo y la disponibilidad y uso de recursos naturales en relación con las actividades económicas en el marco de la globalización, como ejes articuladores del espacio geográfico, y valora sus efectos negativos sobre la población y el ambiente.</p>	<p>1. Comprende la organización geoeconómica del mundo en el contexto de la globalización.</p>	<p>1. Explica la organización económica del mundo en bloques regionales, donde los organismos internacionales de cooperación económica cumplen una importante función reguladora.</p>	<p>1. Elabora un mapa de conceptos sobre la organización económica mundial, con énfasis en los organismos internacionales de cooperación económica a los que pertenece México.</p>

Unidades de competencia	Competencias disciplinares	Indicadores de desempeño	Evidencias de aprendizaje
<p>4. Reconoce la organización económica del mundo y la disponibilidad y uso de recursos naturales en relación con las actividades económicas en el marco de la globalización, como ejes articuladores del espacio geográfico, y valora sus efectos negativos sobre la población y el ambiente.</p>	<p>2. Valora la importancia del territorio y sus recursos naturales, y su buen aprovechamiento como factor del desarrollo económico de los países.</p> <p>3. Comprende cómo el trabajo y las actividades económicas han deteriorado el ambiente y cómo la organización económica del mundo ha provocado una gran desigualdad socioeconómica entre países y al interior de los mismos.</p> <p>4. Emprende acciones para el desarrollo sostenible en el lugar donde vive.</p>	<p>2. Explica la importancia de los recursos naturales que se encuentran en el territorio de un país en el desarrollo de sus actividades económicas.</p> <p>3. Relaciona las actividades económicas con el deterioro ambiental y la desigualdad social en México y en el mundo, mediante varios ejemplos.</p> <p>4. Plantea acciones y las pone en práctica para el desarrollo sostenible del lugar donde vive,</p>	<p>2. Redacta ejemplos de países que han logrado un alto desarrollo económico por contar con recursos naturales en su territorio, explicando cómo los han aprovechado.</p> <p>3. Analiza estudios de caso donde se ejemplifique el efecto adverso de las actividades económicas en el ambiente y en el aumento de la desigualdad social, con énfasis en los problemas del lugar donde vive.</p> <p>4. Elabora por escrito un plan de acción para solucionar un problema ambiental que afecte al lugar donde vive y lo pone en práctica.</p>
<p>5. Identifica las poblaciones que se encuentran en riesgo de sufrir desastres de origen natural y social debido a su localización geográfica en México y en el mundo.</p>	<p>1. Conoce las principales fuentes de riesgo de sufrir desastres de origen natural e identifica los lugares de mayor vulnerabilidad en México y en el mundo.</p> <p>2. Reconoce las principales fuentes de riesgo de sufrir desastres de origen social e identifica los lugares de mayor vulnerabilidad en México y en el mundo.</p> <p>3. Emprende acciones para la prevención de riesgos y desastres.</p>	<p>1. Localiza en mapas de México y del mundo las poblaciones con riesgo de sufrir desastres debido a su vulnerabilidad ante la presencia de fenómenos naturales, como sismos, huracanes, tsunamis, erupciones volcánicas, etc.</p> <p>2. Localiza en mapas de México y del mundo las poblaciones con riesgo de sufrir desastres debido a su vulnerabilidad ante la posibilidad de accidentes provocados por el hombre, tales como los derrames de sustancias químicas.</p> <p>3. Plantea acciones y las pone en práctica para prevenir riesgos de desastres en el lugar donde vive y las lleva a cabo.</p>	<p>1. Elabora un cuadro sinóptico con los lugares de mayor riesgo de sufrir desastres de origen natural en México y en el mundo, con énfasis en los que pudieran presentarse en el lugar donde vive.</p> <p>2. Elabora un cuadro sinóptico con los lugares de mayor riesgo de sufrir desastres de origen social en México y en el mundo, con énfasis en los que pudieran presentarse en el lugar donde vive.</p> <p>3. Elabora por escrito un plan de acción para prevenir riesgos de desastres en el lugar donde vive y lo pone en práctica.</p>

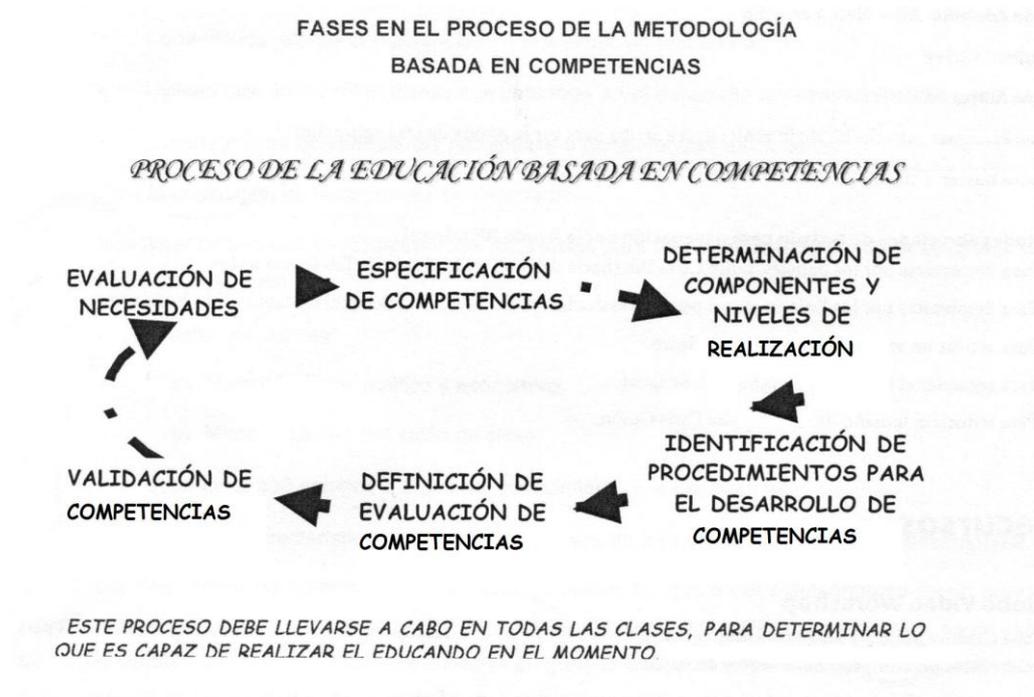
Unidades de competencia	Competencias disciplinares	Indicadores de desempeño	Evidencias de aprendizaje
<p>6. Reconoce al territorio como base del Estado y a éste como eje rector del orden político mundial, en relación con el mantenimiento de la paz y otros problemas de la agenda mundial, a través de la tolerancia y la sana convivencia entre los pueblos que forman parte de la enorme diversidad étnica y cultural que existe en nuestro planeta.</p>	<p>1. Identifica al Estado y su evolución al Estado-región como eje rector del nuevo orden político mundial.</p> <p>2. Reconoce a las organizaciones políticas internacionales como instituciones rectoras del mantenimiento de la paz en el marco de la globalización económica.</p> <p>3. Conoce los principales problemas que afectan la agenda mundial actual: protección del ambiente, desigualdad social, discriminación, igualdad de género, etc. en diferentes ámbitos del espacio geográfico e histórico.</p>	<p>1. Define el concepto de Estado y describe su evolución y su papel en el nuevo orden político mundial.</p> <p>2. Explica la función de las organizaciones políticas internacionales para el mantenimiento de la paz y la ayuda mutua entre las naciones del mundo.</p> <p>3. Comprende los principales problemas que afectan la agenda mundial actual: protección del ambiente, desigualdad social, discriminación, igualdad de género, etc., en su dimensión espacial y temporal.</p>	<p>1. Elabora un mapa de conceptos del Estado, sus componentes y su evolución del Estado-nación hacia el Estado-región, como eje rector del nuevo orden político mundial.</p> <p>2. Realiza una presentación en power point donde presenta ejemplos concretos de acciones emprendidas por los organismos internacionales para el mantenimiento de la paz y la solución de problemas ambientales.</p> <p>3. Elabora un trabajo de investigación geográfica sobre uno de los problemas de la agenda mundial y lo presenta ante el grupo.</p>
<p>7. Conoce el espacio geográfico del territorio mexicano, sus principales elementos e interacciones, sus principales problemas, y plantea soluciones a la problemática del lugar donde vive.</p>	<p>1. Identifica las principales características naturales del territorio mexicano.</p> <p>2. Localiza sus recursos naturales y valora la necesidad de su uso sustentable.</p> <p>3. Conoce la distribución, composición, estructura y movilidad de la población a partir del análisis de mapas, cuadros y gráficas.</p>	<p>1. Localiza en mapas los principales rasgos del relieve, hidrológicos, las regiones climáticas y los biomas del territorio mexicano.</p> <p>2. Ubica en mapas las principales regiones boscosas, con yacimientos minerales, con recursos pesqueros, etc. y reconoce la importancia de su uso sustentable, ya que tardan muchos años en formarse o regenerarse.</p> <p>3. Comprende el comportamiento de la población en México y los problemas que se derivan de él.</p>	<p>1. Realiza un álbum cartográfico sobre las principales características naturales del territorio mexicano.</p> <p>2. Elabora un mapa de conceptos sobre los principales recursos naturales de México y la importancia de su uso sustentable.</p> <p>3. Redacta un ensayo acerca de la problemática de la población en México.</p>

Unidades de competencia	Competencias disciplinares	Indicadores de desempeño	Evidencias de aprendizaje
7. Conoce el espacio geográfico del territorio mexicano, sus principales elementos e interacciones, sus principales problemas, y plantea soluciones a la problemática del lugar donde vive.	4. Identifica sus principales regiones económicas y su relación con el sistema de ciudades. 5. Comprende la organización política en el contexto mundial y su relación con el ambiente, la economía y los procesos sociales de nuestro país.	4. Localiza en un mapa las principales regiones económicas de México y las relaciona con el sistema de ciudades. 5. Explica la organización política en el contexto mundial y su relación con el ambiente, la economía y los procesos sociales de nuestro país.	4. Elabora un mapa cognitivo acerca de las regiones económicas de México y su relación con el sistema de ciudades. 5. Realiza una investigación geográfica sobre uno de los problemas que afectan a nuestro país y lo presenta ante el grupo.

Fuente: elaboración propia con base en los Conocimientos Fundamentales de Geografía para el bachillerato de la UNAM y las declaraciones internacionales de la UGI.

Finalmente mencionaré que la enseñanza por competencias no es una receta de cocina que se aplica en el aula, implica un proceso constante de planeación y evaluación por parte de los docentes, que de acuerdo con Cepeda, inicia con la evaluación de necesidades de aprendizaje, termina con la validación de competencias y reinicia con la evaluación de necesidades (véase figura 3.1), de tal forma que los docentes tendrán que desarrollar competencias para poder llevar a cabo este proceso. Acerca de las competencias docentes tratará el siguiente capítulo.

Figura 3.1



Fuente: Cepeda, 2004, p. 2.

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERFIL IDEAL Y DEL PERFIL REAL DE LOS DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA

En el capítulo anterior elaboré una propuesta de competencias geográficas para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con base en los **Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM**, los cuales responden a las demandas sociales para el aprendizaje la asignatura en el contexto de la globalización económica y el deterioro ambiental a nivel mundial. En dicho capítulo se puso de manifiesto la importancia de las competencias espaciales o geográficas en la formación integral de los estudiantes.

Para enseñar a construir competencias espaciales o geográficas, es imprescindible una adecuada formación docente. Sin embargo, no se pueden implementar cambios educativos, ni reformas educativas de ninguna índole, sin la participación informada, consciente y convencida de los docentes, los directos encargados de la tarea educativa. En ese sentido existen diversos enfoques en los programas de formación docente.

Algunos programas y proyectos de formación, comienzan a poner énfasis en las Competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI. La profesión de docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible reflexionar acerca de cuál es el perfil del docente que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio (Vaillant, 2005, p. 31).

En este capítulo plantearé las competencias docentes necesarias en el perfil ideal de los docentes de la ENP y luego realizaré un análisis comparativo con las competencias que éstos poseen, para detectar sus necesidades de formación profesional.

Comenzaré por definir los conceptos de formación docente y competencia docente, y por sustentar la importancia de la formación continua de los docentes de la asignatura

de geografía bajo el enfoque del aprendizaje por competencias. Posteriormente describiré el perfil ideal del docente de la asignatura de geografía y presentaré el perfil real de los docentes de la asignatura de geografía de la ENP; finalmente haré el análisis comparativo.

4.1 Una aproximación a los conceptos de formación docente y de competencias docentes

De acuerdo con De Lella –Entendemos por **formación**, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente” (1999, 3). Este autor señala que tradicionalmente se le había atribuido el monopolio de la misma a la formación inicial, pero es en la práctica profesional del docente, cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir su rol de profesor, donde éste se va formando y donde va adquiriendo su identidad profesional. Así, las instituciones educativas en las que el docente se inserta a trabajar se constituyen en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar; de tal manera que la práctica docente se constituye en el eje formativo estructurante.

Para De Lella la práctica docente es una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a que un profesor la asuma y agrega:

Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela (De Lella, 1991, 4).

Este pensamiento es compartido por Perrenoud, quien en su artículo *La formación de los docentes en el siglo XXI*, menciona que es importante saber si en la mayoría de los países la educación se hará de manera democrática y para el desarrollo de la democracia

o si seguirá siendo, un instrumento de reproducción de desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante (Perrenoud, 2001, 3).

En este trabajo nos referiremos a la formación de docentes con un pensamiento crítico, de acuerdo con el tipo de formación integral y de construcción de competencias geográficas que sus estudiantes requieren para hacer frente a los retos que les plantea el mundo actual, en el contexto de la globalización y el deterioro ambiental.

Marqués señala que los modelos básicos de formación del profesorado se centran en los siguientes aspectos:

- La adquisición de conocimientos: sobre su asignatura, sobre didáctica.
- El desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico.
- El desarrollo integral del profesorado, su autoconcepto.
- La investigación en el aula, buscando continuamente nuevas soluciones a los problemas que presenta cada contexto educativo. Se busca la reflexión sobre la práctica docente, y se utilizan técnicas de investigación-acción (Marqués, 2000, 7).

La adquisición de competencias docentes engloba todos estos aspectos, ya que en el capítulo anterior se mencionó que las competencias movilizan conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a determinadas situaciones, que en este caso se presentan principalmente en la práctica cotidiana de los profesores. Pero, ¿qué son las competencias docentes? Existen diversas opiniones, pero que mantienen puntos en común.

Para Alarcón las competencias pedagógicas o docentes son un saber hacer, no en el sentido de tener habilidades, sino en el de saber actuar ante las tareas profesionales que el docente desempeña en su práctica diaria.

Si por competencia entendemos el saber hacer dentro de un contexto determinado, las competencias pedagógicas se constituyen como ese saber hacer del docente en el contexto de la institución educativa en la cual desarrolla su labor. Se podría decir que, las competencias pedagógicas son aquellas propiedades del docente que emergen frente al desarrollo de un conjunto de tareas mediante las cuales interactúa con sus estudiantes para que ellos aprendan y se formen como

personas igualmente competentes. Las competencias pedagógicas implican habilidades comunicativas, habilidades metodológicas, conocimientos básicos y dominio específico de su trabajo” (Alarcón, 2009, 12).

Lorena Gil comparte con Alarcón esta perspectiva de las competencias docentes, pero añade que para desarrollarlas es necesario que el docente modifique su práctica y se convierta en un profesional de la educación reflexivo y crítico.

–Las competencias docentes describen la intervención pedagógica del profesor sustentada en el dominio de su disciplina o campo de conocimiento, en la capacidad de compartir sus conocimientos y habilidades, así como en la disposición para mediar y animar el aprendizaje de sus alumnos. Esto implica realizar una praxis educativa innovadora y convertirse en un profesional de la educación reflexivo y crítico” (Gil, 2010, 7-8).

De acuerdo con los dos autores anteriores, las **competencias docentes** son el conjunto de recursos –conocimientos, habilidades y actitudes—que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.

Es necesario que estas competencias sean desarrolladas por los docentes que imparten todas las asignaturas en todos los niveles educativos para que los estudiantes tengan una formación integral; sin embargo, es especialmente indispensable que las adquieran los docentes de la asignatura de geografía. A continuación explicaré por qué.

4.2 Importancia de la formación continua de los docentes de la asignatura de geografía bajo el enfoque del aprendizaje por competencias

La formación inicial debería proporcionar bases firmes a los docentes de cualquier asignatura para desempeñarse en su profesión; mientras que la formación continua y la práctica cotidiana permiten subsanar las deficiencias de la formación inicial y son imprescindibles para que los docentes se mantengan actualizados y se adapten a las nuevas demandas educativas y sociales del mundo globalizado.

La formación debería promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto, que es tan necesario para los alumnos en una sociedad cambiante, lo es también, y tanto más, para los docentes (Vaillant, 2005, 39).

Lo anterior no significa que los docentes carezcan de compromiso con su labor docente o que les falte iniciativa para experimentar, sino que por distintas situaciones que se les presentan en su práctica cotidiana muchas veces ellos no cuentan con la libertad para innovar, por ejemplo: el tener a cargo grupos muy numerosos impide a los profesores implementar dinámicas de grupo o dar un trato más personalizado a uno de los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo con Vaillant, aun cuando numerosos docentes toman cursos para actualizarse, en América Latina —la formación que reciben los docentes suele ser de baja calidad, con demasiado énfasis en la teoría, poca importancia en la práctica de aula y una insuficiente preparación en conocimientos específicos como matemática y ciencias” (Vaillant, 2005, 29). Según la misma autora, estas deficiencias se deben a la falta de planeación de los programas de formación docente y a los recursos didácticos que se emplean en dichos programas, por ejemplo: se utilizan técnicas expositivas para que los docentes aprendan estrategias didácticas innovadoras.

De acuerdo con lo anterior, cuando Vaillant señala que la formación docente debería promover esas actitudes en los docentes, no está emitiendo una crítica a las actitudes del personal docente, sino más bien a los programas de formación docente que se implementan en Latinoamérica. Lo que está poniendo de manifiesto es la necesidad de que los docentes puedan adquirir esas actitudes y ponerlas en práctica en su trabajo cotidiano.

Por otra parte, en relación con la formación continua de los docentes de la asignatura de geografía, el investigador José Armando Santiago, de la Universidad de los Andes, en Venezuela, ha realizado numerosos estudios al respecto, los cuales reflejan realidades comunes para los países latinoamericanos. Este autor menciona que la formación curricular del docente que enseña geografía se encuentra alejada de su labor cotidiana. —. el educador en geografía es formado por el modelo curricular positivista, afincado en delimitar dos situaciones fragmentadas, diferentes y hasta contradictorias: primero la

teoría y luego la práctica. Esto significa que una vez egresado, tiene que construir una concepción pedagógica muy distante de la teoría adquirida en la Universidad, originando un complejo empirismo que lo desfasa de su realidad educativa” (Santiago, 1997, 7-8). Más adelante señala que:

En ese contexto, la discusión sobre la función del educador que enseña geografía, destaca por la transmisividad del conocimiento, lo que origina una acentuada indiferencia, neutralidad, apatía, eclecticismo y apoliticismo, que trae como consecuencia un desfase de la tarea de educar con el momento histórico e impide confrontar la espacialidad geográfica; acercar los nuevos conocimientos al aula; vincular el saber empírico del educando con los conceptos de la ciencia y apreciar las tendencias de los nuevos tiempos y las nuevas realidades (Santiago, 1997, 9).

Lo anterior significa que, debido a su formación universitaria, el docente de la asignatura de geografía no está capacitado para ayudar a sus alumnos a construir las competencias espaciales o geográficas que demanda el mundo actual.

—Preocupa para autores como Batllori (1999) que en el dinámico, complejo e incierto momento histórico actual, desde los planteamientos teóricos y metodológicos sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y la geografía, se cuestione abiertamente la vigencia de la educación transmisiva, enciclopedista, reduccionista y fragmentada.” (Santiago, 2009, 79).

Santiago resalta la importancia de reorientar la formación de los docentes que imparten la asignatura de geografía.

—.. la formación del docente en esta especialidad [geografía] en el contexto sociohistórico del mundo globalizado debe preparar un calificado profesional, capaz de formar ciudadanos conscientes de la complejidad de su espacio geográfico, la problemática ambiental y geográfica, y de la necesidad de transformar la compleja situación socio-histórica del país.” (Santiago, 1997, 81).

Aun cuando se refiere al caso específico de Venezuela, es una realidad que en toda América Latina los estudiantes todavía no son conscientes de la complejidad de su espacio geográfico.

Este profesional, además, debe ser experto en promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien la adquisición del conocimiento [y su puesta en práctica] mediante la recolección,

procesamiento y transformación de datos y desarrollar habilidades para diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que motiven aprendizajes creativos e innovadores, con el desarrollo de una práctica escolar más activa, participativa y protagónica hacia un mejor nivel de vida (Santiago, 1997, 81).

Al igual que otros autores Santiago sostiene que los docentes se forman en su práctica cotidiana, en la cual ellos crean su propia concepción de su labor docente y la defienden con ahínco.

—Ese saber que él construye en su actividad diaria cuando enseña a sus educandos y el cual defiende con tanta vehemencia por tratarse de su constructo personal, es quizá más relevante para él, que su misma formación académica obtenida en la Universidad” (Santiago, 1997, 11).

Este autor agrega que cuando el docente no es tomado en cuenta al realizar cambios curriculares o estructurales, el educador asume como prioridad lo que sabe y tan sólo asimila aquello que tiene relación con su práctica habitual, lo demás lo desecha.

Por tal motivo, es indispensable realizar dos acciones: conocer las concepciones del docente sobre su propia práctica y tomarlo en cuenta para la toma de decisiones institucionales, ya que —... las concepciones son construidas por el docente obedeciendo a su interacción con la realidad geográfica donde actúa, pues ambos se encuentran entrelazados en tanto que el docente, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez que se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas” (Hernández citado por Santiago, 2003, 8).

Por otra parte, Santiago en su trabajo de investigación *Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía*, señala que:

... estudiando la realidad del trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, encontró que los docentes inmersos en la investigación, poseen un conocimiento amplio de la situación dinámica del mundo actual, y demostró que posee un actualizado conocimiento sobre cómo se debe enseñar la geografía en correspondencia con esa realidad. Sin embargo, ese docente planifica su labor de aula atendiendo a los fundamentos didácticos tradicionales y enseña contradictoriamente solamente los contenidos geográficos del programa sin correspondencia con la dinámica realidad geográfica que afirma conocer. Igualmente utiliza técnicas tradicionales para orientar la enseñanza geográfica. Pero llama profundamente la atención la incoherencia que se evidencia en las dificultades que tiene para aplicar la metodología geográfica que recomienda utilizar el

mismo programa oficial, aunque reconoce que la investigación es la estrategia didáctica más adecuada para desarrollar el proceso de enseñar la geografía (Santiago, 1997, 13).

A pesar de que Santiago realizó dicho trabajo en 1997, en investigaciones de años recientes encontró que la situación no ha cambiado del todo. Ante esta situación es necesario crear programas de formación para los docentes de la asignatura de geografía que les brinden las competencias que requieren para su práctica cotidiana; para ello es necesario definir cuáles son las competencias que poseen los docentes y cuáles son aquéllas que necesitan desarrollar.

De acuerdo con lo anterior, es necesario definir el perfil ideal del docente de geografía de la ENP, ya que cada institución educativa tiene sus propias finalidades y requiere su propio referencial de competencias, debido a que: “Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiende, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera” (Perrenoud, 2001, 2).

4.3 Perfil ideal del docente de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

Para definir el perfil ideal del docente de la asignatura de geografía de la ENP se revisaron varias propuestas de competencias docentes, las cuales se presentan en el cuadro 4.1. En la primera columna se observan las competencias que propone Perrenoud en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*; en la segunda columna, las competencias definidas por la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS) para los docentes de la educación media superior en el acuerdo 447 y, en la tercera, las que plantea Zabalza en su libro *Competencias docentes del profesorado universitario*.

En su obra *Diez Nuevas competencias para enseñar* (2004), Perrenoud hace un inventario de competencias docentes, tomando como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996, en cuya elaboración él participó activamente. Dicho referencial fue elaborado por la administración pública española, y

antes de publicarse fue objeto de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores.

Cuadro 4.1 Propuestas de competencias docentes elaboradas por diferentes autores

Perrenoud (2004)	SEP, Acuerdo 447 (2008)	Zabalza (2003)
1. Organiza y anima situaciones de aprendizaje.	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	1. Planifica el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Gestiona la progresión de los aprendizajes.	2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	2. Selecciona y presenta los contenidos disciplinares.
3. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.	3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	3. Ofrece informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Implica a sus alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	4. Maneja didácticamente las nuevas tecnologías de información y comunicación.
5. Trabaja en equipo.	5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	5. Gestiona metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Participa en la gestión de la escuela.	6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	6. Se relaciona constructivamente con los alumnos.
7. Informa e implica a los padres.	7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	7. Brinda tutorías a los estudiantes.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	8. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza.
9. Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión.		9. Se identifica con la institución y trabaja en equipo.
10. Organiza la propia formación continua.		

Fuente: Elaboración propia.

Las ocho competencias docentes propuestas por la RIEMS se plasmaron en el acuerdo 447 de la SEP, en 2008. Este inventario de competencias es similar al de Ginebra en cuanto a su carácter oficial y en que participaron en su elaboración diversas instancias. Por su parte, Miguel Zabalza, en su libro *Competencias docentes del profesorado universitario*, editado en 2003, plantea nueve competencias; aunque en ellas se denota una orientación más tradicional con respecto a las funciones del docente, ya que, como puede observarse en el cuadro 4.1, se habla de presentar contenidos disciplinares y de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles como funciones del docente. En cambio, las cuatro primeras competencias de Perrenoud están relacionadas con las funciones del docente como un facilitador para que sus estudiantes desarrollen sus

propias competencias. Estas cuatro competencias de Perrenoud tienen cierta correspondencia con la 2, 3, 4, 5, 6 y 7 de la RIEMS; y de la 1 a la 5 de Zabalza (véase cuadro 4.1).

Las otras seis competencias de Perrenoud se refieren a trabajar en equipo con sus compañeros docentes y comprender las demandas sociales de la escuela y de su entorno. Estas competencias docentes se refieren también a la adquisición de hábitos para la formación continua y el aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías de la información como recursos didácticos. Estas competencias tienen cierto paralelismo con la 1 y la 8 de la RIEMS, sobre todo en lo que respecta a los hábitos de formación continua; y con las competencias 6, 7, 8 y 9 de Zabalza.

En las tres propuestas de competencias docentes se pone énfasis en que el docente debe identificarse con la institución educativa en donde trabaja y organizar su propia formación continua, reflexionando e investigando sobre los procesos de aprendizaje.

Con base en el análisis anterior, se descartó la propuesta de competencias de Zabalza por señalar competencias relacionadas con el docente como transmisor de conocimientos, ya que no va de acuerdo con el enfoque de competencias. Para definir el perfil ideal de los docentes se hizo un análisis comparativo de las diez competencias de Perrenoud y las ocho competencias de la RIEMS, considerando las competencias en común y las diferencias que hay entre las dos propuestas. En las dos primeras columnas del cuadro 4.2 se puede observar que son más las competencias en común que las diferencias entre las dos propuestas; y en la tercera columna se presenta mi propuesta de competencias docentes, elaboradas a partir de la combinación de las dos anteriores.

Las diez competencias resultantes engloban un cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes deben adquirir y saber movilizar ante determinadas situaciones que se les presenten en el aula. Dentro de ese cúmulo, y de manera muy sucinta, el docente debe poseer:

- 1. Conocimientos:** de la disciplina que imparte y de pedagogía (didáctica, psicología, manejo de grupos, etcétera).
- 2. Habilidades:** comunicativas, para planear situaciones de aprendizaje y llevarlas a la práctica, para solucionar imprevistos y conflictos, fomentar el deseo de aprender, implicar a sus alumnos en sus propios aprendizajes, organizar proyectos escolares, controlar la disciplina del grupo, trabajar en

equipo y para el manejo de nuevas tecnologías de la información, entre muchas otras.

- 3. Actitudes:** compromiso social y con la labor educativa, autocrítica, metacognitiva y orientada a su formación continua, para fomentar esas mismas cualidades en sus estudiantes.

Cuadro 4.2 Análisis comparativo entre la propuesta de competencias docentes de Perrenoud y la de la RIEMS, y propuesta de perfil ideal de los docentes de la asignatura de geografía de la ENP.

Perrenoud (2004)	SEP, Acuerdo 447 (2008)	Sterling (2010)
Organiza y anima situaciones de aprendizaje.	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Planifica, organiza y anima situaciones de aprendizaje, atendiendo el enfoque de competencias, de manera contextualizada.
Gestiona la progresión de los aprendizajes.	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Domina y estructura los saberes para gestionar la progresión de los aprendizajes significativos.
Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, con dispositivos de diferenciación.
Implica a sus alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Implica a sus alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, y construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
No hay concordancias.	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
Trabaja en equipo.	No hay concordancias.	Trabaja en equipo.
Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	No hay concordancias.	Es un modelo de actitudes y valores éticos para sus estudiantes.
Utilizar las nuevas tecnologías.	No hay concordancias.	Utiliza las nuevas tecnologías.
Participa en la gestión de la escuela. Informa e implica a los padres.	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	Participa en la gestión de la escuela.
Organiza la propia formación continua.	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Organiza su propia formación continua.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar, que el perfil del docente de la asignatura de geografía por competencias no difiere de los perfiles de los docentes de otras asignaturas, más que en el dominio de los contenidos y técnicas didácticas propias de su disciplina. Establecer un perfil ideal de los docentes conlleva algunos riesgos. Al respecto, citando a Tedesco, Vaillant comenta lo siguiente:

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer

para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. Juan Tedesco afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica (Vaillant, 2005, p. 39-40).

Sin embargo, es deseable la búsqueda de ese ideal en los programas de formación docente, porque ese ideal es el que responde a las necesidades sociales y educativas que prevalecen en la actualidad en América Latina y en el resto del mundo. Posiblemente el perfil ideal del docente tenga estándares muy altos debido a que se le está dejando a él gran parte de la responsabilidad de la labor educativa, y las reformas educativas no han logrado solucionar de fondo los diversos problemas que afectan a las escuelas latinoamericanas. Como lo señala Vaillant:

—La mayoría de las investigaciones producidas sobre este tema y muchos estudios empíricos señalan que los docentes están mal preparados para la tarea de enseñar. Se requiere una reforma profunda del sistema escolar convencional y de las condiciones de trabajo del personal docente y, en particular su formación” (Vaillant, 2005, p. 39-40).

4.4 Perfil real del docente de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria

A continuación mencionaré cuál fue la metodología y el instrumento de recogida de datos para la elaboración del perfil real del docente de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria. Finalmente presentaré el análisis de resultados.

4.4.1 Marco teórico metodológico

El presente trabajo se realizó conforme a la metodología de la investigación cualitativa.

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales, relaciones e interacciones. Algunos datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo (Strauss, 1990, 17).

De acuerdo con Colás, los estudios educativos fundamentados en la metodología cualitativa pueden tener diversos objetivos científicos (Cuadro 4.3).

Cuadro 4.3 Objetivos de investigación cualitativa

Tipos de estudio cualitativos	Objetivos de investigación
➤ Descriptivos	<i>Identificación de elementos y la exploración de sus conexiones.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.
➤ Interpretativos	<i>Comprensión del significado del texto o acción y descubrimiento de patrones.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar nuevos conceptos. • Reelaborar conceptos existentes. • Identificar problemas. • Refinar conocimientos. • Explicar y crear generalidades. • Clasificar y comprender la complejidad.
➤ Contrastación teórica	<i>Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.</i>
➤ Evaluativos	<i>Evaluar políticas e innovaciones.</i>

Fuente: Sandín Esteban, M. Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill, Madrid, España, 2003, p. 129.

Partiendo de la clasificación de objetivos de investigación elaborada por Colás, este trabajo es de carácter descriptivo-interpretativo, ya que se basó en el análisis del desarrollo histórico de la enseñanza de la geografía y la contextualizó en el marco de las nuevas tendencias educativas que han surgido en las últimas décadas --derivadas del proceso de globalización económica--.

En este capítulo se ha sustentado la necesidad de implementar un programa de formación continua para los docentes de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, basado en el enfoque de la enseñanza por competencias y la necesidad de confrontar el perfil ideal con el perfil real de los docentes con la finalidad de detectar sus necesidades para que sean consideradas en los programas de formación continua.

Una vez definido el perfil ideal de los docentes en el cuadro 4.2, para identificar su perfil real, se implementó la metodología utilizada por la Dra. Edith Chehaybar y Kuri en la elaboración de su trabajo: *Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios* (2007), aunque se realizaron algunas variantes. Dicha metodología se inspiró a su vez en el estudio y análisis de la Encuesta obrera en Francia, que Karl Marx elaboró para investigar el funcionamiento de la sociedad y sentar las bases de un proyecto revolucionario de masas. La investigación de la Dra. Chehaybar tuvo como objetivo evaluar los resultados de un programa de formación docente, mientras que este trabajo pretende conocer el perfil real de los docentes, para que en un futuro sirva de base para desarrollar un programa de formación docente.

Tanto el cuestionario aplicado por Karl Marx como el de la Dra. Chehaybar, poseían la característica de que sus preguntas estaban elaboradas de tal forma que los entrevistados --obreros en el caso de Marx, y docentes en el estudio de los docentes universitarios-- reflexionaran sobre sus propias acciones al momento de contestar las preguntas. En este caso no se planteó el cuestionario de manera que sus preguntas propiciaran una reflexión profunda en los docentes, dada la limitante de tener que reducir el cuestionario y cerrar la mayoría de las posibles respuestas, a petición de ellos mismos, debido a limitaciones de tiempo para poder contestarlo. De tal manera, que el cuestionario se empleó más como un instrumento para recabar información, que para propiciar la reflexión.

La investigación de la Dra. Chehaybar sirvió de modelo para el análisis de los resultados del cuestionario, obteniendo la información cualitativa requerida para el estudio por medio de las preguntas que correspondían a cada categoría.

4.4.2 Metodología

Como principal instrumento de captación de la información acerca del perfil real de los docentes de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, se utilizó el cuestionario, que fue resuelto por 30 profesores durante los meses de agosto y septiembre de 2009.

La aplicación del cuestionario tuvo la finalidad de conocer las prácticas de los docentes en el aula, así como sus representaciones acerca de las mismas, con base en el fundamento epistemológico del re-construccionismo curricular, el cual, de acuerdo con

Santiago, —aborda la problemática de la educación a partir de las concepciones de los docentes, dada su condición de actores fundamentales de la acción formativa, pues aplican los programas escolares, viven la realidad del aula, la escuela y la comunidad. En esos escenarios construyen concepciones que es importante conocer en la intención de dar un viraje a la problemática educativa, específicamente a la enseñanza de la geografía” (Santiago, 2003, 9). Es la oportunidad de confrontar al educador con toda la variedad de situaciones vividas como sujeto activo y crítico.

El cuestionario se hizo llegar a los profesores vía correo electrónico. Al enviarles los cuestionarios se les explicó cuál era la finalidad de su aplicación; aclarando que no se trataba de evaluar su desempeño docente, sino de conocer sus prácticas educativas en el aula y de conocer sus opiniones respecto a lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje de la asignatura de geografía.

La resolución del cuestionario fue totalmente anónima y voluntaria, aunque algunos docentes prefirieron identificarse y hacer comentarios acerca del cuestionario, o dando información adicional.

Al principio el cuestionario se elaboró con 30 preguntas abiertas, con la finalidad de obtener información más detallada y para que los docentes pudieran expresar sus opiniones y captar sus representaciones acerca de su práctica docente. Como en un tiempo razonable no se recibió la respuesta esperada, y los maestros que sí contestaban comentaron que el cuestionario era muy extenso y que se tenía que escribir mucho, el cuestionario se redujo a 23 preguntas, las cuales se reelaboraron de manera que fuera más rápido contestarlas.

Las preguntas del cuestionario corresponden a cuatro categorías de análisis, elaboradas con base en el perfil ideal de los docentes, las cuales se describen a continuación:

Experiencia docente. Corresponde a la pregunta 1 (ver cuestionario en el anexo 2). Su finalidad fue indagar la cantidad de años de experiencia docente que posee cada profesor. Se establecieron tres rangos: de 0 a 10 años, de 11 a 20 y de 21 o más. Si bien es cierto que los años de experiencia, a veces suelen ser de hacer las mismas cosas, también es cierto que los docentes aprenden y se forman en su trabajo diario en el salón de clases.

Enfoque didáctico. Corresponde a las preguntas 2, 3, 11 y 12. Se refiere a la postura del docente con respecto a la metodología que emplea para la planeación y realización de sus clases. Consta de cuatro aspectos a analizar: el enfoque didáctico propiamente

dicho, las técnicas de enseñanza, si éstas se fundamentan en los contenidos o en las competencias, y si aplican métodos de enseñanza por proyectos o investigaciones. Todo ello con la finalidad de detectar si su enseñanza responde al enfoque de competencias.

Competencias docentes. Corresponde a las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21. Esta categoría consta de **tres subcategorías**:

- Organiza su propia formación continua.
- Domina y estructura los saberes para gestionar la progresión de los aprendizajes significativos.
- Planifica, organiza y anima situaciones de aprendizaje, atendiendo el enfoque de competencias, de manera contextualizada.

El objetivo de estas **tres subcategorías** consistió en obtener elementos para analizar la actualización disciplinar y didáctica, el uso o no uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, si se contextualizan y se hacen pertinentes los conocimientos, habilidades y actitudes que se imparten, si se evalúa formativamente, si se enseñan competencias básicas para aprender a aprender, si se fomenta el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, si se producen expectativas de superación y desarrollo en los estudiantes; si se fomenta el gusto por la lectura y la expresión oral escrita o artística, si se utilizan libros de texto o se sugiere bibliografía de consulta, si se fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo, y si se favorece la formación de competencias ciudadanas.

Sugerencias de los docentes. Corresponde a las preguntas 22 y 23, las cuáles son abiertas y están relacionadas con lo que quieren aprender los docentes y lo que éstos consideran necesario para mejorar la calidad de la enseñanza de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria. Estas dos categorías son de respuesta abierta y su finalidad es conocer las representaciones de los docentes acerca de su propio trabajo y del contexto en el cual lo desarrollan.

4.4.3 Análisis y resultados

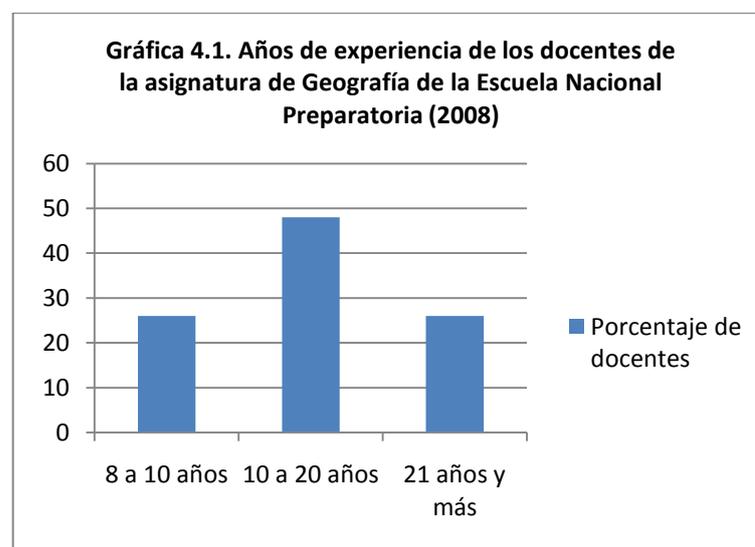
El cuestionario que sirvió como instrumento de captación de información, aun cuando no propició una reflexión profunda en los docentes acerca de su labor educativa, si permitió conocer su perfil real, no desde el punto de vista evaluativo de los resultados

de su trabajo, ni desde el punto de sus alumnos, sino más bien desde las propias representaciones que los docentes tienen acerca de su actividad en el aula. A continuación presentaré la interpretación de los datos obtenidos en cada categoría.

Categoría 1. Experiencia docente.

Preguntas: 1. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente en Preparatoria?

Interpretación. De los 30 profesores cuestionados, 8 tienen de 0 a 10 años de experiencia, 14 han trabajado en la docencia de 11 a 20 años y 8 de ellos cuentan con 21 años o más. Es decir, que 26% de los profesores están comenzando su carrera docente y 74% poseen más de 10 años de experiencia (véase gráfica 4.1). Esto significa que la mayoría de los docentes han trabajado durante un tiempo suficiente en las aulas para experimentar diversas prácticas educativas.

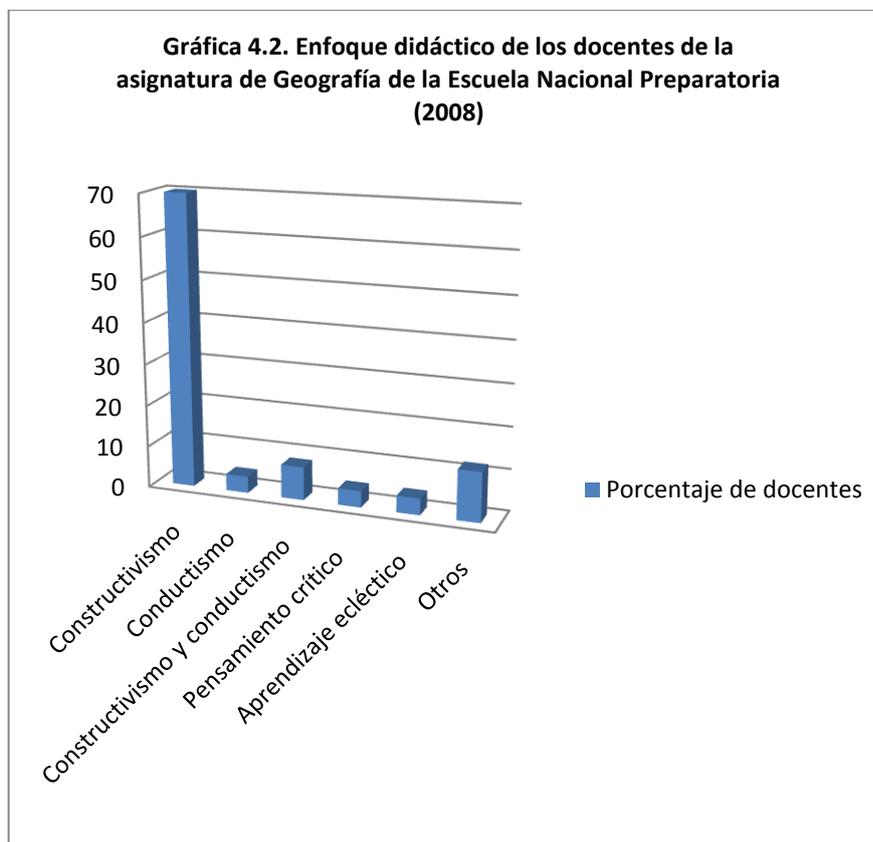


Categoría 2. Enfoque didáctico.

Preguntas: 2. ¿Qué enfoque didáctico considera usted que es más adecuado para utilizar en sus clases?, 3. ¿Utiliza la técnica expositiva como principal forma de enseñanza?, 11. ¿En qué debe basarse un docente para enseñar geografía? Los contenidos del programa o las competencias a construir por los alumnos, y 12. ¿Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones?

Interpretación. De las dos opciones de enfoque didáctico que se plantearon a los docentes: constructivismo o conductismo; 70% de los profesores manifestó utilizar un enfoque constructivista; del 30% restante, uno de ellos manifestó basarse en el

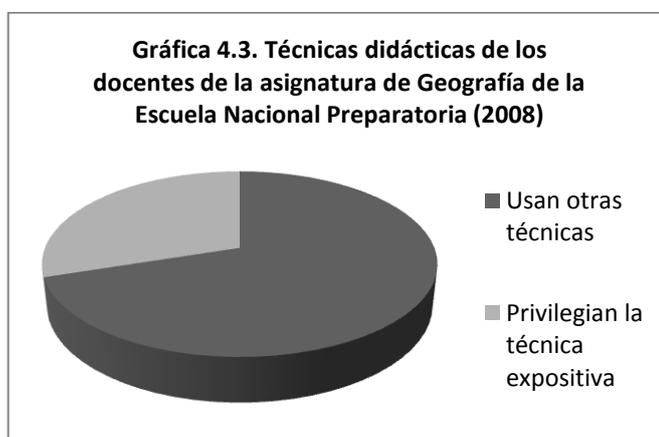
conductismo, 3 utilizan ambos, uno de ellos utiliza el pensamiento crítico, otro el ecléctico y 3 manifestaron que utilizan otro, pero no especificaron ninguno (véase gráfica 4.2).



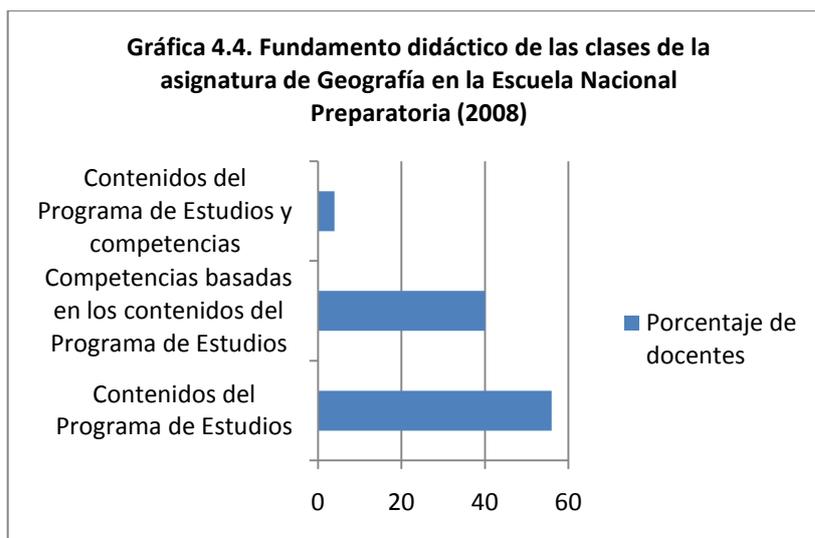
Estos porcentajes denotan que hay apertura por parte de los docentes para la utilización de diversos enfoques de enseñanza. Llama la atención el uso del enfoque ecléctico, el cual fue postulado por Robert Gagné, psicólogo norteamericano contemporáneo, De acuerdo con Duffé, se le denomina así porque se encuentra racionalmente organizado y es considerado como una teoría del aprendizaje verdaderamente sistemática. En ella hay una unión importante entre conceptos del conductismo con los del cognoscitivismo. Está basada en un modelo de procesamiento de la información y en una posición semicognitiva de Tolman. Pretende también, integrar conceptos de la psicología evolutiva de Piaget y el aprendizaje social. Considera que los resultados del aprendizaje se dividen en 6 partes: a) un grupo de formas básicas del aprendizaje, b) las destrezas intelectuales, c) la información verbal, d) las estrategias cognoscitivas, e) las destrezas motrices, f) las actitudes (Duffé, 2003). La utilización del aprendizaje ecléctico, al

plantear resultados del aprendizaje en términos de destrezas intelectuales, verbales, motrices, además de actitudes, relaciona a este enfoque con la enseñanza por competencias.

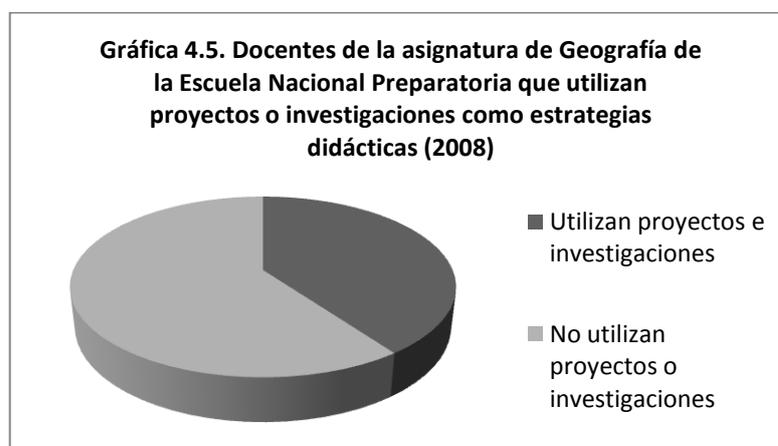
Una tercera parte de los docentes utiliza principalmente la técnica de enseñanza expositiva, mientras dos terceras partes no lo hacen; es decir, que 30% de ellos no utiliza el enfoque constructivista y, por tanto, existe la posibilidad de que tenga cierta reticencia a aplicar la enseñanza por competencias en el aula. Hasta aquí se observa congruencia en los datos, ya que 70% utiliza el constructivismo y 30% no lo hace, ya que privilegia la técnica expositiva (véase gráfica 4.3).



En lo que respecta al fundamento didáctico de sus clases, 17 profesores se basan en los contenidos del programa de estudio, 12 en la construcción de competencias y 1 en ambos; es decir, que 56% se basa en fomentar el logro de aprendizaje de contenidos, 40% pretenden que sus alumnos construyan competencias y 4% el aprendizaje de ambos (véase gráfica 4.4). Uno de los docentes manifestó que se basa en los contenidos del programa porque no se han institucionalizado las competencias. Sería deseable que la mayoría de los docentes procuraran que sus alumnos aprendieran los contenidos del programa de estudio y construyeran competencias basadas en ellos, independientemente de que éstas se institucionalicen, dada su relevancia en la formación de los estudiantes de la ENP.



En cuanto al diseño de planes de trabajo con sus alumnos, basados en proyectos o investigaciones, sólo 40% de los docentes emplean estas estrategias de aprendizaje (véase gráfica 4.5). Es importante implementarlas, ya que dan significado a lo que los estudiantes aprenden y con ello, facilitan que éstos se impliquen en sus propios aprendizajes.



Categoría 3. Competencias docentes.

Esta categoría consta de tres subcategorías:

Subcategoría 3.1. Autoaprendizaje constante.

Preguntas: 6. ¿Considera que es importante actualizarse en cuanto a los contenidos de la materia?, 7. ¿Cree usted que es necesario conocer e implementar nuevas estrategias didácticas en el aula? y 14. ¿Utiliza en sus clases las nuevas tecnologías de información y comunicación (vídeo, cañón, computadora, etc.)?

Interpretación. El 100% de los docentes manifestaron actualizarse tanto en la disciplina geográfica como en sus conocimientos de didáctica.

Con respecto al uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación, 86% no las emplean, algunos de ellos argumentaron que esto se debe a que no se cuenta con el equipo necesario en sus planteles educativos, y otros, que son sus alumnos los que no tienen acceso a una computadora, por falta de recursos económicos. Esta información refleja que los docentes sí se actualizan, pero que tienen dificultad para implementar el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus clases.

Subcategoría 3.2. Enseña a construir aprendizajes significativos.

Preguntas: 8. ¿Contextualiza los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y su realidad social y ecológica?, 9. ¿Muestra a sus alumnos la importancia o utilidad de los contenidos que enseña en sus clases?, 10. ¿Es necesario retomar los conocimientos previos de sus estudiantes para relacionarlos con lo que van a aprender? y 15. ¿Evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje con un enfoque formativo? ¿Fomenta la autoevaluación y la coevaluación?

Interpretación. 100% de los docentes mencionaron que sí muestran a sus alumnos la utilidad de los contenidos que enseñan en sus clases y retoman conocimientos previos; sin embargo, sólo 96% de ellos manifestaron que si contextualizan los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y su realidad social y ecológica. Con respecto a la forma en que evalúan a sus alumnos, 70% si lo hacen como un proceso formativo, fomentan la autoevaluación y la coevaluación; mientras que 30% restante no lo hacen o no lo hacen siempre. Uno de ellos manifestó que desconoce los conceptos de autoevaluación y coevaluación.

Subcategoría 3.3. Enseña por competencias.

Preguntas: 5. ¿Un docente de geografía debe favorecer la formación de competencias para aprender a aprender en sus estudiantes?, 13. ¿Utiliza un libro de texto para impartir sus clases, provee a sus estudiantes de bibliografía relevante y los orienta en la consulta de otras fuentes de investigación?, 16. ¿Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo?, 17. ¿Promueve el pensamiento reflexivo, crítico y creativo en sus alumnos?, 18. ¿Motiva a sus estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo?, 19. ¿Fomenta el gusto por la lectura y por la

expresión oral, escrita o artística?, 20. ¿Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia y las hace cumplir?, 21. ¿Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo?

Interpretación. 80% de los docentes consideran que deben favorecer la formación de competencias para aprender a aprender; del 20% restante: 2 profesores no propician estas competencias en sus alumnos, 2 no saben y 2 no contestaron la pregunta. Uno de ellos señaló que en la propuesta sexenal lo importante es enseñar geografía.

Con respecto a las competencias lectoras, se utilizaron dos parámetros: a) uno referente al uso de texto o la orientación a los estudiantes hacia la consulta de fuentes bibliográficas: 70% usan libro de texto y dan bibliografía, 20% dan bibliografía y no usan libro de texto, 7% usan libro de texto y no dan bibliografía y 3% usan material instruccional impreso con ejercicios elaborado por ellos mismos; y b) otro referente a fomentar el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística, 96% sí lo hace y 4% no lo hace. Del 96%, uno de los profesores aclaró que no fomenta el gusto por la lectura, pero sí la importancia de saber leer y redactar; otro docente señaló que es difícil evaluar estas competencias.

En cuanto a la formación de competencias ciudadanas: a) las referentes a aprender a trabajar juntos, 90% de los docentes establecen ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo en sus aulas, 7% no siempre y 3% no saben; b) las referentes a convivir juntos, 83% estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia y las hace cumplir, 10% no lo hace, 3.5% a veces lo hace y 3.5% no contestó; c) las referentes a promover el interés y la participación de los estudiantes, con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo, 100% manifestaron que sí lo hacen. Estos datos reflejan que 10% de los docentes fomentan la adquisición valores ciudadanos en la escuela, la comunidad, la región, México y el mundo de manera teórica, ya que algunos de ellos mencionaron que se les dificulta controlar la disciplina del grupo, posiblemente debido a su gran número de alumnos.

Con respecto a la competencia para incentivar a sus alumnos a comprometerse con sus propios aprendizajes y enseñarlos a aprender a ser, el 100% de los docentes manifestaron que promueven el pensamiento reflexivo, crítico y creativo en sus alumnos; sin embargo, uno de ellos señaló que se prestan más a ello las asignaturas

geográficas de sexto año. Esto se debe a que los contenidos de los programas de 4to. año son más conceptuales de tipo declarativo; mientras que los contenidos de 6to. año favorecen la reflexión porque se refieren a procesos socioeconómicos mundiales más que a conceptos.

En cuanto a motivar a sus estudiantes en lo individual y en grupo, y producir expectativas de superación y desarrollo: 93% de los docentes sí lo hace, 3.5% no lo hace y 3.5% no contestó.

Categoría 4. Sugerencias de los docentes.

Preguntas: 22. ¿Qué le gustaría aprender para seguirse desarrollando en su carrera docente? y 23. ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar la calidad de la educación en la ENP?

Interpretación. Estas dos últimas preguntas tratan de rescatar las representaciones de los docentes, lamentablemente, muchos de ellos no quisieron opinar o escribir y las dejaron en blanco.

Con respecto a lo que quieren aprender los docentes, lo podemos agrupar en tres grandes grupos de temas:

1. *Temas disciplinares:* actualización en geografía económica; geografía política y geografía demográfica en nuestro país y en el mundo; manejo de Sistemas de Información Geográfica, Sistemas de Geoposicionamiento Global e interpretación de imágenes de satélite
2. *Temas de pedagogía y psicología educativa:* técnicas modernas para el logro de aprendizajes y estrategias didácticas para grupos numerosos que faciliten el aprendizaje de contenidos y competencias en geografía a partir de los *Conocimientos Fundamentales de Geografía*; además de la adquisición de valores para la vida; conocer a fondo la aplicación de modelos educativos en otros países (incluyendo el constructivista); cómo construir ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo; el uso didáctico de las nuevas tecnologías de información y comunicación; el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje (realizar programas interactivos en red sobre conocimientos geográficos); evaluación; motivación y autoestima; y programación neurolingüística.

3. *Temas para construir competencias profesionales y para la vida:* redacción, inglés y orientación vocacional.

Con respecto a lo que los docentes consideran necesario para mejorar la calidad de la educación en la Escuela Nacional Preparatoria, podemos agrupar sus opiniones en cuatro tipos de sugerencias:

1. *Sugerencias curriculares:* revisión periódica de planes y programas de estudio, reduciendo contenidos para profundizar temas importantes, relacionarlos con la vida cotidiana de los estudiantes; evitar la memorización y fomentar el desarrollo de habilidades; implementar más investigación y lectura; e impartir geografía en los tres grados de preparatoria.
2. *Sugerencias para su propia formación docente:* actualización permanente sobre temas de geografía, pedagogía, didáctica y ética profesional, por medio de seminarios y publicar materiales que promuevan la enseñanza y difundan las aplicaciones de la asignatura de geografía.
3. *Sugerencias organizacionales:* reducción en la cantidad de alumnos por grupo; mayor disciplina en el exterior de los salones de clases; establecer una relación constante alumno-docente-padres de familia, con un trato digno y respetuoso; implementación de talleres psicopedagógicos para los alumnos y limpieza de los planteles.
4. *Sugerencias para elevar el nivel académico:* mayor compromiso, tanto de parte de la institución como de los docentes y de los alumnos; seguridad laboral y mejorar el salario de los docentes; evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los aprendizajes logrados por los estudiantes como del desempeño docente.

Las sugerencias de los docentes que han sido plasmadas en este trabajo, orientan por sí mismas un futuro proyecto de formación docente, ya que expresan las inquietudes y necesidades que ellos mismos han detectado en el desarrollo de la labor educativa que realizan día con día. Estas sugerencias fueron complementadas con las que hicieron los docentes durante sus participaciones en los *Encuentros de Profesores del Bachillerato*, a los cuales asistí en 2008, 2009 y 2010.

Análisis comparativo entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria

Se ha mencionado que el perfil ideal de los docentes tiene estándares muy altos de realización, pero es deseable para que los docentes puedan satisfacer las crecientes demandas sociales. En el cuadro 4.4 se muestra un comparativo de dichos perfiles.

El hecho de que 30% de los docentes aún utilicen la técnica expositiva de manera más frecuente en sus clases, refleja que éstos desconocen la importancia de que sus alumnos participen activamente en la construcción de sus propios aprendizajes, posiblemente estos son los docentes con menos años de experiencia, que egresan de la universidad desconociendo que existen otras técnicas de enseñanza.

Los docentes contextualizan su enseñanza y muestran a sus estudiantes la pertinencia de los contenidos que enseñan en sus clases. La mayoría de ellos utilizan nuevas tecnologías de la información y comunicación, aunque algunos no lo hacen por falta de recursos económicos en sus planteles y en los hogares de sus alumnos.

De los docentes que resolvieron el cuestionario, 70% evalúan a sus alumnos de manera formativa, el 30% no lo hace, a algunos se les dificulta por tener grupos muy numerosos y otros desconocen el significado de los conceptos de autoevaluación y coevaluación. Se considera que este tema sería conveniente contemplarlo como parte de los programas de formación docente. Otro tema que podría abordarse sería el de los cuatro pilares de la educación, ya que algunos docentes lo desconocen. También se observa la necesidad de dar a los alumnos lecturas relacionadas con el estudio de la geografía, aun cuando su contenido no sea esencialmente geográfico, para fomentar el gusto por la lectura y por la ciencia en general, favoreciendo la adquisición de competencias lectoras y para aprender a aprender.

La mayoría de los docentes establecen ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo en sus aulas; sin embargo, 7% de ellos no siempre lo hace y 3% no saben, por lo que se considera necesario incluir cursos acerca de esta temática dentro de su formación continua. En cuanto a estimular la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia y hacerlas cumplir, 83% de los

profesores lo hacen, los demás no lo hacen o no contestaron, por lo que se sugiere la inclusión de cursos de formación en valores y manejo de grupos.

Cuadro 4.4 Comparación entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria

Perfil docente ideal con base en las categorías de análisis	Perfil docente real con base en las respuestas del cuestionario
Emplea en sus clases un enfoque didáctico constructivista u otro que favorezca el aprendizaje por competencias.	70% utilizan dichos enfoques, pero 30% de ellos aún privilegian la técnica expositiva.
Planifica sus clases utilizando los contenidos del programa de estudios como base para la construcción de competencias.	56% diseñan sus clases con base en los contenidos programáticos y no consideran relevante la adquisición de competencias por parte de sus estudiantes; entre otras razones, porque no están institucionalizadas.
Utiliza proyectos o investigaciones como estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos.	60% no utilizan estas estrategias de enseñanza, lo cual repercute en que sus alumnos no se impliquen en sus propios aprendizajes.
Considera que es importante el Autoaprendizaje constante.	100% de ellos lo considera así y manifestaron sugerencias acerca de varios temas en que les gustaría recibir formación continua.
Aplica las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el aula.	86% las emplean o consideran importante hacerlo, aunque algunos de ellos manifestaron que tienen dificultades técnicas para emplearlas por falta de recursos económicos en sus planteles y/o en los hogares de sus alumnos.
Contextualiza los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y su realidad social y ecológica.	100% sí lo hace.
Muestra a sus alumnos la importancia o utilidad de los contenidos que enseña en sus clases y retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para relacionarlos con lo que van a aprender.	96% sí lo hace.
Evalúa a sus alumnos formativamente. Fomenta la autoevaluación y la coevaluación.	70% sí lo hace. Algunos docentes desconocen el significado de los conceptos de autoevaluación y coevaluación.
Enseña a sus alumnos a aprender a aprender.	80% sí lo hace. Del 20% restante la mitad no lo considera importante porque no se le pide oficialmente, y la otra mitad desconoce la necesidad de enseñar a sus alumnos a aprender.
Favorece la adquisición de competencias lectoras y el gusto por la lectura.	96% si fomenta las competencias lectoras, 70% utilizan libro de texto, 7% dan bibliografía y 3% usan otros métodos para que sus alumnos tengan información para sus cursos.
Establece ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo en sus aulas.	90% de los docentes establecen ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo en sus aulas, 7% no siempre y 3% no saben.
Favorece la formación de competencias ciudadanas en sus estudiantes.	83% estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia y las hace cumplir, 10% no lo hace, 3.5% a veces lo hace y 3.5% no contestó.
Incentiva a sus alumnos a comprometerse con sus propios aprendizajes y les enseña a aprender a ser.	100% de los docentes manifestaron que promueven el pensamiento reflexivo, crítico y creativo en sus alumnos.
Motiva a sus estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.	93% de los docentes sí lo hace, 3.5% no lo hace y 3.5% no contestó.

Fuente: Elaboración propia.

Dada la naturaleza de la asignatura de Geografía, el 100% de los docentes promueven el pensamiento reflexivo y crítico en sus alumnos. Otro aspecto a destacar es que 93% de los docentes motivan a sus estudiantes y producen expectativas de superación y desarrollo. Asimismo, se denota la preocupación por la formación de sus estudiantes al sugerir que éstos cuenten con programas de apoyo psicológico y que haya una mayor comunicación entre maestros, estudiantes y padres de familia.

Poco más de la mitad de los docentes, 56%, enseñan por contenidos y no por competencias, debido a que éstas no se han institucionalizado. El 44% restante, probablemente sí enseña por competencias, debido a que en el *Encuentro de profesores* de 2008, el punto central fue la enseñanza de la geografía por competencias. En dicho encuentro se abordó la importancia de la enseñanza por proyectos o investigaciones para implicar a los alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes; sin embargo, sólo 40% de los docentes emplean estas estrategias de enseñanza.

El 100% de los docentes que resolvieron el cuestionario considera importante su formación continua y expresó su interés por tomar diversos cursos de actualización disciplinar, didáctica y profesional. En este sentido, los *Encuentros de profesores de Geografía del Bachillerato* son un gran avance en términos de formación continua; éstos se realizan anualmente y constituyen un espacio de actualización e intercambio de experiencias entre los docentes, en donde se imparten talleres didácticos y además dan a conocer novedades editoriales en materia geográfica. A la fecha se han realizado un total de 9 encuentros. Asimismo, en el periodo interanual al finalizar cada ciclo escolar, los docentes reciben diversos cursos y seminarios.

4.6 Comentarios finales acerca de los resultados

Al concluir este trabajo se encontró que entre el perfil ideal y el perfil real de los docentes, las principales diferencias tienen que ver con las necesidades de actualización en una tercera parte de ellos, y de manera específica en relación con la adquisición de conocimientos acerca de las principales tendencias educativas en México y en el mundo. Hay que tomar en cuenta que los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria son egresados de la carrera de Geografía y, debido a su

formación eminentemente científica, no poseen sólidos conocimientos de cuestiones pedagógicas, de tal manera que algunos de ellos reproducen en el aula las prácticas educativas bajo las cuales se formaron. Los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria se forman con base su experiencia cotidiana en las aulas, año tras año. Por ello, es necesario que reciban formación continua de acuerdo con lo que necesitan aprender para desarrollar las competencias docentes que necesitan, con la finalidad de facilitar y mejorar su práctica cotidiana.

Como resultado del análisis de resultados de la aplicación del instrumento de captación de información, es evidente que la mayoría de los docentes que resolvieron el cuestionario tienen representaciones bastante claras acerca de las competencias docentes que poseen y de las que requieren desarrollar. Ellos desean participar activamente en su formación continua y han expresado los temas sobre los cuales les gustaría aprender. Están conscientes de la importancia de la enseñanza de la geografía por competencias en nuestro mundo globalizado, aunque necesitan más información acerca de cuáles son las competencias espaciales o geográficas que sus estudiantes deben adquirir y cómo implementar situaciones de aprendizaje en el aula para que sus estudiantes logren construirlas. En este trabajo se ha elaborado una propuesta de cuáles podrían ser esas competencias, de acuerdo con los Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM, tomando en cuenta las tendencias educativas de los organismos internacionales en general, y específicamente, las nuevas tendencias en la enseñanza de la geografía.

Los docentes conocen sus necesidades y sus limitaciones, las han expresado como sugerencias: formación continua, reducción de número de alumnos en los grupos, orden en los pasillos, limpieza de los planteles, estabilidad laboral y mejoras salariales, entre otras, a las cuales es necesario dar solución, en la medida de lo posible, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria.

A nivel internacional, se están elaborando perfiles docentes --a través de diferentes investigaciones y artículos de divulgación--, donde diversos autores visualizan al profesor como el "mago de la varita mágica", quien al poseer todas las competencias necesarias, solucionará los bajos niveles educativos que se presentan en la actualidad en diversos lugares del mundo. Si bien es cierto que los docentes son los actores

fundamentales de la tarea educativa, también es verdad que se requieren auténticas reformas educativas para mejorar la calidad educativa, mediante cambios presupuestales, organizacionales y laborales, entre otros.

Por otra parte, aun cuando efectivamente, los docentes tienen deficiencias en su formación, también es cierto que eso se debe a que en México, como en el resto de América Latina y en otras regiones del mundo, no se han llevado a cabo auténticos programas de formación inicial y continua, ya que las políticas educativas cambian conforme cambian los sexenios.

En este trabajo se ha analizado ampliamente al bachillerato mexicano como un sistema educativo sumamente fragmentado, con una gran diversidad de instituciones y opciones educativas; que posee como principales características: una baja eficiencia terminal y un bajísimo nivel educativo. Debido a ello, está siendo sujeto a reformas que pretenden mejorar su calidad educativa, pero esas reformas no van a lograr sus objetivos si no toman en cuenta los problemas, las opiniones y las aspiraciones de sus principales actores: **los docentes**.

COMENTARIOS Y REFLEXIONES FINALES DE LA TESIS

Para concluir este trabajo, reflexionaré sobre cinco aspectos que considero relevantes: 1) la evolución de la geografía como ciencia y las nuevas perspectivas de la enseñanza de la geografía a nivel mundial, 2) las ventajas del aprendizaje de la geografía por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria, 3) la enseñanza de la geografía en el contexto de la RIEMS y del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, 4) acerca de la formación de los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria y 5) mi experiencia de aprendizaje en la elaboración de esta tesis.

La evolución de la geografía como ciencia y las nuevas perspectivas de la enseñanza de la geografía a nivel mundial

En lo que va del siglo XXI, la ciencia geográfica ha cambiado sustancialmente en cuanto a sus enfoques metodológicos. En la antigüedad tenía un carácter descriptivo del mundo que poco a poco iban descubriendo los viajeros en sus expediciones, el cual ampliaba sus dimensiones cada vez que ellos descubrían nuevas tierras. Conforme aumentaba la superficie del mundo conocido y evolucionaban las civilizaciones humanas, el carácter de la geografía se transformó, de ser eminentemente descriptivo a uno explicativo y científico, al buscar las causas de las diferentes interacciones entre el ser humano y la naturaleza.

Hoy en día, la perspectiva de la geografía se ha ampliado aún más, el conocimiento de las cada vez más complejas interacciones entre el hombre y el ambiente ha permitido a los geógrafos, junto con otros profesionales, realizar estudios interdisciplinarios de impacto ambiental y reordenamiento territorial, con la finalidad de solucionar diversos problemas que nos afectan en el mundo actual, sobre todo los relacionados con el deterioro ambiental y el agotamiento de los recursos naturales, los problemas de sobrepoblación y los relacionados con la desigualdad social.

La evolución de la geografía como ciencia ha provocado numerosas innovaciones en el ámbito de la enseñanza de dicha disciplina, las cuales han ido de la mano con las

innovaciones pedagógicas. Mientras la enseñanza de la geografía decimonónica se enfocaba en la descripción y localización de lugares, así como en la memorización de datos, ya que su orientación era esencialmente monográfica y enciclopédica; en la actualidad, la memorización de datos y lugares ha cedido paso a la comprensión de las interacciones entre el ser humano y la naturaleza, por lo que la geografía es una disciplina básica para que los estudiantes entiendan cómo funciona el mundo en el cual se desenvuelven.

De tal manera que el concepto de “competencia espacial” se ha convertido en el eje de la educación geográfica a nivel internacional. Sin embargo, hasta años recientes la enseñanza por competencias se está institucionalizando en los países de América Latina, y México no es la excepción. Este tipo de enseñanza se está introduciendo en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior.

Las ventajas del aprendizaje de la geografía por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria

Algunos autores tienen una visión de las competencias como una imposición de los países desarrollados a los países en desarrollo, la cual se ejerce mediante los organismos internacionales a cambio de préstamos de dinero destinados a la inversión educativa. Consideran que enseñar por competencias es transferir conceptos empresariales a la educación, únicamente para formar cuadros de personal calificado, sin ninguna utilidad para el aprendizaje y la formación de los estudiantes de las escuelas. Si bien es cierto que el concepto de competencia surgió en las empresas, que sirve para crear cuadros de personal calificado y que su introducción en los países en desarrollo en todos los niveles del ámbito educativo ha sido impulsada por los organismos internacionales; también es verdad que las competencias laborales difieren de las competencias educativas y que han revolucionado a la educación, al dejar de tener como meta primordial de las escuelas la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, para enfocarse a que éstos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, y aprendan a movilizarlos para dar respuesta a diversas situaciones en diferentes contextos. Así, se deja de lado la enseñanza memorística y sin sentido, para dar paso a una enseñanza comprensiva y

significativa, que permitirá a los estudiantes: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. Esto es, formar seres humanos de una manera más integral.

Lamentablemente, algunas instituciones educativas enfocan más sus programas de estudio a la capacitación para el trabajo que a la formación en valores, desvirtuando la verdadera finalidad educativa del enfoque por competencias.

Con base en lo anterior, considero que el enfoque de enseñanza por competencias, correctamente comprendido y aplicado, es muy valioso para que los docentes de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria guíen a sus estudiantes para que construyan sus competencias básicas y disciplinares, además de que adquieran valores ciudadanos. Asimismo, la enseñanza por competencias es totalmente congruente con las nuevas tendencias educativas en general, y específicamente con los nuevos requerimientos sociales para el aprendizaje de esta asignatura, al favorecer el logro de aprendizajes significativos en torno a la aplicación de la geografía --una ciencia integradora de los diversos procesos naturales, económicos y sociales que ocurren en nuestro planeta-- a la solución de diversos problemas eco-socio-económicos que nos afectan en el mundo actual.

A nivel mundial y, sobre todo en nuestro país, necesitamos formar ciudadanos conscientes de los problemas ambientales, sociales y económicos que nos afectan, y que participen creativamente para darles solución. La enseñanza por competencias de asignaturas como la geografía favorece la formación de ese tipo de ciudadanos.

Por otra parte, el bachillerato mexicano tiene fuertes problemas de deserción y bajo nivel educativo, que no sólo obedecen a problemas sociales y económicos, sino también a la falta de motivación para estudiar, debido a la falta de pertinencia de las asignaturas que se cursan, las cuales a veces no se relacionan con su vida cotidiana ni con las necesidades del mercado laboral. De tal forma, que los estudiantes se ven obligados a memorizar conocimientos a los cuales no les encuentran ningún significado. La enseñanza para la comprensión, el constructivismo y la enseñanza por competencias, buscan que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, que les ayuden a tomar acción ante diferentes situaciones o problemas para darles solución.

Otra ventaja de la enseñanza de la asignatura de geografía conforme a las competencias propuestas en este trabajo, es que favorecería la implementación de los *Conocimientos*

Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM, en las tres asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria, independiente de las diferencias existentes en los contenidos de sus programas de estudio. Para ello, sería necesario que los profesores diseñaran sus planes de clase con base en los contenidos de su programa de estudio, como siempre lo han hecho; pero además, revisando la tabla de competencias que se propone en este trabajo, para verificar si están relacionadas con los contenidos de cada clase. En caso de que así sea, se sugiere que en esa clase, además de enfocarla al logro de los objetivos del programa, también se oriente a la adquisición de las competencias geográficas.

En el caso de que los contenidos necesarios para desarrollar las competencias no estén contemplados en su programa de estudios, se recomienda apoyarse en los libros de *Conocimientos Fundamentales de Geografía*, elaborados por docentes de la Escuela Nacional Preparatoria y especialistas del Instituto de Geografía de la UNAM, y editados por Mc Graw Hill.

La enseñanza de la geografía en el contexto de la RIEMS y del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM

La RIEMS está implementando el enfoque de la enseñanza por competencias como eje articulador de los diferentes programas de estudio de las distintas modalidades e instituciones educativas en las que se imparte la educación media superior, con la finalidad de lograr una certificación común, de manera similar a las normas de competencia que se establecen para certificar la capacitación para el trabajo. Desde mi punto de vista es algo positivo, ya que favorece la revalidación de estudios cuando los estudiantes se cambian de una institución educativa a otra, pueden continuar con ellos y esto favorece la eficiencia terminal.

Asimismo, la RIEMS está propiciando que los estudiantes egresados del bachillerato estén capacitados para trabajar al concluir sus estudios, y si lo desean puedan continuar estudiando a nivel superior.

Dentro de la RIEMS, la disciplina geográfica está dividida en dos campos disciplinares: geografía natural y geografía política. A la primera se le considera dentro de las ciencias experimentales y a la segunda dentro de las ciencias sociales. Considerar a la geografía como una ciencia experimental impide favorecer el desarrollo de competencias espaciales, ya que las ciencias experimentales no se relacionan con la localización de los objetos de estudio, sino que se basan en el planteamiento de hipótesis para comprobar o refutar.

Afortunadamente, en el programa de estudio para la asignatura de Geografía en el Bachillerato General de la SEP, que se elaboró en 2009 y que está en proceso de validación, se incorporaron las dos geografías: la natural y la política. Dicho programa de estudio está elaborado bajo el enfoque de competencias, dentro del campo de conocimiento de Ciencias Experimentales.

El programa de estudio está estructurado en 7 bloques, de los cuales uno es de conceptos básicos de geografía, 5 son de geografía natural y otro más es de geografía económica y política. Contiene competencias genéricas y disciplinares en geografía; sin embargo, con respecto a estas segundas, se trata de competencias básicas del campo de ciencias experimentales y sociales, las cuales no se integran desde el punto de vista de la geografía, más bien se trata de competencias científicas y competencias ciudadanas que de competencias espaciales de manera integrada.

También es importante comentar que el programa está estructurado por saberes requeridos para el desarrollo de competencias disciplinares básicas: conocimientos, habilidades y actitudes y valores por separado, pero no sugiere la movilización de estos recursos hacia el logro de competencias concretas. Se limita a dar ejemplos de indicadores de desempeño y sugerencias de evidencias de aprendizaje; por lo que en el caso de que la UNAM decidiera participar en la RIEMS, podría implementar en este programa de estudio sus propias competencias basadas en los *Conocimientos Fundamentales de Geografía*.

Por su parte, dentro del Programa de Fortalecimiento del bachillerato de la UNAM, los Conocimientos Fundamentales aún están en etapa de revisión y todavía no ha planteado la definición de competencias disciplinares, más que para el caso del español y las matemáticas. Sin embargo, algunos docentes de la Escuela Nacional Preparatoria, junto con profesores del Colegio de Bachilleres y otros geógrafos, recientemente están

diseñando competencias geográficas para presentarlas ante las autoridades de la SEP. Espero que este trabajo les sirva de ayuda, o en su caso, sirva de base para la una posible elaboración de un programa de geografía por competencias.

Acerca de la formación de los docentes de la asignatura de geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

La asignatura de geografía posee características muy particulares, ya que al ser una disciplina que se especializa en el conocimiento de las interacciones entre la naturaleza y la sociedad, posee una gran complejidad y requiere de un análisis crítico para su estudio, por lo que los profesores de dicha asignatura deben poseer las competencias docentes necesarias para guiar a sus estudiantes hacia la construcción de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitirán comprender las complejas interacciones entre el ser humano y el ambiente, además de utilizar lo que aprendieron para solucionar diversos problemas de su comunidad, de su país y del mundo. Desde esta perspectiva, es imprescindible formar docentes bajo el perfil que se requiere para la enseñanza de la geografía por competencias.

Además, hay que considerar que en México, como en otros países de Latinoamérica, dicha asignatura se está desvalorizando socialmente, a pesar de los beneficios que puede brindar; pues además de contribuir a la formación de competencias espaciales en los estudiantes, al proporcionarles un conocimiento de la geografía --y no sólo de la historia de nuestro país--, contribuye a la formación de ciudadanos responsables con una fuerte identidad como mexicanos, comprometidos con el cuidado del ambiente, la equidad social y el respeto a otras culturas. Estas características no permiten que la geografía se pueda seguir enseñando como antaño: a través del discurso del docente; es necesario hacer uso de innovaciones educativas, utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación como medios didácticos, promover el análisis de estudios de caso, entre otras estrategias y recursos de aprendizaje.

Ante los problemas del bachillerato mexicano que se han analizado en este trabajo -- como la baja eficiencia terminal y el bajo nivel educativo--, y ante la necesidad de reivindicar una asignatura básica para la formación ciudadana de los estudiantes, los

profesores de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, y de otras instituciones educativas del nivel medio superior, no pueden esperar a que se implementen reformas educativas para actualizarse, adecuarse a las nuevas necesidades sociales y mejorar su práctica docente. De hecho, los programas de formación docente que forman parte de reformas educativas suelen estar hechos al vapor, por cumplir con las políticas educativas de un sexenio determinado, y por lo general no toman en cuenta las necesidades de formación de los docentes e incluyen cursos de tipo teórico más que de tipo práctico. En ese sentido, desde hace 9 años la Escuela Nacional Preparatoria organiza anualmente *Encuentros de Profesores de Geografía del Bachillerato*, donde se presentan conferencias magistrales, ponencias y los docentes cursan talleres impartidos por ellos mismos o por especialistas, donde éstos adquieren elementos para mejorar su práctica docente. Estos encuentros también han incluido en sus programas visitas a museos como el *Museo Interactivo de Economía* y el *Museo de Geología de la UNAM*.

Los temas de los cuatro últimos encuentros fueron: Estrategias de la enseñanza de la Geografía, las competencias en la enseñanza, la enseñanza de la geografía por medio de juegos y Retos de la geografía actual. Estos temas están relacionados con la enseñanza de la geografía y con la actualización en dicha disciplina.

Al haber tenido la oportunidad de asistir a los tres últimos encuentros, se observó que aun cuando se abordan temas educativos, tienen mayor peso los contenidos de actualización disciplinaria. En el 9º Encuentro, llamado *“Retos de la Geografía”*, las conferencias magistrales fueron: *“Nuevo Plan de estudios de la licenciatura en Geografía”* y *“La Centralidad de la Geografía dentro de las Ciencias Sociales”*. Estas conferencias permiten establecer vínculos entre lo que se enseña en la Escuela Nacional Preparatoria y lo que los estudiantes que ingresen a la licenciatura en Geografía aprenderán al ingresar a la carrera, ambos temas son de gran importancia para el trabajo de los docentes. Considero que también es necesario que en esos encuentros se aborden los retos de la Geografía que se han analizado en este trabajo en torno a: ¿cómo formar ciudadanos con una conciencia ambiental y social comprometidos con el mejoramiento de su comunidad y con el cuidado del ambiente?

Los encuentros están organizados por los propios docentes, sería muy provechoso que invitaran a estos eventos a pedagogos de la UNAM para que presenten ponencias

relacionadas con las nuevas perspectivas de la educación a nivel internacional y otros temas educativos.

En este trabajo de investigación se ha realizado un acercamiento a las necesidades de formación de los docentes, a través de las preguntas del cuestionario y de las opiniones que ellos emitieron en él. Espero que los resultados obtenidos contribuyan para dar una mayor orientación a los encuentros de profesores y al contenido de los cursos interanuales.

Por otra parte, esta tesis ha tenido como resultado una propuesta de competencias para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, las cuales están basadas en los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM* y a cuyo logro los docentes pueden orientar sus clases.

Debido a que los *Conocimientos Fundamentales de Geografía para el Bachillerato de la UNAM*, se articulan perfectamente con las competencias ciudadanas propuestas por diversos organismos internacionales, como la UNESCO y la OCDE; así como con el contenido de las declaraciones de la UGI y con las competencias geográficas que los estudiantes del bachillerato desarrollaron en la educación secundaria, se considera que las competencias disciplinares en geografía propuestas en este trabajo también son compatibles con la RIEMS; ya que su nuevo programa de estudio para la asignatura de geografía, sugiere los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que los estudiantes del bachillerato habrán de desarrollar, pero deja abiertas las competencias en las cuales se habrán de movilizar estos recursos.

Espero que este trabajo contribuya al mejoramiento de la educación geográfica que se imparte en nuestro país en el nivel medio superior, al proporcionar:

1. Una propuesta de competencias disciplinares para el aprendizaje de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria, elaborada con base en los *Conocimientos Fundamentales de la UNAM para su Bachillerato*, que sirva de base para mejorar el aprendizaje, el nivel académico y la eficiencia terminal de los estudiantes, presentar competencias geográficas a la SEP o elaborar nuevos programas.
2. Una propuesta de perfil ideal y un análisis comparativo con el perfil real de los docentes de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria, que sirva de guía para incluir nuevos temas en los *Encuentros de Profesores* y los seminarios interanuales, e incluso, para el diseño de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) en Geografía, que aún está en proyecto.

Mi experiencia de aprendizaje en la elaboración de esta tesis

La realización de esta tesis fue una experiencia enriquecedora en cada una de las facetas de mi formación profesional: 1) Como pedagoga, desarrollé un trabajo de investigación educativa que respondió a muchas interrogantes que yo tenía con respecto al concepto de competencias, su potencial para optimizar la calidad del aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes propios de las asignaturas geográficas que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria y la pertinencia de los contenidos de sus programas de estudio; conocí el contexto nacional y mundial de la Educación Media Superior y del aprendizaje de la geografía por competencias; aprendí a llevar a cabo un análisis cualitativo del perfil real de los docentes de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria y a establecer parámetros de comparación entre ese perfil y un perfil ideal, para proponer algunos contenidos de aprendizaje para cursos de formación docente; además de que pude plantear una propuesta de competencias disciplinares en geografía que queda sujeta a revisiones posteriores y a la elaboración de nuevos planteamientos.

2) Como docente de la asignatura de geografía en la educación media superior, la realización de esta tesis amplió mi perspectiva acerca de las competencias profesionales que un docente debe poseer y de lo que debe enseñar para contribuir a la formación de ciudadanos responsables y participativos, en cuanto a los problemas demográficos, sociales y ecológicos que afectan a nuestro país y al mundo en que vivimos. Asimismo me permitió autoevaluar mis propias competencias docentes y las que debo desarrollar.

3) Como docente de la asignatura de Enseñanza de la geografía a nivel licenciatura, los conocimientos adquiridos mediante la realización de esta tesis facilitaron mi trabajo como formadora de formadores, ya que no tuve ningún problema para investigar y preparar el curso que estoy impartiendo, debido a que supe de antemano qué fuentes bibliográficas consultar y cómo diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para abordar los contenidos del programa de estudio de dicha asignatura.

Después de elaborar esta tesis, poseo un panorama más amplio de la enseñanza de la geografía en la Educación Media Superior y considero que, tanto la labor del investigador educativo como la del docente, requieren de una actualización permanente ante las nuevas demandas sociales hacia la labor educativa, por lo que aún me queda un interesante y largo camino por recorrer.

Bibliografía

- Alarcón, José e Ignacio Abdón. *Competencias pedagógicas. Autoevaluación docente. Instrumento para mejorar el desempeño del educador*. Cooperativo editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, 2009, 122 p.
- Araya Palacios, Fabián Rodrigo. *Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014)*, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 11, Mérida-Venezuela, Enero –Diciembre de 2006, p. 27-61.
- Araya Palacios, Fabián Rodrigo. *Perspectivas para la enseñanza de la geografía escolar*, *Revista Espacio Regional*, vol. 2, núm. 4, 2007, p. 13-20.
- Banco Mundial. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*, Alfaomega, Bogotá, 2003, 152 p.
- Benítez Martínez, Gabriela. *El compromiso de la enseñanza de la geografía en el contexto eco-socio-económico global*. Instituto de Profesores Artigas, Uruguay, 2009.
- Bolívar, Antonio y José Moya. *Las competencias básicas. Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Proyecto Atlántida, Madrid, 2007.
- Buitrago Bermúdez, Oscar. *La educación geográfica para un mundo en constante cambio*. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. X, no. 561, 25 de enero de 2005.
- Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, ANUIES, México, 2006.

Castañeda Rincón Javier. *Formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000. Una visión histórica: 1821-2005. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. IX, número 023, COMIE, Distrito Federal, México.

Castañeda Rincón Javier. *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. Plaza y Valdés, México, 2006, 220 p.

Ceballos García, Beatriz. *Retos de la educación geográfica en la formación del ciudadano venezolano. Educere La Revista Venezolana de Educación*. Vol. 5, núm. 12, enero-febrero-marzo, Venezuela, 2001, pp. 141-148.

Chehaybar y Kuri, Edith. *Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios, en Docentes y alumnos, perspectivas y prácticas*. Coordinadoras: Concepción Barrón y Edith Chehaybar. IISUE, UNAM, México, 2007, pp. 13-61.

Coll, César. *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, p. 34-39, 2007.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO/Santillana, España, 1996.

Díaz Barriga, Ángel. *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? En Perfiles Educativos*. Año 2006, vol. XVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill, México, 2006.

- Díaz Gutiérrez, María Antonieta *et al.* *PISA 2006 en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2007.
- Durán, Diana. *Innovaciones en la educación geográfica. Apreciaciones aplicadas al nivel medio de Argentina*. Buenos Aires, 2007.
- Farstad, Halfdan. *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. 47° reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, Septiembre, 2004, p. 3.
- Garagorri, Xavier. *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, 2009.
- García de Martín, Griselda. *Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de cultura y educación. Ciencias Sociales II, Argentina, 2000.
- Hernández Cardona, F. Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Grao, España, 2005, p. 7.
- Marina, José Antonio y Rafael Bernabeu. *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial, Madrid, 2007, 160 p.
- Marchesi, Álvaro. *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial, Madrid, 2008, 192 p.
- Martínez Castillo, F. Javier. *La construcción identitaria de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM a través del referente histórico de la facultad*. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Veracruz, México, 21 a 25 de septiembre de 2009.

- Medina Martínez, Sara Rosa. *Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, 1996, 109 p.
- Moreno Jiménez, Antonio. *El papel educativo de la Geografía: reflexiones sobre los fines y desafíos actuales*. *Revista de la Facultad de Letras*. Geografía I serie, Vol. XIV, Porto, 1998, pp. 11-37.
- Mulder, Weigel y Collings. *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la Unión Europea: un análisis crítico en Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, año 2008, vol. 12, núm. 3.
- OCDE, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (trad.), 2001, 20 p.
- Pérez Gómez, Ángel I. *Historia de una Reforma educativa*. Díada. Serie Fundamentos No. 6. Colección Investigación y enseñanza, Sevilla, España, 2000.
- Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. J C Sáez editor, Chile, 1997.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. Editorial Graó/SEP, México, 2004, 168 p.
- Perrenoud, Philippe. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, Chile, 2001, XIV, no. 3, pp. 503-523.
- Quezada Martínez, Humberto. *Competencias laborales. Metodología de identificación: análisis funcional*. Gestiópolis, 2003.

- Ramos Trejo, Alejandro et al. *Conocimientos Fundamentales de Geografía: una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México para su bachillerato, en 12 Encuentro de Geografía de América Latina*, Montevideo, Uruguay, 3 a 7 de abril de 2009.
- Rodríguez de Moreno, Elsa Amanda. *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Tercer Mundo Editores, Bogotá, 2000, 137 p.
- Rojas Moreno, Ileana. *La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México, en Formación en competencias y certificación profesional*. María de los Ángeles Valle Flores (Coordinadora), CESU, Tercera época, 91, UNAM, 2000, p. 45.
- Ruiz, Medina et al. *Posgrado: actualidad y perspectivas, en Revista de la Educación Superior*. Vol. XXI (4), Octubre-Diciembre de 2002, p. 55.
- Sabater, Sempere et al. *Metodología para la elaboración de un perfil de competencias del título de grado de Administración y Dirección de Empresas*. Universidad de Alicante, 2009.
- Sánchez Crispín, Álvaro et al. *Conocimientos fundamentales de Geografía, vol. 1, Colección Conocimientos Fundamentales*. UNAM/McGraw-Hill, México, 200, 130 p.
- Sánchez Crispín, Álvaro et al. *Conocimientos fundamentales de Geografía, vol. 2, Colección Conocimientos Fundamentales*. UNAM/McGraw-Hill, México, 200, 130 p.
- Sandín Esteban, M. Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill, Madrid, España, 2003, 258 p.

Santiago Rivera, José Armando. *Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. Geoenseñanza*. Año/vol. 8, número 002, Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela, pp. 5-23.

Santiago, Armando. *Concepciones de los estudiantes de geografía y ciencias de la tierra sobre su formación docente. Acción Pedagógica*, no. 18, enero-diciembre 2009, p. 78-86.

Santiago Rivera, José Armando. *Una aproximación al docente que enseña geografía. Geoenseñanza*. Año 1997/vol. 2, número 1, Universidad de los Andes-Núcleo Táchira, Venezuela, pp. 7-37.

SEP. *Jornada Nacional de Difusión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*. SEP, México, 2008.

SEP. *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de la Educación Media Superior, SEP, México, enero de 2008.

SEP. *Educación básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo. Programa de Estudio 2006*. SEP, México, 2006.

Sepúlveda, Leandro. *El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico*, en *Revista Digital Umbral 2000*, No. 3, enero de 2002, p. 3.

Souto González, Xosé Manuel. *Diez cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.

Souto González, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal, Barcelona, 2ª. ed. 1999, p. 401.

Strauss, A., y Corbin, J. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage, California, 1990.

Tardif, Jacques. *Desarrollo de un programa por competencias, en Pedagogie collégiale*, vol. 16, núm. 3 marzo de 2003.

Tobón, Sergio. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup, Talca, 2006.

UNAM. *Plan de Desarrollo 2008-2011*. Dirección General de Planeación, UNAM, México, 2008.

UNAM/CCH. *Programa de estudios para la asignatura de Geografía I y II (quinto y sexto semestres)*, México, 2004.

UNAM/ENP. *Programa de estudios de la asignatura de Geografía Económica, sexto año de bachillerato*, México, 1996.

UNAM/ENP. *Programa de estudios de la asignatura de Geografía, cuarto año de bachillerato*, México, 1996.

UNAM/ENP. *Programa de estudios de la asignatura de Geografía Política, sexto año de bachillerato*, México, 1996.

Unión Geográfica Internacional. *Declaración internacional sobre educación geográfica*, Comisión de Educación Geográfica, Unión Geográfica Internacional, Agustín Hernando (trad.), Nüremberg, 1992.

Unión Geográfica Internacional. *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. Simposio Regional de UGI-CGE*, en Lucerna, Suiza el 31 de julio de 2007.

Vaillant, Denise. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro España, 2005, 117 p.

Zabala, Antoni y Laia Arnau. *La enseñanza de las competencias*. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, 2008, p. 40-46.

Zabalza, Miguel. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea S.A. de Ediciones, 2003.

Zorrilla Alcalá, Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE, UNAM, México, 2008, 210 p.

Zúñiga, Luis Enrique. *Guía para la elaboración de unidades de competencia y titulaciones, con base en el análisis funcional*. Servicio Nacional de Aprendizaje, Bogotá, Colombia, 2008, 74 p.

Fuentes consultadas en Internet

Bolívar, Botía. Competencias básicas y ciudadanía. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20BASICAS%20Y%20CIUDADANIA.pdf> (Fecha de consulta 10 de septiembre de 2010).

Cepeda Zavala, Jesús Martín. *Metodología de la enseñanza basada en competencias*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Autónoma del Noreste, México, 2004. Disponible en: http://www.rioie.org/de_los_lectores/709Cepeda.pdf (Fecha de consultado 3 de agosto de 2010).

Consejo Educativo de Castilla y León. *Aprendizaje por competencias. Un modelo a debatir*, Documento de trabajo, 2007. Disponible en: http://www.consejoeducativo.org/article.php?id_article=164 (Fecha de consulta 3 de agosto de 2010).

De Lella, Cayetano. *Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre el Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lima, Perú, septiembre de 1999. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm> (Fecha de consulta: 14 de agosto de 2010).

Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 447*, SEP, 2008. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/17390478/RIEMS-ACUERDO-447-COMPETENCIAS-DOCENTES-> (Fecha de consulta: 20 de agosto de 2010).

Duffé Montalván, Aura. ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? Colegio Paul Giéra, Francia. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0303110023A.PDF> (Fecha de consulta: 15 de julio de 2010).

EMSAD, Sitio web. Disponible en:

http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=51&Itemid=92 (Fecha de consulta: 14 de julio de 2008).

Gil, Lorena. *Las competencias docentes en la educación media superior*. Universidad de Michoacán. Disponible en:
www.informacionpublica.umich.mx/Docs/Competencias%20docentes1.pdf
(Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010).

Marqués, Pere. *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2000. Disponible en:
<http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm> (Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010).

SEP. Portal de la Dirección General de Bachillerato: Subsistemas coordinados. Subsecretaría de Educación Media Superior SEP. México; 2009 [acceso 26 de octubre de 2009]. Disponible en:
<http://www.dgb.sep.gob.mx/subsistemas/subsistemas.html>

SEP. Portal del Subsistema de Preparatoria Abierta de Aguascalientes: Antecedentes. SEP. Aguascalientes; 2007 [acceso 26 de octubre de 2009]. Disponible en:
http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/preparatoria_abierta/historia.php

Tabares, Ignacio. *La educación como motor del desarrollo*. Disponible en:
www.luenticus.org/articulos/02R014.

UNAM. UNAM en el tiempo: *Lista cronológica de rectores de la UNAM*. Acerca de la UNAM. México; 2009 [acceso 29 de abril de 2010]. Disponible en:
http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1920.html.

Unión Geográfica Internacional. Comisión de Educación Geográfica. *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la Diversidad Cultural*. Corea, 2000. Asociación de Geógrafos de España. Disponible en:
<http://ieg.csic.es/age/docs/00-08-divers-cultur.htm>. julio de 2004 (Fecha de consulta: 15 de agosto de 2009).

Índice de cuadros, gráficas y figuras

Cuadros

Capítulo 1	Pág.
<i>Cuadro 1.1</i> Configuración actual del Sistema de Educación Media Superior en México.	33
<i>Cuadro 1.2</i> Indicadores de Educación Media Superior.	44
Capítulo 2	
<i>Cuadro 2.1</i> Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato.	85
<i>Cuadro 2.2</i> Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato.	86
<i>Cuadro 2.3</i> Competencias genéricas del MCC del SNB por categorías.	87
<i>Cuadro 2.4</i> Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.	88
Capítulo 3	
<i>Cuadro 3.1</i> Aspectos mínimos a tener en cuenta en la descripción de una competencia.	102
<i>Cuadro 3.2</i> Ejemplo de descripción de una competencia.	103
<i>Cuadro 3.3</i> Componentes centrales en toda competencia.	104
<i>Cuadro 3.4</i> Distribución de las asignaturas de Geografía en los planes y programas de estudio del bachillerato de la UNAM.	106
<i>Cuadro 3.5</i> Unidades temáticas de las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (Plan 1996).	106
<i>Cuadro 3.6</i> Unidades temáticas de las asignaturas geográficas del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Plan 2004).	107
<i>Cuadro 3.7</i> Conocimientos Fundamentales de Geografía para el bachillerato de la UNAM.	108
<i>Cuadro 3.8</i> Comparación de los contenidos temáticos de las asignaturas geográficas del Bachillerato de la UNAM con la propuesta de Conocimientos Fundamentales en Geografía.	109
<i>Cuadro 3.9</i> Propuesta de competencias disciplinares en geografía para el bachillerato de la UNAM.	111

Capítulo 4	Pág.
<i>Cuadro 4.1</i> Propuestas de competencias docentes elaboradas por diferentes autores.	124
<i>Cuadro 4.2</i> Análisis comparativo entre la propuesta de competencias docentes de Perrenoud y la de la RIEMS, y propuesta de perfil ideal de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria.	126
<i>Cuadro 4.3</i> Objetivos de investigación cualitativa.	128
<i>Cuadro 4.4</i> Comparación entre el perfil ideal y el perfil ideal de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria.	141

Gráficas

Capítulo 1	
<i>Gráfica 1.1</i> Distribución de la matrícula en las tres grandes vertientes del bachillerato en México, 2008.	42
<i>Gráfica 1.2</i> Crecimiento de la matrícula en la Educación Media Superior de 2006 a 2008 y su proyección hasta el 2013.	43

Capítulo 4

<i>Gráfica 4.1</i> Años de experiencia de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria (2008).	132
<i>Gráfica 4.2</i> Enfoque didáctico de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria (2008).	133
<i>Gráfica 4.3</i> Técnicas didácticas de los docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria (2008).	134
<i>Gráfica 4.4</i> Fundamento didáctico de las clases de la asignatura de geografía de la Escuela Nacional Preparatoria (2008).	135
<i>Gráfica 4.5</i> Docentes de la asignatura de Geografía de la Escuela Nacional Preparatoria que utilizan proyectos o investigaciones como estrategias didácticas (2008).	135

Figuras

Capítulo 3	
<i>Figura 3.1</i> Esquema del análisis funcional para el diseño de las competencias geográficas para los estudiantes del bachillerato de la UNAM.	115

Anexo 1
Programas de estudio de Geografía del bachillerato de la UNAM

Programa de Estudio de Geografía de 4to. año de la Escuela Nacional Preparatoria

Unidad	Temas y subtemas
<p>Primera Unidad: Introducción al campo de estudio de la Geografía.</p>	<p>I. Campo de estudio de la Geografía: 1.1. Síntesis de la evolución del pensamiento geográfico. 1.2. Definición de Geografía: De Martonne y otros. 1.3. Los principios metodológicos de la Geografía. 1.4. Las divisiones de la Geografía: su relación otras ciencias. 2. Aplicaciones de la Geografía: 2.1. Ejemplos de estudios geográficos.</p>
<p>Segunda Unidad: La Tierra como astro.</p>	<p>1. La Tierra en el Sistema Solar: 1.1. El sistema solar: componentes y leyes que lo rigen. 1.2. El Sol: su importancia para la Tierra. 1.3. La Tierra: importancia de su ubicación y comportamiento como planeta. 1.4. La Luna: efectos sobre la Tierra. 1.5. Relación Sol -Tierra- Luna. 2. El Planeta Tierra: 2.1. La forma de la Tierra: medidas y líneas, puntos y círculos imaginarios. 2.2. Coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud. 2.3. Movimiento de rotación: el día v la noche, husos horarios. 2.4. Movimiento de traslación: importancia del eje en las estaciones del año. 3. Representación de la superficie terrestre: 3.1. Las bases cartográficas: orientación, proyecciones, escalas y símbolos. 3.2. Lectura e interpretación de mapas.</p>
<p>Tercera Unidad: Dinámica de la corteza terrestre.</p>	<p>1. Estructura de la Tierra: 1. 1. Interrelación entre las capas internas y externas. 1.2. La Tierra un "gran sistema". 2. Composición y evolución geológica de la corteza terrestre. 2.1. Las rocas: clasificación, distribución e importancia económica. 2.2. Las eras geológicas: su relación con la evolución continental y la distribución de los recursos naturales. 3. Procesos internos que crean el relieve continental y submarino: 3.1. La tectónica global: las placas tectónicas y su relación con la distribución de tierras y mares. 3.2. Sismicidad y vulcanismo: su relación con la tectónica global y zonas de riesgo. 3.3. Actividad volcánica: su aprovechamiento. 4. Procesos externos que modifican el relieve: 4.1. El intemperismo: su importancia en la formación de suelos. 4.2. La erosión: acción del agua, viento, hielo y del hombre. 4.3. Principales tipos de relieve: localización y relación con los recursos naturales, las actividades económicas y la población.</p>
<p>Cuarta Unidad: Aguas oceánicas y continentales.</p>	<p>1. Las aguas oceánicas: 1.1. El relieve submarino: importancia económica. 1.2. Los océanos: su distribución, composición y propiedades. 1.3. Movimientos del mar: importancia económica y climática de las corrientes marinas.</p>

<p>Quinta Unidad: El clima y su relación con los seres vivos.</p>	<p>1.4. Los océanos: su papel en el funcionamiento global del planeta.</p> <p>2. Las aguas continentales:</p> <p>2.1. Los ríos, lagos, aguas subterráneas y glaciares: su distribución, características e importancia.</p> <p>2.2. Relación de las aguas continentales con la distribución de la población y las actividades económicas.</p> <p>3. El ciclo hidrológico:</p> <p>3.1. Su interacción con la corteza, atmósfera y biosfera.</p> <p>4. Alteración de las aguas por el hombre:</p> <p>4.1. Principales problemas de contaminación, sobreexplotación y desperdicio.</p>
<p>Sexta Unidad: Problemática de la población mundial.</p>	<p>1. Estructura de la atmósfera:</p> <p>1.1. La atmósfera: estructura, composición química y propiedades físicas.</p> <p>1.2. Capas de la atmósfera: papel de la troposfera, estratosfera y magnetosfera.</p> <p>2. El tiempo y el clima:</p> <p>2.1. Diferencia entre el tiempo y el clima: elementos y factores del clima.</p> <p>2.2. Circulación de la atmósfera: general y regional.</p> <p>2.3. Los climas: clasificación de Köppen; localización en el mundo y en México.</p> <p>3. El clima y su relación con los seres vivos:</p> <p>3.1. Importancia de la biosfera: las grandes regiones naturales: localización y relación con las actividades económicas.</p> <p>3.2. Causas y efectos del impacto del hombre en las regiones naturales: importancia de la conservación de la biodiversidad.</p> <p>4. Problemas globales de deterioro ambiental:</p> <p>4.1. El <i>cambio climático global</i>: el efecto <i>invernadero</i>.</p> <p>4.2. Otros efectos: destrucción de la capa de ozono, la <i>lluvia ácida</i>, la pérdida de suelos productivos.</p> <p>1. Evolución de la población mundial y su estructura:</p> <p>1.1. Conceptos básicos: natalidad-mortalidad, población absoluta-relativa; otros.</p> <p>1.2. Evolución de la población mundial y de México.</p> <p>1.3. El crecimiento de la población: causas y consecuencias.</p> <p>1.4. Estructura de la población: edad y sexo.</p> <p>1.5. Contrastes poblacionales entre países desarrollados y en desarrollo. Políticas demográficas.</p> <p>2. Movimientos de la población:</p> <p>2.1. Migraciones nacionales (campo - ciudad) e internacionales (sur - norte).</p> <p>2.2. Paisaje rural y urbano: características.</p> <p>2.3. El gran crecimiento poblacional y espacial de las ciudades de los países en desarrollo.</p> <p>3. Distribución de la población:</p> <p>3.1. Las grandes áreas de concentración y vacíos de población.</p> <p>3.2. Relación de la población con el deterioro ambiental y la sobreexplotación de los recursos renovables y no renovables.</p>

<p>Séptima Unidad: Tendencias económicas del mundo actual.</p>	<p>1. La Geografía Económica: 1.1. Concepto, campo de estudio y divisiones principales. 1.2. Las actividades económicas: concepto y clasificación. 2. Tendencias actuales de la economía mundial: 2.1. Contrastes entre países desarrollados y en desarrollo: indicadores socio-económicos. 2.2. Características generales de la organización económica mundial: la <i>globalización</i> y los <i>bloques</i> económicos de integración regional.</p>
<p>Octava Unidad: Problemática política del mundo actual.</p>	<p>1. La Geografía política: 1.1. Concepto y campo de estudio. 1.2. División política del mundo actual: localización de países y capitales. 2. La Transformación política de estados y naciones: 2.1. La fragmentación de algunos estados nacionales: URSS, Yugoslavia y Checoslovaquia. 2.2. La reunificación de Alemania y Yemen. 2.3. Zonas de tensión política del mundo actual.</p>

Programa de Estudio de Geografía Económica de 6to. año de la Escuela Nacional Preparatoria

Unidad	Temas y subtemas
<p>Primera Unidad: Introducción a la Geografía Económica.</p>	<p>Introducción a la Geografía Económica: 1. Concepto y división de la Geografía Económica. 2. Aplicaciones de los estudios de la Geografía Económica en la solución de problemas. 3. Las actividades económicas. Regiones desarrolladas y en desarrollo. Las macroregiones geoeconómicas. Sus características y localización geográfica. 4. Tendencias actuales de la economía mundial, a partir del derrumbe de regímenes socialistas de la antigua URSS y de Europa Oriental.</p>
<p>Segunda Unidad: Estados Unidos de América.</p>	<p>1. Principales aspectos de la población de EUA. 2. Producción agropecuaria forestal y pesquera. 3. La explotación minera. 4. La producción industrial de EUA y su relación con los medios de comunicación y el comercio. 5. Influencia e importancia de EUA como país rico o integrante del centro económico del mundo.</p>
<p>Tercera Unidad: Canadá.</p>	<p>1. Principales aspectos de la población. 2. La producción agropecuaria y forestal. 3. Producción minera e industrial. 4. Importancia de las vías y medios de comunicación.</p>
<p>Cuarta Unidad: México.</p>	<p>1. Ubicación de México en el mundo y en América. 2. Principales aspectos de la población de México. Corrientes migratorias. Migración de la población rural a las ciudades. Emigración a los EUA. 3. Inmigración centroamericana. 4. Uso de suelo: a) Urbano, agrícola, ganadero, forestal. 5. La producción agropecuaria, forestal y pesquera. 6. Principales zonas de explotación forestal. 7. Zonas de explotación pesquera. 8. Importancia de la minería y su estrecha relación con la industria.</p>

<p>Quinta Unidad: América Latina.</p>	<p>9. El transporte y vías de comunicación. 10. El comercio exterior de México. 11. Problemas actuales de México.</p>
<p>Sexta Unidad: Unión Europea, dentro de Europa.</p>	<p>1. Localización de los países de América Latina. 2. Principales aspectos de la población de América Latina. 3. Producción agropecuaria, forestal y pesquera. 4. Explotación minera de América Latina. 5. Producción industrial. 6. Las vías de comunicación en América Latina. 7. Principales problemas económicos de América Latina. 8. Tendencias de integración económica de la región: los bloques económicos.</p>
<p>Séptima Unidad: Rusia.</p>	<p>1. Principales aspectos de la población de la región: a) Zonas de concentración demográfica. b) Países más poblados. Los de baja natalidad. c) Corrientes migratorias contemporáneas. 2. La Unión Europea: a) Proceso de integración; b) Países miembros; c) Finalidades. 3. Producción agropecuaria, forestal y pesquera de Europa y en especial de la Unión Europea: a) Agricultura mixta del noreste de Europa, la agricultura mediterránea y la industria lechera. b) Zonas de explotación pesquera: agua dulce, litoral y bancos. c) Zonas de explotación forestal: bosques de coníferas. 4. Explotación minera. 5. Producción industrial en Europa. 6. Las vías de comunicación en Europa: a) Transporte internodal. b) Los ríos y canales. El Danubio. 7. Influencia e importancia de los países de la Unión Europea y la tendencia a la integración de los países de Europa Oriental para conforman el espacio económico europeo.</p>
<p>Octava Unidad: Japón.</p>	<p>1. La antigua URSS y su transformación en diversos países, algunos de los cuales han constituido la Comunidad de Estados dependientes, CEI. 2. Principales aspectos de la población de Rusia. 3. La producción agropecuaria, forestal y pesquera de Rusia. 4. La explotación minera y la producción industrial de Rusia. 5. Importancia de las vías de comunicación y el comercio en Rusia.</p>
<p>Novena Unidad: China.</p>	<p>Japón. 1. Principales aspectos de la sobrepoblación. 2. Pesca comercial. 3. La gran producción industrial de Japón. 4. El Transporte intermodal. 5. Su comercio mundial. 6. Influencia e importancia de Japón.</p>
<p>Novena Unidad: China.</p>	<p>República Popular China. 1. Principales aspectos de la población de China.</p>

<p>Décima Unidad: Los países recientemente industrializados o NIC.*, India y los países petroleros del suroeste de Asia y las relaciones económicas internacionales.</p>	<p>2. La producción agropecuaria y piscícola. a) Las reformas económicas en la producción. 3. La explotación minera y la producción industrial en China. 4. Importancia de las vías de comunicación.</p> <p>Países recientemente industrializados o NIC: Corea del Sur, Taiwán, Hong Kong y Singapur. 1. Transformación de su economía agrícola a industrial. 2. Su producción industrial y comercio exterior. 3. Países emergentes: India y los petroleros del suroeste de Asia: Arabia Saudita, Irán, Irak, Kuwait, Emiratos Árabes Unidos, Omán, Qatar y Bahrein. 4. Relaciones económicas mundiales entre Norte-Sur. 5. Interdependencia económica en el mundo actual.</p>
---	--

Programa de Estudio de Geografía Política de 6to. año de la Escuela Nacional Preparatoria

Unidad	Temas y subtemas
<p>Primera unidad: Introducción a la Geografía Política.</p> <p>Segunda unidad: El nuevo orden internacional.</p> <p>Tercera unidad: El Estado como objeto de estudio de la Geografía Política.</p>	<p>1. Análisis del concepto de geografía Política, su objeto de estudio y su posición dentro de la Ciencia Geográfica. 2. La Geopolítica, sus diferencias con la Geografía Política y su importancia en el análisis de la problemática mundial. 3. La apropiación y articulación del espacio geográfico.</p> <p>1. Características de la Guerra Fría - Los acuerdos de Yalta y Potsdam. - Bipolaridad geopolítica Este-Oeste. 2. El fin de la Guerra Fría. Un mundo de transición. - El colapso de la Unión Soviética y del Bloque Socialista europeo. -La Guerra del Golfo Pérsico. - ¿El fin de la Historia? 3. La Post-Guerra Fría: la nueva tripolaridad Goeconómica y la nueva Geopolítica. Tendencias Económicas, Políticas y Sociales: 4. La Globalización de la economía. - Conformación de bloques geoeconómicos. - Los Nuevos Temas de la Agenda Internacional. - Nuevos actores en el panorama político mundial. - El resurgimiento de los nacionalismos. - El conflicto Norte-Sur. 5. La nueva división política mundial. 6. Zonas de conflicto a nivel mundial.</p> <p>1. El Estado como forma de organización humana en el espacio geográfico. - Antecedentes históricos del Estado-Nación. - El Estado y sus elementos: humano, jurídico, geográfico y político. -Los medios de transporte y comunicación como factores de integración del Estado. 2. Las fronteras. Concepto, finalidades y evolución. -Factores que influyen en la evolución de las líneas fronterizas: históricos, políticos y geográficos. - Línea fronteriza y región fronteriza. 3. La ampliación de la soberanía y las fronteras marítimas y aérea: el Mar Territorial, la Zona Económica Exclusiva, la Plataforma Continental y el Espacio Aéreo.</p>

<p>Cuarta unidad: El colonialismo y neocolonialismo.</p> <p>Quinta unidad: Los Estados Unidos de América y Canadá.</p> <p>Sexta Unidad: América Latina y el Caribe.</p> <p>Séptima Unidad: La Unión Europea.</p> <p>Octava Unidad: Japón en el contexto del Pacífico Asiático.</p>	<p>4. La soberanía en un mundo globalizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La soberanía frente a los problemas globales en la nueva agenda internacional. - El papel de los medios de comunicación en la globalización. - El Estado región. <p>1. El colonialismo: Relaciones Metrópoli-colonia.</p> <p>2. La Gran Bretaña y la comunidad británica de naciones.</p> <p>3. Francia y la francofonía.</p> <p>4. Los países ibéricos y su herencia colonial.</p> <p>5. Procesos de independización de las colonias.</p> <p>6. Problemas contemporáneos del colonialismo. El neocolonialismo y los modelos de desarrollo.</p> <p>I. Los Estados Unidos de América.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Breve semblanza histórica. -Fundamentos del expansionismo norteamericano: el <i>Destino Manifiesto</i> y la <i>Doctrina Monroe</i>. -Los EUA en la era bipolar. -Los EUA ante el Nuevo Orden Internacional: economía, política y sociedad. -Los EUA. y la Seguridad Nacional: migración, narcotráfico medio ambiente y proliferación nuclear. -Los EUA y la integración hemisférica. El <i>panamericanismo</i>. <p>2. Canadá.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración étnica y nacionalismo. - Relaciones económicas con los EUA. - Nueva política hemisférica: contrapeso en las relaciones EUA-América Latina. <p>1. El pasado colonial.</p> <p>2. La Independencia.</p> <p>3. Intentos de integración regional: De Bolívar al Grupo de Río. Latinoamericanismo e Iberoamericanismo.</p> <p>4. Problemas comunes de la región.</p> <p>5. América Latina y el Caribe frente a los EUA.</p> <p>6. México en el nuevo orden internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - México como espacio estratégico. - Proyecto social y neoliberal. -Agentes de cambio. <p>1. La Unión Europea.</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>El Plan Marshall</i>. - <i>La Comunidad Económica Europea</i>. - <i>Los Acuerdos de Maastrich</i> y su perspectiva: seguridad nacional vs. construcción comunitaria. - La Alemania unificada como eje de la Unión Europea. <p>2. Las economías en transición de Europa del Este.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos internos y externos que aceleraron el proceso de desintegración del bloque socialista en Europa del Este. - La Comunidad de Estados Independientes. - La Federación Rusa. - Europa Central. - Los Balcanes. <p>1. Importancia de Japón en el desarrollo regional.</p> <p>2. Los llamados Países recientemente industrializados.</p> <p>3. La integración de las economías de la región.</p>
---	---

<p>Novena Unidad: África y el Medio Oriente.</p>	<p>1. África. - El pasado colonial. - Factores de conformación de los Estados nacionales. - La Independencia. - El tribalismo, la pobreza y la desintegración social en África. - La República de Sudáfrica como potencia regional.</p> <p>2. Medio Oriente: - La etapa colonial. - La fundación del Estado de Israel. - El conflicto árabe-israelí. - La economía petrolera del Medio Oriente. - La autonomía Palestina.</p> <p>3. El Fundamentalismo islámico.</p>
<p>Décima Unidad: La crisis de los organismos internacionales.</p>	<p>1. La indispensable reestructuración de la ONU. 2. Los problemas globales y la ONU. Las grandes conferencias internacionales: población, medio ambiente y desarrollo; desarrollo social; la mujer, etc. 3. La Organización de Estados Americanos y su cuestionada legitimidad.</p>

Programa de Estudio de Geografía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades

Unidad	Contenido
Geografía I	
<p>Unidad I. Representación del espacio geográfico.</p>	<p>Aspecto de especial relevancia es el desarrollo de capacidades y habilidades en la lectura e interpretación de los diferentes materiales cartográficos, que sirvan de introducción a los Sistemas de Información Geográfica (SIG), aplicados en la actualidad para el estudio de muy diversas disciplinas. Su uso, además, se ha vuelto indispensable para el estudio y resolución de diversas problemáticas en áreas laborales.</p>
<p>Unidad II. Recursos naturales y población.</p>	<p>Se trata de temas de vital importancia, por las implicaciones de los recursos en el debate de su explotación, uso y distribución, como por la imperiosa necesidad de reconocer la dinámica natural en su relación con los emplazamientos poblacionales, que han dado lugar en las últimas décadas a modificar las áreas de riesgo y a incrementar la vulnerabilidad de las grandes concentraciones de población por la acción de los fenómenos naturales, elementos que han llevado a las sociedades de todo el mundo a establecer programas de educación y prevención de los desastres naturales y antrópicos.</p>
<p>Unidad III. Orden mundial y desarrollo sustentable.</p>	<p>No menos importantes son los temas abordados en esta unidad, pues a través ellos los alumnos podrán conocer el mundo donde viven, a la luz de las complejas relaciones económicas, sociales y políticas que van configurando los mapas en términos del espacio absoluto y espacio relativo; otro aspecto de gran pertinencia es la revisión de la propuesta de desarrollo sustentable y sus relaciones con los recursos naturales, sistema económico predominante y orden mundial existente.</p>
Geografía II	
<p>Unidad I. Percepción geográfica del mundo.</p>	<p>De gran importancia y trascendencia resulta el tratamiento de temas que ayuden al estudiante a interpretar, con conocimiento e información actuales, los fenómenos y acontecimientos naturales, sociales, económicos y políticos que, de forma dinámica y permanente, se presentan en las diferentes regiones del mundo, aspectos que le permitirán poseer y obtener conocimiento del mundo, para poder</p>

<p>Unidad II. ¿Fenómenos naturales y sociales que impactan al mundo contemporáneo, y los conflictos geopolíticos actuales?</p>	<p>interpretar la dinámica global. Aspectos de gran relevancia se refieren a la revisión de las principales etnias del mundo, concebidas como los grupos humanos que en comunidad son poseedores de tradición, cultura y lengua.</p> <p>Esta unidad está constituida por dos grandes temáticas que permitirán al alumno contar con un panorama mundial de lo que actualmente está sucediendo en el ámbito natural y político, y que, de forma diferenciada, altera los espacios geográficos, dando lugar a la modificación de los mapas físico y político. Con respecto a los fenómenos naturales que afectan de manera directa a diversos espacios geográficos naturales y sociales del mundo, se tomará como marco conceptual el estudiado en la unidad II del curso de Geografía I, la cual hace referencia a la relación entre la naturaleza, recursos naturales y población.</p> <p>Para el análisis de los aspectos geopolíticos, se toman en cuenta los temas revisados en la unidad "Orden Mundial y Desarrollo Sustentable", en Geografía I; también será de gran importancia retomar algunas problemáticas sociales y políticas vistas en la unidad I de Geografía II, aplicando a este análisis las categorías temporales de la historia y la espacial de la geografía.</p> <p>Esta unidad revisa en particular algunos fenómenos físicos, sociales y geopolíticos que, en los últimos años, están afectando áreas, regiones o países bien definidos, de tal forma que el alumno encuentre elementos para comprender e interpretar el acontecer cotidiano a escala nacional y mundial.</p>
<p>Unidad III. México en el contexto mundial. Tema obligado y fundamental es el referido al estudio de la geografía de México.</p>	<p>Tema obligado y fundamental es el referido al estudio de la geografía de México. El conocimiento y reconocimiento de los espacios naturales y sociales del territorio nacional, así como de las diversas problemáticas del México actual, constituyen parte central del conocimiento de la realidad nacional que todo bachiller debe tener.</p> <p>En esta unidad, se realizará un estudio somero de las características geográficas naturales que dan lugar a la existencia de gran diversidad de flora y fauna, así como la distribución geográfica de ésta. México es considerado como uno de los países con mayor diversidad biológica del mundo: se estima que en el territorio mexicano se encuentran aproximadamente 200 000 especies, muchas de ellas endémicas.</p> <p>Es también de gran importancia la revisión de la composición y dinámica poblacional, de su riqueza cultural y las características de las actividades económicas que se desarrollan. En los últimos años, México ha experimentado grandes cambios sociales y económicos que han provocado, por un lado, un gran deterioro ambiental y, por otro, avizoran un agotamiento de recursos naturales. Estos aprendizajes son indispensables para que los alumnos analicen, en el contexto histórico social, las perspectivas de México y valoren la riqueza natural y cultural de nuestro país, y se fortalezca su identidad y sentido de solidaridad nacional.</p>

Anexo 2
Cuestionario aplicado

1. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente en Preparatoria? _____
2. ¿Qué enfoque didáctico considera usted que es más adecuado para utilizar en sus clases?
Conductismo () Constructivismo () Otro () Especifique _____
3. ¿Utiliza la técnica expositiva como principal forma de enseñanza? Sí () No ()
4. ¿Considera que es importante enseñar competencias en geografía a los estudiantes de Preparatoria? Sí () No ()
5. ¿Un docente de geografía debe favorecer la formación de competencias para aprender a aprender en sus estudiantes? Sí () No ()
6. ¿Considera que es importante actualizarse en cuanto a los contenidos de la materia?
Sí () No ()
7. ¿Cree usted que es necesario conocer e implementar nuevas estrategias didácticas en el aula? Sí () No ()
8. ¿Contextualiza los contenidos del plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y su realidad social y ecológica? Sí () No ()
9. ¿Muestra a sus alumnos la importancia o utilidad de los contenidos que enseña en sus clases? Sí () No ()
10. ¿Es necesario retomar los conocimientos previos de sus estudiantes para relacionarlos con lo que van a aprender? Sí () No ()
11. ¿En qué debe basarse un docente para enseñar geografía?
Los contenidos del programa () Las competencias a construir por los alumnos ()
12. ¿Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones?
Sí () No ()

13. ¿Utiliza un libro de texto para impartir sus clases, provee a sus estudiantes de bibliografía relevante y los orienta en la consulta de otras fuentes de investigación? Sí () No ()
14. ¿Utiliza en sus clases las nuevas tecnologías de información y comunicación (vídeo, cañón, computadora, etc.)? Sí () No ()
15. ¿Evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje con un enfoque formativo?
¿Fomenta la autoevaluación y la coevaluación? Sí () No ()
16. ¿Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo? Sí () No ()
17. ¿Promueve el pensamiento reflexivo, crítico y creativo en sus alumnos?
Sí () No ()
18. ¿Motiva a sus estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo? Sí () No ()
19. ¿Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística?
Sí () No ()
20. ¿Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia y las hace cumplir? Sí () No ()
21. ¿Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo?
Sí () No ()
22. ¿Qué le gustaría aprender para seguirse desarrollando en su carrera docente?
23. ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar la calidad de la educación en la ENP?

Muchas gracias por su colaboración