



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

“Propuesta de planeación de un proyecto
globalizador basado en competencias a partir del
trabajo colaborativo docente en la Preparatoria Oficial
Núm.27 “Fidel Velázquez”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
**MAESTRO(A) EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)**

P R E S E N T A

LIC. OLGA MARÍA RAMÍREZ ALBA.

TUTOR: MTRO. HÉCTOR JESÚS TORRES LIMA



EDO. DE MÉXICO

FEBRERO 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.

AGRACECIMIENTOS

A mi esposo y mi hijo quienes vivieron conmigo el
proceso con paciencia y comprensión.

A la UNAM por permitirme continuar mi preparación docente.

A mi tutor por motivarme a concluir esta investigación.

A cada uno de los docentes de la maestría, por las experiencias y conocimientos
compartidos.

A los directivos y profesores de la preparatoria Oficial
No. 27 con quienes desarrollé la propuesta.

A mi familia porque cada uno de distinta manera me apoyó.

Gracias a cada uno de ustedes por contribuir de distinta forma.

ÍNDICE

Introducción	5
1. Antecedentes de la educación basada en competencias	9
1.1 Origen de las competencias educativas: competencias laborales	11
1.2 Antecedentes de las competencias laborales en México	16
1.3 Política educativa del Sistema Nacional de Bachillerato en México	19
1.4 Competencias educativas	23
2. Bases legales y teóricas que integran el enfoque por competencias	31
2.1 Acuerdos Secretariales por los que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato	35
2.2 Bases teóricas del enfoque por competencias en materia de aprendizaje	52
2.2.1 Bases teóricas de enseñanza-aprendizaje	53
2.2.2 Bases teóricas de la memoria, motivación y transferencia	55
2.2.3 Principios cognitivos de Brunner y Ausubel	58
2.2.4 Visiones educativas del pensamiento crítico	60
3. El trabajo colaborativo	64
3.1 La razón de ser de los equipos docentes	68
3.2 Las características del trabajo colaborativo	72
3.3 Elementos que facilitan y dificultan el trabajo colaborativo	78
3.4 Formas en que puede desarrollarse el trabajo colaborativo	87
3.5 Del proyecto común a la colaboración	93

4. Proyecto globalizador basado en competencias docentes en una preparatoria oficial.	101
4.1 Fundamentación	101
4.2 Características de la planeación por competencias a partir del trabajo colaborativo docente.	102
4.3 Aplicación de la propuesta	102
4.3.1 Escenario	104
4.3.2 Participantes	112
4.3.3 Procedimiento	123
4.3.4 Evaluación del proyecto	124
4.3.5 Resultados	
Conclusiones	132
Fuentes	142

INTRODUCCIÓN

En el terreno educativo mexicano existe una insatisfacción, a partir de los bajos resultados obtenidos, en las diversas pruebas que *evalúan* a los jóvenes, los docentes e instituciones. Sin embargo esta insatisfacción también se ha percibido en los sistemas educativos de todo el mundo, a los cuales se les han hecho profundas reformas en el ámbito nacional y de índole mundial: desde Helsinki, en Finlandia; Wellington, en Nueva Zelanda; Seúl en Corea del Sur, hasta Edmonton en Canadá, se han procurado cambios en la educación, para insertar aquellos quienes egresan de las instituciones, a un mundo cambiante, globalizante y competitivo.

En efecto, la globalización en cuestión educativa, es un fenómeno que se manifiesta, por los niveles de interconexión e interdependencia, a partir de organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE, quienes refuerzan la convergencia y estandarización de la educación, donde se insertan las innovaciones, con el fin de que los países puedan crecer, ser más eficientes y atraigan inversión.

Sin embargo, México arranca ésta competencia educativa mundial con muchas desventajas, puesto que de todos los países de la OCDE –excepto Turquía- y de un número muy grande de los afiliados a PISA, nuestro país muestra una de las tasas más bajas de cobertura educativa: como lo menciona Andere (2008) los estudiantes de 15 años, constituyen un 66 por ciento a nivel bachillerato; de la población de 16 años, casi un 50 por ciento de la misma no está estudiando, de aquellos quienes tienen entre 17 y 18 años un 44 por ciento también se encuentra fuera de las instituciones educativas, -dicha población nos ocupa en éste trabajo-. No podemos avanzar en calidad de los aprendizajes para todos si la cobertura está tan rezagada.

Cabe añadir que en este contexto, donde los adolescentes están formándose en el nivel bachillerato, es en donde se reflejan las deficiencias de un modelo

educativo mexicano excluyente, un modelo educativo estructurado para un México que tenía otras características, tan distintas a las actuales y el cual se olvidó por varios años de realizar los cambios pertinentes.

Dado que es ahora cuando se pretende articular un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), acompañado de un currículo con el que se intenta el desarrollo de habilidades, mismas que son necesarias para insertar a los adolescentes a un mundo globalizado, en donde hagan la vinculación del *saber* con el *saber hacer* en cualquier parte.

Por lo tanto, admitir pasivamente las exigencias de las autoridades educativas, sin comprobar si éstas aportan o no una mejora real en la educación, sería un obstáculo para formarse una visión amplia y reflexiva de los cambios en toda su dimensión. Considero que es preciso hacer transformaciones en la educación, siempre y cuando sea hagan con una intención específica y fundamentada en el por qué de los mismos, es decir en ¿por qué se introducen las competencias en todos los niveles educativos? pero sobre todo ¿por qué recae en los docentes el aplicar el nuevo enfoque?, para poder desarrollarlas en ellos mismos y posteriormente en los alumnos.

En consecuencia, en la presente investigación se diseñó y aplicó una propuesta para desarrollar competencias en los alumnos, a partir del trabajo colaborativo docente. La propuesta consta de cuatro capítulos, *el primero*, de tipo histórico, habla de manera sucinta, sobre el *Origen de las competencias* educativas, las cuales fueron consecuencia de las competencias laborales, el análisis expone un ámbito internacional y posteriormente se particulariza en México. Además describe la política educativa del Sistema Nacional de Bachillerato en México, el cual se integra a partir de un Marco Curricular Común (MCC), y finalmente se abordan *las competencias educativas*, sus características y componentes.

En el siguiente capítulo se revisan los acuerdos secretariales y los documentos que conforman el enfoque por competencias en el Estado de México, –la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y los acuerdos de la SEP-, los cuales definen las características de cada uno de los elementos que integran el

enfoque por competencias y llegar a las bases teóricas en cuestión de enseñanza aprendizaje, es decir se parte de las *Bases legales y teóricas del enfoque*.

De esta manera, después de conocer los requerimientos para el desarrollo de competencias en los alumnos, se identifica que una competencia docente requerida en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), es el trabajo colaborativo docente, para lo cual fue necesario indagar las características del mismo. En consecuencia *el tercer capítulo*, expone las características de *El trabajo colaborativo docente* en el cual se basa la siguiente propuesta de planeación del proyecto globalizador basado en competencias; es decir se identificaron: las características y los elementos que facilitan o dificultan una cultura de colaboración, que tiene como finalidad una meta en común. Para ello, se toman las aportaciones de autores como Ana López Hernández y Vincent Tirado sobre el trabajo colaborativo docente.

Finalmente, en el *cuarto capítulo*, se describe la *puesta en marcha de la propuesta*: se determinó la forma de trabajo del docente, donde se deja de dar la clase, para convertirse en un facilitador del aprendizaje, quien presenta al alumnado todas las opciones que tiene, para poder desarrollar sus capacidades e intereses, es decir un guía que da ayuda pedagógica, pertinente al contexto y a la tarea. Asimismo se pone a disposición de los profesores y los alumnos el uso del término *competencia*, como consecuencia a una necesidad de mejorar la enseñanza, a partir de una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de forma interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Con la recopilación y análisis de datos, se somete a prueba una hipótesis, que examina la pertinencia del trabajo colaborativo docente, para el desarrollo de competencias planteados en el tercer capítulo. Se conocerá si se desarrolló o faltó la aplicación del trabajo docente en un porcentaje superior al 80% cada uno de los conceptos analizados, a partir de la obtención de los resultados que vengan de las evidencias –cuestionarios, entrevistas y apreciaciones de los involucrados- en la aplicación de la planeación del proyecto globalizador.

El levantamiento de información se desarrolló mediante la técnica de encuesta, para conocer las opiniones de los involucrados, de acuerdo a lo que experimentaban en el proceso y al final del mismo. Se presentan los resultados de las encuestas, también se integran las redes que expresan las intervenciones de los actores, se describe la experiencia de aplicación del proyecto globalizador, reportando los resultados desde la perspectiva de los alumnos y docentes de la preparatoria, fueron determinantes en las adecuaciones para aplicar el trabajo colaborativo docente en la institución.

Es así que éste modelo formativo, su aplicación y valor con finalidades educativas, se manifiesta hoy como uno de los temas que requiere de una renovación permanente, y donde es importante la actualización, innovación y participación de todos los actores educativos que tienen un compromiso con la educación.

I. Antecedentes de la educación basada en competencias

Debido a la gran cantidad de reformas educativas, en las cuales están envueltos los sistemas escolares en el mundo, se deduce que las autoridades de los países reformistas, consideran la necesidad de realizar ajustes en la formación para poder enfrentar un mundo más complejo, global, competitivo, incierto y desafiante.

En el contexto mexicano los altos niveles de obsolescencia, se ven reflejados con los indicadores que los organismos internacionales editan regularmente, ejemplo de ello es la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment) que se realiza en nuestro país, los resultados de esta evaluación dan origen a las estadísticas, reportes y ensayos que interpretan la eficacia de los modelos educativos, mismos que no han sido capaces de elevar la eficiencia terminal y hacer explícita la educación situada en el educando.

La reforma de educación en el nivel medio superior en México surge de fuentes como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con áreas asociadas, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y demás instancias (SEP, 2008).

En dicha reforma (2008) se aborda: información considerada de impacto estructural en materia educativa, relativa a indicadores educativos a nivel mundial para la zona de los países miembros de la OCDE con sus asociados; un apartado relacionado con la importancia de generar escenarios para interpretar nuevas vías de la educación, y otro relacionado con las neurociencias en la educación, el cual surgió del Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI) en conjunto con la OCDE.

Para fines de la presente investigación, se partirán de los rasgos de la educación tradicional a la moderna, con algunas propuestas de Comenio: quien afinó las ideas de sus antecesores y contemporáneos, e impulsó un modelo educativo pedagógico, que habría de subsistir en muchas de sus características hasta nuestros días, los principios fundamentales de la enseñanza de Comenio son:

Una teoría pedagógica basada en etapas. Los trayectos escolares. La tira curricular. Una organización escolar y del currículo. La coordinación de los contenidos. El individuo examina por sí mismo, los maestros actúan como supervisores. Una oposición a los castigos. La idea del aprendizaje construyendo, basado en la cognición y metacognición. El amor por el aprendizaje. La voluntad. Enseñanza práctica. El trabajo en equipo. Igualdad de los sexos. Mismo sistema escolar democrático. Una reforma radical del conocimiento a partir de la coordinación de instituciones internacionales (Comenio citado por Andere, 2008,115-119).

La conformación de un nuevo modelo de escuela, el cual surge con un cambio en el paradigma, se realiza al introducir un nuevo enfoque en la enseñanza, mas que un nuevo modelo pedagógico; es decir, de una escuela concentrada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje, es en la escuela Comeniana donde se encuentran rasgos de la escuela del siglo XXI.La transición de estas escuelas se debe a los siguientes sucesos:

Avances científicos y tecnológicos inusitados; Fragmentación del mundo colonizado; Balcanización de conglomerados nacionales; Rompimiento del equilibrio bipolar de la Guerra Fría; Caída del bloque soviético; Desmitificación del idealismo social y comunista; Glorificación, aparente de un capitalismo reforzado y renovado; Surgimiento de nuevas relaciones y fuerzas de poder con influencia mundial; Apertura de mercados relativamente rápida; Democratización de sistemas políticos; Explosión demográfica mundial y la Interdependencia compleja (Andere, 2008, pág. 125).

De ahí que, dichos acontecimientos sean sólo algunos de los factores que originaron la moda de los conceptos: globalización, conocimiento, sociedad del conocimiento, competitividad y competencia, una palabra clave para el nuevo enfoque educativo, de la cual se derivan otras como son, la medición, estandarización, evaluación, competitividad, desempeñabilidad, mercadización, elección racional, gerencialismo, culto por la calidad, rendición de cuentas, autonomía y descentralización.

Asimismo, la globalización se ha propagado por organizaciones internacionales y los aliados de las mismas, debido a ello se han extendido recomendaciones, en otras ocasiones se han impuesto, o se han reglamentado. Cuando dichas recomendaciones llegan a la escuela, existen tres capas culturales que las filtra, la comunidad escolar, los maestros en el aula y la familia. Sin embargo para conocer si la teoría y la práctica son funcionales en el contexto que se aplica, deben pasar algunos años, en los cuáles quienes intervienen en el proceso, a veces carecen de los recursos, los conocimientos e incluso el interés en la aplicación.

Considerando que el enfoque por competencias, tiene un antecedente laboral, originado por las críticas que los empresarios realizaron al sistema educativo, donde afirmaban no había vínculo entre el conocimiento y su aplicación. En el siguiente tema se abordan, los antecedentes laborales de las competencias en las décadas de los sesentas y setentas.

1.1 Origen de las competencias educativas: competencias laborales

El origen de las competencias tiene dos lógicas: la productiva y la educativa, a partir de la globalización, se promueve la competencia internacional, nacional y regional, en ella se incorporan los patrones de expansión cultural, consumo comercial, e incluso nuevas líneas laborales y educativas. De esta manera se Barrón expone que:

Los procesos de globalización de las economías y de la transformación de las reglas de competitividad han obligado a las organizaciones productivas y de servicios a llevar a cabo una revisión y modificación de los procesos de producción y de comercialización. En la actualidad, las empresas requieren alcanzar mayor eficiencia productiva por la vía de incrementar la productividad, reducir los costos laborales y de capital, así como mejorar la calidad y la flexibilización, lo que conlleva otras formas de gestión y organización laboral (Barrón, 2002, págs. 17-18).

Además, en el mundo se habían establecido dos modelos empresariales el *fordismo* y *tayotismo*, cada uno con principios totalmente opuestos, pero los dos modelos tenían como objetivo la eficiencia. En la era *fordiana* los productos

estandarizados eran fabricados en serie, basados en la calidad y la diferenciación. En el modelo contrario en Japón, durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se modificaron los modelos de gestión y producción, que se caracterizan por:

- a) Eliminación de los recursos redundantes.
- b) La búsqueda de la calidad total cero defectos.
- c) Involucrar a los trabajadores en la toma de decisiones relativas a la producción, lo que obliga a una educación continua (Barrón, 2002, pág. 19).

Barrón, menciona dos años más tarde que la polivalencia, plurifuncionalidad y el cambio permanente de los trabajadores se convirtieron, entonces, en condiciones indispensables para el logro de la eficiencia. Sin embargo durante la década de los ochenta, el mundo empresarial realizó fuertes críticas a las instituciones escolares, porque de acuerdo según ellos, el sistema educativo no estaba respondiendo a sus intereses (Barrón, 2004).

Los cambios geopolíticos que se suscitaron durante esta década a nivel mundial, implicó la reorganización de la economía de los diversos países, a través de la incorporación de nuevas tecnologías, lo que impactó en todos los ámbitos de la vida: en lo social, cultural, en la política y la económica de los países involucrados. La definición de competencia, en el ámbito laboral es descrita por Tremblay quien la define como:

Un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimientos. Organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución para una acción eficaz (Zabala, 2008, pág. 35).

Zabala, introduce el término de esquemas operacionales, para referirse a las posibles actuaciones aprendidas, como los conocimientos y los procedimientos, para que con estos, la persona pueda resolver tareas-problema de manera eficaz, en su campo laboral. Para Le Boterf, sin embargo, ésta se define como:

La secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones... La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer (Zabala, 2008, pág. 35).

En el mismo sentido, Tremblay y Le Boterf hablan de los esquemas operativos, aunque el segundo, amplía el concepto, haciendo referencia a los recursos que son movilizados e integrados en conocimientos, información y relación es decir el *saber hacer*. Al incorporar, la familia de situaciones problema, se especifica que cada situación es única e irrepetible. Entonces se extrae que las competencias laborales:

- Tienen como finalidad hacer una tarea de manera eficaz.
- Las tareas se relacionan con las especificaciones de una ocupación profesional.
- Las competencias implican poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes.

Posteriormente, estas ideas son retomadas para emplearse en los estudios de formación profesional, y paulatinamente se integraron al resto de las etapas y niveles educativos.

De ahí que el nuevo orden económico de los países, instalara en las instituciones de educación media y superior un nuevo papel que cumplir, el de la edificación y la transmisión del nuevo proyecto cultural. Recordemos que la formación educativa se encuentra sujeta a las demandas específicas de la economía, de las políticas marcadas por organismos internacionales -como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico o el Banco Mundial- así como de los avances disciplinarios y tecnológicos, en donde se tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano (Barrón, 2002).

Por ello, la perspectiva empresarial permea la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media y superior, como única vía para el logro de la excelencia.

Se utilizan métodos y objetivos tendientes a la integración en las tareas en lugar de dividirlas, brindar mayor participación en los trabajadores en cuanto a la concepción,

la programación y la evaluación del resultado de sus propias tareas, articular de manera más integrada y coordinada las actividades que se desarrollen (Barrón, 2002, pág. 25).

A partir de estos principios, se busca instituir un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello se recurre a la organización curricular flexible y a la educación basada en competencias laborales. Desde la perspectiva internacional Ducci representante de la organización Internacional del Trabajo (OIT), señala tres razones relevantes:

- a) Enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo.
- b) Tras el enfoque de la competencia laboral subyace la premisa de crear mejores puestos de trabajo, en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.
- c) El enfoque se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad...la competencia laboral es, entonces, un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo (Barrón, 2002, pág. 25).

Es decir, a través de un esquema de competencias, se le da mayor importancia a lo que sabe hacer con lo que sabe, siempre y cuando lo que se realiza esté bien hecho. Este modelo de formación se realiza acorde a las necesidades de la economía globalizada y es flexible a los procesos de trabajo.

Si bien para la OIT, *la competencia laboral* es la construcción social de aprendizajes significativos, útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtienen no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

En efecto, la *competencia laboral* significa la resolución de problemas con criterios de calidad, exige que la enseñanza sea de tipo integral, unir los conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo. En cada uno de los países se tomaron medidas de acuerdo a particularidades del contexto político, social, económico y cultural, a continuación se describen algunos ejemplos:

- En Alemania e Inglaterra (1979) inicio como desespecialización de la formación profesional.
- En Inglaterra (1975-1981) las competencias iniciaron de forma paralela a la evaluación, el rendimiento, la capacitación orientándose después hacia el desarrollo de normas de realización de la formación y el rendimiento de la misma.
- Australia y Nueva Zelanda, se instrumentaron diversas políticas educativas en todos los niveles educativos.
- En Francia en los 80"s las competencias surgieron a partir de la crítica de la pedagogía tradicional, el enfoque de competencias entró en conflicto con estructuras e instituciones existentes.
- En España y Portugal se han combinado y adaptado la creación de normas para la formación inicial -de Inglaterra- y el fomentó a los procesos de formación de adultos en la empresa -de Francia-.
- En Dinamarca y los Países Bajos, se dispone de un sistema de formación profesional consolidado, el debate surge centrado en la necesidad de adaptación a partir de nuevas competencias.
- En E.U y Canadá se generalizó la aplicación de estándares de competencia para el cumplimiento de calidad definido (Barrón, 2002, págs. 52-54).

En México, las competencias laborales se desarrollaron en subsistemas los cuales se enfocaban a carreras técnicas como los CONALEP y en el nivel Superior se implementó en el Instituto Politécnico Nacional. La educación basada en competencias se desarrolló nacional e internacionalmente en cuatro rubros:

- a) Orientaciones con relación al perfil del bachiller.
- b) Educación tecnológica de nivel medio superior.
- c) Educación de nivel superior.
- d) Capacitación para el trabajo.

Cabe añadir que, en el país este modelo tuvo el antecedente en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el cual uno de los objetivos era: sentar las bases para superar los desequilibrios sociales entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso (Barrón, 2004).

Para llevar a cabo tales propósitos, se contó con los programas de Desarrollo Educativo y de empleo, capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000. De igual forma en el documento denominado “Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo”.

Primera fase: basado en competencias, desarrollado por la SEP y el Banco Mundial (1994) se presenta la propuesta de instituir el Sistema Nacional para la Capacitación para el Trabajo (SCNT). Al equiparar y estandarizar los sistemas de competencias se favorecían los esquemas de integración en el marco del TLC, de manera interna el sistema se flexibilizaría y otorgaría mayor apertura en instituciones educativas capacitadoras respecto de las demandas sociales, lo que influiría en el resto del sistema educativo nacional al acreditar y certificar el conocimiento y las competencias laborales.

La Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social diseñaron de manera conjunta el Proyecto de Modernización para la Educación Técnica y Capacitación (PMETYC). En ese marco se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (Barrón, 2004, págs. 28-29).

A fin de cuentas la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) incluye múltiples aspectos: desde económicos, educativos, pedagógicos, psicosociales, laborales y administrativos, por lo que la preparación esperada es variable en cada uno de ellos. En el siguiente apartado se ampliará sobre su instrumentación y aplicación en el contexto mexicano.

1.2 Antecedentes de las competencias laborales en México

Durante los años treinta, la educación tecnológica fue ampliamente apoyada por el Estado mexicano, en instituciones de nivel medio superior y superior, a partir de la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937) pero sería hasta la década de los setenta con el auge petrolero, cuando la política educativa estatal destacó la necesidad de vincular la educación técnica terminal, con el mercado laboral: a partir de la capacitación y formación intensiva. Esto dio origen a la diversificación de la formación Tecnológica como lo fueron los diferentes subsistemas educativos:

En 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) órgano descentralizado que ofrecería formación profesional de nivel medio superior.

Durante los ochenta la diversificación de la oferta formativa con el Sistema de Educación Tecnológica (SET) y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), por instancias gubernamentales la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) entre las diversas variantes de educación técnica (Rojas, 2002, pág. 56).

Desde luego, con la intención de que aquellos jóvenes que durante y después del bachillerato se incorporan al trabajo productivo, tuvieran la preparación teórica y práctica que habrían adquirido, principalmente por sus estudios o capacidades previas. Con dichas circunstancias, desde 1971 la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó que la enseñanza Media Superior, concibiera su doble función la de ciclo terminal y la de antecedente propedéutico para estudios de licenciatura (Rojas, 2002). Como es el caso del IPN y demás escuelas del Sistema Nacional de Educación Técnica, con estructura bivalente, las cuales dan acceso al nivel superior y al mismo tiempo, prepara a sus egresados como técnicos en muy diversas especialidades.

En el mismo sentido, el gobierno mexicano ofreció apoyo a la iniciativa privada y se integró al bloque de América del Norte, para establecer redes de acuerdo internacional, mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT), al Tratado de Libre Comercio TLC y solicitó el ingreso a organismos internacionales, como la Organización Mundial de Comercio OMC y la Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Además, en los noventa las estrategias económicas y financieras, así como las acciones de los organismos internacionales, fueron las causas que definirían la agenda política nacional para la educación media superior. El EBNC en México surgió como un acuerdo combinado entre la SEP y la Secretaría del Trabajo y previsión Social (STYPS) a partir de consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles siguiendo las directrices del Banco Mundial (Rojas, 2002).

El antecedente fue el proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación de ambas instituciones de 1993. En 1995 le siguió el establecimiento

del Sistema Normalizado de Competencias laborales (SNCL) con cuyos enlaces son el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y el Sistema Nacional de Capacitación para el trabajo (SNCT). En la definición e implantación de éste modelo se consideraron tres criterios centrales:

1. La definición de las normas de competencia a cargo de del SNCL.
2. El establecimiento de mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos bajo la responsabilidad del SCCL.
3. La elaboración de las competencias, estandarizadas, por ramas, clases y fases de actividad y producción, el curriculum, con las carreras, asignaturas y cursos por competencias a cargo del SNCT(Rojas, 2002, págs. 58-59).

En consecuencia a partir de la propuesta implantada se derivó, la instrumentación de estrategias de tipo piloto, con los rubros siguientes: currículum, formación docente y apoyo financiero.

La EBNC es impuesta, en el ámbito mexicano, de ahí que su influencia en la reorganización del sistema educativo nacional, haya resultado decisiva por que representó una de las tendencias en política educativo-económica mundial. En nuestro país tuvo implicaciones en las relaciones entre: educación, empleo y sistemas de producción económica, de igual manera tuvo incidencia en los procesos de formación profesional.

En síntesis, las competencias se incluyeron primero en el preescolar (2004), posteriormente en secundaria (la RES 2006), después en el bachillerato (Reforma Integral de Educación Media Superior 2008) y finalmente en primaria (Reforma Integral de educación básica 2009). Al contrario de lo que podría pensarse, la reestructuración no fue de forma escalonada y el paso de un nivel al otro no garantizaba la continuidad del desarrollo de las competencias. Incluso las características en la integración curricular difieren en: estructura, contenido, lenguaje, tarea y orientación didáctica, además entre cada asignatura, grado escolar y las diferencias son mayores entre un nivel y otro (Andere, 2008).

1.3 Política educativa del Sistema Nacional de Bachillerato en México

Si bien, el nuevo orden económico mundial depositó en las instituciones de educación media y superior, un nuevo papel que cumplir: que fue el de la construcción y difusión del nuevo proyecto cultural, para llegar a ello habrían de establecerse prioridades, que en cada sexenio los gobernantes en turno consideraban debían de aplicarse.

Cabe añadir que, en los últimos diez años asistimos a la conformación de un pensamiento global sobre la educación...este pensamiento entra en abierta contradicción con el que se sostuvo en el Estado mexicano desde 1950 hasta 1982... A partir de la crisis económica, se acepta que la función primordial de la sociedad es, preparar para el empleo e incorporarse en un puesto de trabajo, era una eficiencia de la educación (Martínez, 2004).

Además, en el sexenio de 1988-1994, se impulsó la transformación del sistema educativo nacional, por medio del Programa para la Modernización Educativa. En lo que se refiere a la educación media superior se dijo que:

“ampliaría y especializaría los aprendizajes, abriría múltiples opciones terminales y daría la posibilidad de acceder a la educación hacia una nueva articulación interna, para orientar vocaciones, con una más intensa vinculación con la vida productiva y la creatividad de la vida cultural” (Barrón, 2002, pág. 39).

Asimismo, el Tratado trilateral de Libre comercio (TLC) le impuso nuevas demandas al sector educativo, pues este tratado, pretende lograr que las instituciones de capacitación para el trabajo, se orienten hacia la información polivalente y la adquisición de competencias laborales.

De ahí que, el nuevo enfoque por competencias educativas surgiera a de la OCDE y el Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI), organismos que manifestaron fundamentalmente, los altos niveles de obsolescencia de los modelos educativos mexicanos, los cuales no han sido capaces de elevar las eficiencias terminales y hacer explícita la educación situada en el educando (SEP, 2008).

En concordancia, la educación por competencias está fundamentado en tres razones en la visión de la OIT son:

- a) Enfocar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano.
- b) Crear mejores puestos de trabajo en lo que el factor decisivo sea la susceptibilidad de emplearse de cada ser humano.
- c) Centrarse en la necesidad del cambio (Barrón, 2004, pág. 25).

Por lo tanto, al implantar el modelo de educación basada en competencias en México, se deba a las recomendaciones de dichas organizaciones, para ello fue necesario se analizaran las propuestas aplicadas en: Gran Bretaña, Quebec, Canadá, Oklahoma, Estados Unidos, Alemania y Francia, lo cual originaron los convenios con Estados Unidos y Canadá, para que finalmente se diseñara la propuesta específica.

En el mismo sentido, la educación media superior tiene en el enfoque del bachillerato propedéutico, del Estado de México que nos ocupa, se oriente hacia el desarrollo de competencias básicas, como respuesta a las políticas educativas de modernización del bachillerato. En el nuevo enfoque se identifican tres tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas, las cuáles se abordaran en el siguiente capítulo a partir de los acuerdos establecidos.

Sin embargo en la reforma del Bachillerato, existe una preocupación expresa por la implantación y desarrollo de un proyecto basado en competencias, es decir el predominio de un *saber hacer* en el ámbito de la formación; saber que requerirá ser evaluado y certificado mediante la definición de normas de competencias creadas por comisiones específicas.

Por lo tanto, se puede apreciar que las características de la educación se establecen de acuerdo al contexto político, social, cultural y económico de cada uno de los países que integran los organismos internacionales, bajo los cuales se pretende homogeneizar la educación se identifican tres características importantes:

1.- La cantidad y calidad del tiempo dedicado a los aprendizajes, formal e informal es un componente fundamental en la formación y vida social-económica.

2.- La manera en que cada país establece sus políticas, la disposición de los planes, programas de estudio, el peso de los contenidos, organización de tiempos, líneas de evaluación y forma de acreditación.

3.- Las políticas y estrategias de inversión educativa (SEP, 2008, pág. 114).

En el documento de la Reforma Educativa para el Nivel Medio Superior (RIEMS), (SEP, 2008), se reiteran una base de principios, que permanecen como soporte en la puesta en marcha, a partir del enfoque por competencias y las tendencias orientadas, al fomento del desarrollo de las habilidades de pensamiento que debe de ofrecer resultados en los aspectos siguientes:

- Desarrollo de habilidades intelectuales en el educando.
- Reconstrucción de la plataforma docente para el diseño, análisis, desarrollo y puesta en operación de un sistema de gestión de estrategias cognoscitivas para garantizar la recurrencia de las competencias y habilidades intelectuales en el aula y en todo contexto sociocultural.
- Fortalecimiento de los programas de fomento y gestión de valores vía las competencias (SEP, 2008, págs. 192-193).

Por eso, los resultados de dicho enfoque se verán después de las dos primeras generaciones, en cuyos perfiles de egreso tendrán competencias para percibir hechos, conceptos, procedimientos y principios en marcos internacionales: para que puedan intervenir en su propia formación y en los problemas de su país.

Se asume que las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, varían según cada país y cada cultura, a partir de la función de la región, ya sea rural o urbana, o en función de la relación que se establezca entre las comunidades, la educación y el empleo.

Además, en la Conferencia de Jomtien se abrieron nuevas perspectivas al incorporar conocimiento y acción como unidad –competencia-, al permitir reconocer su dimensión histórica social, su carácter dinámico y su diversidad cultural.

Sin embargo, en el marco de las relaciones de cooperación entre organismos financieros multinacionales, empresas, gobiernos y trabajadores la EBNC representa, el principal vehículo para garantizar la formación de los recursos humanos requeridos, que habrán de sustentar las nuevas formas de producción económica.

Por lo tanto, esta propuesta integradora nos dice que las competencias involucran conocimientos y técnicas, además de comprometer la ética y los valores como elementos del desempeño competente, darle su importancia al contexto así como la posibilidad de demostrarlo de diferentes maneras.

Para definir el perfil formativo basado en competencias, Ibarrola y Gallart han delimitado siete conjuntos de competencias básicas, derivadas de la propuesta de Cecilia Braslavski:

- Competencias comunicacionales: referidas a la utilización de diferentes códigos comunicacionales en el idioma materno y otro extranjero, así como al manejo de tecnologías.
- Competencias sociohistóricas: ligadas a la formación ética, mediante la articulación entre el presente, el pasado y el futuro, para la construcción de una conciencia moral.
- Competencias matemáticas; además de conocimientos instrumentales, conocer estrategias para diversos procesos de razonamientos.
- Competencias científicas, con el propósito de favorecer el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación, construcción y validación del conocimiento.
- Competencias tecnológicas: en una perspectiva integrada y global de la tecnología.
- Competencias ecológicas: impulsar la producción sin dañar las condiciones naturales del ambiente.
- Competencias críticas y creativas: tendientes a fomentar el análisis y la valoración de situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral (Rojas, 2002, págs. 49-50).

El empleo del enfoque basado en normas de competencia para la educación y la capacitación, representan un marco de referencia específico para ubicar las diferentes políticas regionales e internacionales, orientadas al desarrollo de

habilidades, la formación profesional, las relaciones industriales y la igualdad social.

Desde luego, la nueva formación que se pretende dar en el bachillerato se ha denominado “formación flexible”. El mercado de trabajo actual, requiere la incorporación de individuos con ciertas habilidades para el trabajo.

El mensaje que se deriva es que, para el mercado de trabajo que actualmente se estructura, particularmente en el sector de la industria manufacturera, lo importante no son los conocimientos que se poseen, sino la capacidad de aprovechar ese conocimiento para obtener resultados, es decir cumplir con los objetivos de la organización, y esto es lo que finalmente se valora y se paga (Rojas, 2002, págs. 62-63).

A fin de cuentas hoy en día, es obsoleto reflejar el conocimiento a partir de resultados, se busca el desarrollo de ciertas habilidades, que permitan acceder en cualquier momento histórico y contexto geográfico o virtual, a los conocimientos que los individuos requieren, para su inserción en las actividades de la vida o las funciones labores que necesite realizar, por ello se pretende que con el nuevo enfoque educativo, las instituciones educativas formen para la vida.

1.4 Competencias educativas de la EMS comparten un MCC.

Al inicio de la segunda mitad de este siglo, educadores y políticos educacionales idearon una educación internacional, confiada en una organización la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura) apoyada por el órgano de la ONU (Organización de las Naciones Unidas). Durante varios años, se conformó la lógica educativa a partir de la Conferencia de la Unesco en 1972 con *Aprender a ser*, posteriormente en 1996 en el Informe de Delors, con el aporte de *los cuatro pilares de la educación*, y finalmente en el 2002 con *aprender a ser una persona integral*.

Las recomendaciones que hicieron estas organizaciones, tuvieron impacto en los países del llamado Tercer Mundo, pero no fueron suficientes, esto llevó a la UNESCO a proclamar en el último decenio de este milenio como “Década de la

alfabetización”. Las actuales economías del conocimiento, contemplan la emergencia de nuevos paradigmas para la innovación y el avance del conocimiento, en relación con la producción económica: las fuentes que originan los cambios en cuestión educativa son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con sus áreas asociadas, la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y demás dependencias.

Mertens (1996) citado por Barrón Tirado (2002) describe que la implantación de los diferentes modelos de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) se ha efectuado en tres formas distintas:

- a) Por medio de políticas gubernamentales, a partir de un consejo nacional responsable de integrar un sistema de competencias laborales. Los países que tienen éste caso son Inglaterra, Australia y actualmente México.
- b) Mediante las regulaciones del mercado de trabajo instituidas por las propias fuerzas del mercado como en los Estados Unidos.
- c) A partir del impulso de empresarios y sindicatos como los principales actores sociales que sostienen tanto el sistema de formación como el de las políticas del mercado de trabajo como Francia, Alemania, Italia, Canadá y Japón (Barrón, 2002, págs. 53-55).

La nueva formación del bachillerato, se ha denominado “formación flexible”, originada por el mercado de trabajo actual, que requiere la incorporación de individuos con ciertas habilidades para el trabajo, particularmente en el sector de la industria manufacturera, en esta educación, lo importante no son los conocimientos que se poseen, sino la capacidad de aprovechar esos conocimientos para obtener resultados, es decir cumplir con los objetivos de la organización, pues esto es lo que finalmente se valora y se paga.

Los procesos de formación de una persona, lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, mismas que se pondrán a disposición de otras personas, en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

Las directrices pedagógicas del enfoque según Frida Díaz Barriga y Marco A. Rigo son:

- Potenciar la enseñanza de contenidos procedimentales, socialmente relevantes, intelectuales, adquisitivos, generadores, autorreguladores, estratégicos y generales.
- Apropiación de contenidos procedimentales sustentada en conocimientos teóricos y orientados en normas, valores y actitudes definidas.
- Los contenidos teóricos... para aprender a pensar y razonar, para asimilar significativamente: como elementos procesuales.
- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real.
- La evaluación de competencias con una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados.
- La mayor integración entre teoría y práctica.
- El empleo de instrumentos para valorar la diversidad de desempeños esperados.
- Evaluación situada en contenidos diversos: conceptuales, procesuales y actitudinales.
- Emisión de juicios razonados a partir de un contexto particular del individuo.
- El empleo de triangulación de la metodología de los datos de evaluación (Rigo, 2002, págs. 84-85).

La Educación Basada en Competencias (EBC) puede ser vista como, un enfoque pedagógico con repercusiones en ideología, como lo son el método, la acción didáctica y las diferentes modalidades de la evaluación escolar, pero no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos.

En este sentido, la reforma educativa que propone la RIEMS se basa en dos aspectos esenciales: el primero corresponde a los alumnos o alumnas quienes de acuerdo con sus características, serán los que *construirán sus propios aprendizajes*, en interacción permanente con sus compañeros, pero sobre todo, con el profesorado; el segundo corresponde a la *flexibilidad que preside a la lógica del curriculum*; de tal forma que el proyecto social, que representan las decisiones tomadas por las administraciones educativas, ha de irse concretando en la realidad de la preparatoria, de su entorno y de los alumnos (Barrón, 2002).

De esta forma la actividad educativa se ajusta a las características de la institución y a las necesidades de los alumnos, con la intención de que estos aprendan mejor conforme a sus capacidades, intereses y motivación. Es entonces cuando la noción de competencias, integra ideas conductistas, cognoscitivistas y constructivistas las cuales implican, en mayor o menor grado, el desarrollo de habilidades intelectuales y procesos socio-afectivos como respuesta a las demandas que la sociedad hace al sujeto.

En el ámbito educativo, las definiciones parten de las ideas planteadas en las competencias laborales, pero se profundizan y extienden en el campo de aplicación, así como la movilización de los componentes. En el proyecto DeSeCo la definición y Selección de Competencias es realizado por la OCDE, se define a la competencia educativa como:

La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias (Zabala, 2008, págs. 38-39).

La definición la complementa posteriormente, al mencionar que es la combinación de habilidades prácticas, los conocimientos, la motivación, los valores éticos y las actitudes, las cuales pueden mobilizarse, para que la acción realizada pueda ser eficaz. En la *primera* se centra en la habilidad de responder con éxito a situaciones complejas y la *segunda* al medio para conseguirlo identificando los componentes de la competencia.

Por su parte Monereo (2002) define y diferencia la estrategia de la competencia de la siguiente manera:

Estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorregulas, contextualizadas y de dominio variable... mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado escenario de la actividad humana (Zabala, 2008, págs. 40-41).

Es entonces que Monereo, considera a la competencia como una capacidad de orden superior, la cual se integra de estrategias y se distancia de la estructura en la cual la competencia se forma por componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales, al entender estrategia como una subcompetencia que integran estos componentes.

Es Philippe Perrenoud, (2007) quien amplía y profundiza los conceptos anteriores:

Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, esta definición insiste en cuatro aspectos: las competencias movilizan, integran los conocimientos, habilidades o actitudes; la movilización resulta pertinente en situación; El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar y realizar una acción adaptada a una situación; por último las competencias profesionales se crean pero también están a merced de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2007, pág. 11).

En este sentido las competencias se movilizan –demuestran- en una situación o contexto determinado, a través de las operaciones mentales que las adaptan -a las circunstancias-, en el caso de las profesionales se crean, pero se determinan por cada situación específica del trabajo.

En el ámbito educativo en el objetivo de *formar para la vida*, se entiende que una persona que ha desarrollado las competencias, sabrá identificar lo necesario para dar respuesta, a los problemas a enfrentar durante su vida: en este sentido, los adolescentes al final el bachillerato, podrán movilizar sus acciones de forma eficaz, frente a situaciones y problemas de distinto tipo, en los cuales estarán obligados a utilizar los recursos de los cuales disponen en ese momento.

Desde luego, es en el bachillerato a través del docente donde se facilitarán las estrategias de enseñanza, que sitúen el objeto de estudio, a partir de situaciones “reales” proporcionadas por los profesores, como nunca serán idénticas a las que se encontrará realmente el alumno, lo que el docente enseñará a los alumnos para el desarrollo de competencias serán los *esquemas de actuación*, su selección, y la puesta en práctica en distintos contextos generalizables (Zabala, 2008).

Por lo tanto, es necesario que los docentes dominen los procedimientos, las habilidades y las destrezas que implican la acción que ha de llevarse a cabo, para ser aplicadas de manera eficaz. Entonces cuando a los adolescentes enfrenten una situación similar, tendrán la necesidad de interpretarla, para que posteriormente recuerden los esquemas de actuación, puedan seleccionar uno se desempeñen de manera inteligente, para resolverlo con autonomía.

En síntesis, la necesidad de una reforma integral en la educación, surge de las demandas en los procesos de producción y el pensamiento empresarial de Estados Unidos, el cual se ve superado por los países asiáticos en ese terreno, al percatarse que a sus egresados les hace falta vincular los conocimientos adquiridos con el contexto –laboral- donde los aplican. La Reforma Integral de Educación en el nivel Medio Superior en México, surge de fuentes como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con áreas asociadas, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y demás instancias.

De ahí que, en la actualidad las competencias sean la base en las que se sustenta el ideal educativo mexicano. En la RIEMS se aborda información relativa, a los indicadores educativos a nivel mundial, para la zona de los países miembros de la OCDE con sus asociados, como lo es el caso de nuestro país.

En consecuencia, el nuevo enfoque por competencias se instala, por medio de políticas gubernamentales, con la intención de unificar diversos planes de estudio de los diversos bachilleratos existentes, además por primera vez existe la posibilidad de que los otros niveles educativos, estén también en el mismo modelo –la UNAM y las preparatorias del Distrito Federal todavía no se integran-, es decir se prevé que en un futuro se tenga la misma orientación en todo el Sistema Educativo Mexicano.

A fin de cuentas, el diseño de las políticas educativas se instala, con el propósito de asegurar una educación enfocada al desarrollo integral de las personas,

quienes de manera equilibrada desarrollaron conocimientos, valores, convicciones éticas, habilidades cognoscitivas, y tengan dominio de sí mismos, además de actitudes críticas y objetivas es decir, las competencias trabajan sobre la base del saber teórico, además de orientar al saber práctico, técnico, metodológico y social, mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Asimismo implican la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real.

Existen tres acepciones para la competencia: las cuales son: capacidad, competitividad e incumbencia; la *capacidad* se refiere a la posibilidad de “saber hacer” algo con los aprendizajes que se han adquirido en la escuela; en cuanto a la *competitividad*, implica la capacidad que tiene el alumno para hacer valer su “hacer” en la comunidad y en cuanto a la *incumbencia*, implica que el alumno entienda que los aprendizajes, son un saber directamente apegado a su realidad presente y futura. Se pugna por desarrollar las *competencias para la vida*, es decir los estudiantes deben de tener, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para poder integrarse a un mundo diverso, incierto, cambiante, inestable y complejo.

Cabe añadir que el enfoque de Educación Basado en Competencias en su parte pedagógica se basa en dos aspectos esenciales:

- *el primero* hace referencia a los alumnos quienes de acuerdo a sus características, serán quienes construyan sus propios aprendizajes en interacción permanente con sus compañeros y con el profesorado.
- *el segundo* es didáctico, puesto que se refiere al currículum, el cual se flexibiliza de acuerdo al lugar en el que está establecida la escuela y donde el alumno demostrará sus habilidades.

De esta manera, el proyecto social que representa las decisiones tomadas por las administraciones educativas ha de irse concretando en la realidad de la preparatoria, de su entorno y de los alumnos.

Pero, cuáles son las características en las que se establece la reforma del bachillerato en México, cuáles son las competencias, qué competencias deben de tener los directores y profesores para desarrollar en los alumnos las habilidades, qué competencias deben de desarrollar los alumnos, de qué manera se certificará en competencias a los alumnos que terminen el bachillerato, estas son sólo algunas de las cuestiones que se resolverán en el siguiente capítulo, a partir del marco legal, las bases teórico metodológicas con las cuales se integró el nuevo enfoque, para que posteriormente se pueda entender por qué la propuesta se basa en el trabajo colaborativo de los docentes.

II. Integración del enfoque por competencias

En el primer apartado se expresaron los antecedentes mundiales y nacionales que dieron origen al enfoque por competencias a nivel mundial, para después hacer énfasis en nuestro país, de manera específica en el nivel Medio Superior. Considerando que este enfoque surge de fuentes como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con áreas asociadas, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y demás instancias.

En efecto, la reforma educativa intenta unificar diversos planes de estudio de los diversos bachilleratos existentes, por ello en éste apartado se abordan las características que integran el enfoque por competencias en el nivel Medio Superior, a partir de las bases legales y teóricas en las cuales se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC).

En primer lugar, se explicarán de manera general las competencias que constituyen el enfoque, sin embargo, en las competencias docentes se hará mayor énfasis, puesto que es la justificación de la propuesta de planeación. Después de la normatividad se describen las bases teóricas del mismo, para poder entender cómo se integra el enfoque en el Sistema Nacional de Bachillerato en México.

En el nivel medio superior, se consolida la educación básica y se inicia la superior esto debiera al mismo tiempo, permitir a los egresados un adecuado desempeño social, cultural y ciudadano, no olvidemos que para un elevado porcentaje de la población, representa la última oportunidad escolar.

Sin embargo, en el 2005 las circunstancias en que se encontraba la educación media superior, era crítica en cuanto a cobertura y calidad, lo anterior reconocido por la misma Secretaría de Educación Media Superior (SEMS):

- Sólo ingresan el 55% de la población que podría cursar el bachillerato.
- En el 2010 se tendría la mayor demanda de estudios en éste nivel.
- El bachillerato tiene la mayor deserción escolar y quien tiene menor eficiencia terminal.
- El abandono escolar se debe a factores económicos y falta de interés por éste ciclo.

Como etapa de educación formal el bachillerato se caracteriza por: la universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje; iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados; ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en comparación al resto del panorama científico-cultural (Terán Olguín, 2010, pág. 17).

Debido a lo anterior al bachillerato se le considera, el cuello de botella en la educación de México, pues la falta de eficiencia terminal, se manifiesta con mayor gravedad en este nivel. Aunque para aquellos que sí terminan la educación media, la situación no cambia mucho, puesto que algunos de ellos por razones personales o falta de cupo, no continuarán los estudios a nivel licenciatura.

En el mismo sentido las cifras del bachillerato según el Sexto Informe de Gobierno del 2006 son las siguientes:

Indicadores de trayectoria escolar de la Educación Media Superior

Indicador	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Eficiencia terminal	51.9	52.7	54.1	53.6	53.0	53.8
Deserción	20.7	20.6	20.9	20.8	21.1	20.3
Reprobación	31.5	32.3	32.4	31.8	30.7	31.0
Absorción en Educación Superior	87.2	87.2	86.1	83.5	79.2	79.9

FUENTE: Educación 2001: abril 2008: 15

Asimismo la eficiencia terminal de éste nivel, corresponde a un poco más de la mitad de los estudiantes que ingresan, la otra mitad corresponde a la reprobación y deserción escolar durante el periodo del 2000 al 2006.

Las causas pueden ser diversas, una de ellas es el proceso que viven los adolescentes en la búsqueda de identificación e identidad, la cual se manifiesta de distinta manera en cada uno de ellos, debido al contexto familiar, social y cultural en donde vivieron sus ambientes de aprendizaje.

De acuerdo al Sexto Informe de Gobierno del 2006, se menciona que la matrícula en el bachillerato es la siguiente:

Matrícula del nivel educativo Medio Superior

Ciclos escolares	Matricula del Medio Superior
2000-2001	2,995.7
2001-2002	3,120.5
2002-2003	3,295.3
2003-2004	3,443.7
2004-2005	3,547.9
2005-2006	2,447.7
2006-2007	3,773.2

FUENTE: Educación 2001: abril 2008: 15

Como se observa en el cuadro anterior, el incremento a la matrícula en el nivel medio superior se ha dado de forma paulatina, a diferencia del ciclo 2005-2006 donde hubo una disminución en la misma. De ahí el reto, puesto que como ya se mencionó anteriormente en el 2010, la demanda será la mayor en la historia del país. A su salida de la Secretaría de Educación Media Superior, Székely hizo una advertencia al mencionar que, el país presentaba un estancamiento en cuanto a la cobertura en el bachillerato en las últimas dos décadas, por lo que ahora el reto consistía en generar los lugares educativos, que demandaba la sociedad en este nivel (Pavón, 2010).

Al mismo tiempo con el crecimiento de la población, las condiciones económicas de los segmentos de la sociedad, las aspiraciones educativas de diversos sectores

y las limitaciones del modelo tradicional se vieron impulsados el surgimiento y la proliferación de distintos modelos educativos mismos que surgieron sin regulación ni normatividad. En el mismo sentido:

Una de las metas del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de educación 2007-2012, es pasar de 61% a 68% de cobertura al final de este sexenio, así como la absorción de 100% de los egresados de secundaria, -que actualmente es de 75%- (Saúl, 2008, pág. 56).

De ahí que el planteamiento de una Reforma Integral en la Educación Media Superior (RIEMS) diseñada y ejecutada, en sus inicios por el ahora ex subsecretario Székely; consistía en crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y dotarlo de identidad, es decir articularlo para darle pertinencia a éste nivel, a partir de un marco curricular común (MCC) que promoviera la existencia de distintos tipos de bachillerato.

El objetivo es lograr que el bachillerato garantice la formación humanista de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo, con una directriz de aceptar y preservar la diversidad de modelos de este nivel educativo los cuales se imparten en instituciones federales, estatales y en las universidades autónomas. Sin embargo, la UNAM ni las instituciones del Distrito Federal están participando en éste (Pavón, 2010, pág. 7).

En entrevista a la revista Educación 2001, el ex subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely comentó que el nivel medio superior era el subsistema con mayor rezago, con ausencia de políticas públicas, sin normatividad, reglamentaciones ni programas. El reto era formar una identidad, dar orden y un sentido estratégico a través de tres tipos de competencias: las genéricas, las disciplinares y las profesionales.

Las estimaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señalaron que la población de jóvenes de 18 a 29 años, alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de personas por lo cual uno de los grandes retos identificados fue ampliar las oportunidades educativas para atender a la educación media superior considerada como el cuello de botella del sistema educativo mexicano (Pavón, 2010, pág. 10).

A fin de cuentas, las razones bajo las cuales se sustenta el enfoque por competencias, se fundamentan en una preparación para la vida, así los alumnos serán más eficaces cuando enfrenten situaciones en su acontecer diario.

En consecuencia, el objetivo del nuevo enfoque, fue darle sentido a la escolaridad a partir del formador, quien acompaña al alumno como alguien que lo estimula a la reflexión.

2.1 Acuerdos Secretariales por los que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato.

A partir de las consideraciones anteriores en abril del 2008, se dio a conocer la Reforma en la Educación Media Superior, con el propósito de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, es decir cuenten con los medios, para tener acceso a un mayor bienestar social y contribuyan al desarrollo nacional.

La enseñanza en México está reglamentada, en la Ley General de Educación, en el nivel medio superior, el artículo 37 establece lo siguiente:

“Comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.” Es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>, consultada el 18 de febrero del 2010).

Cada bachillerato tiene características y propósitos educativos particulares, en México se conforma por dos opciones, con programas diferentes: uno propedéutico y otro bivalente.

La propedéutica prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo (<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>) consultada el 18 de febrero del 2010).

Las instituciones a nivel nacional en las que se puede cursar esta modalidad son las siguientes:

- Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas.
- Los Colegios de Bachilleres.
- Los Bachilleratos Estatales.

- Las Preparatorias Federales por Cooperación.
- Los Centros de Estudios de Bachillerato.
- Los Bachilleratos de Arte.
- Los Bachilleratos Militares del Ejército.
- El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval.
- La Preparatoria Abierta.
- La Preparatoria del Distrito Federal.
- Los Bachilleratos Federalizados.
- Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
- El telebachillerato

La otra opción es de carácter bivalente:

Cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico , ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional.(<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html> consultada el 18 de febrero del 2010)

La pueden cursar los alumnos en:

- El Instituto Politécnico Nacional.
- Las Instituciones del Gobierno Federal que son dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica.
- Educación Tecnológica Industrial.
- Educación Tecnológica Agropecuaria.
- Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
- El Colegio de Educación Profesional Técnica.
- Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's)
- Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.
- Las Escuelas de Bachillerato.

A partir de las opciones anteriores y de acuerdo a los intereses de los estudiantes, la Educación Media Superior brinda a los egresados de la educación básica, la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del

trabajo, por ello, la tarea obligada de este enfoque educativo, es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral.

El bachillerato coordinado por la Dirección General del Bachillerato asimismo, asume la finalidad de:

Generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo (Diario Oficial de la Federación, 1982).

Por lo tanto las funciones del bachillerato son *formativa*: a partir de una formación integral; *propedéutica*: prepara al estudiante para continuar con sus estudios superiores y la *preparación para el trabajo*: la cual ofrece una formación que le permita al estudiante iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral.

En este contexto y de acuerdo al señalamiento del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, corresponde a la Dirección General del Bachillerato proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para el bachillerato y sus diferentes modalidades, así como promover mecanismos y procedimientos de coordinación con las instituciones que imparten educación media superior en el país, para concertar la planeación, evaluación y mejoramiento del servicio educativo (<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html> consultada el 18 de febrero del 2010).

Es decir, la pertinencia del Sistema Nacional de Bachillerato, está sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad y en su interrelación con el mundo laboral. El bachillerato proporciona una formación, basada en el desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones, con la finalidad de convertir a la escuela en un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa, la cual fomentará el aprendizaje en conjunto, así como la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico.

Los objetivos del bachillerato general, expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en estos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil (<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html> consultada el 18 de febrero del 2010).

En los documentos en los cuales se establece el Sistema Nacional de Bachillerato, se especifica el papel de los actores de la RIEMS:

En el **acuerdo 442** se establecen las características de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, con el que se realiza la Reforma Integral de la Educación Media Superior: este acuerdo tiene pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria.

El SNB tiene cuatro ejes en la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

- *Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias:* permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país.

De acuerdo al primer eje, en él se establecen las competencias que se desarrollarán en los distintos bachilleratos: las competencias genéricas y disciplinares serán comunes en todos, sólo las disciplinares extendidas que tienen un carácter propedéutico, se desarrollarán en los bachilleratos con esta modalidad y las competencias profesionales o para el trabajo se desarrollarán en los bachilleratos técnicos como los CONALEP. La finalidad de este eje, será de dotar a al sistema, de una identidad clara, que responda a sus necesidades presentes y futuras.

- *Definición y regulación de las modalidades de oferta:* La Ley General de Educación define tres modalidades de la EMS: escolarizada, no escolarizada y mixta.

En el segundo eje, se consideró la definición y regulación de las opciones de la oferta educativa: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta, en el marco

de las modalidades que contempla la Ley General de Educación, de manera que pudieran ser reguladas e integradas al SNB.

- *Mecanismos de gestión:* definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB.

En este eje, se define desde la profesionalización de los servicios educativos, en el que se incluye: un perfil docente con base en ocho competencias; un programa de formación para desarrollar esas competencias; un programa de titulación de docentes para revertir el rezago existente; definición de un perfil del director de plantel, y la aplicación de la prueba Enlace.

- Certificación Complementaria del SNB

La Certificación complementaria del SNB es decir un certificado nacional que avala el hecho de que las distintas opciones de la EMS comparten ciertos objetivos fundamentales y participan de una identidad común.

En el **acuerdo 444** se explican a detalle en qué consisten cada una de las competencias del MCC.

Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Las *competencias genéricas* de la EMS constituyen el perfil del egresado del SNB, son las habilidades que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, son once y se refieren a:

1. Se autodetermina y cuida de sí. 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.
4. Se expresa y comunica. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Piensa crítica y reflexivamente. 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.
7. Aprende de forma autónoma. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Trabaja en forma colaborativa. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con responsabilidad en la sociedad. 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 (<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/291/Acuerdo444.pdf> consultada el 23 de febrero del 2010) .

En el **acuerdo 445** se establecen las opciones educativas las cuales hasta el momento son:

- **Educación Presencial:** opción de la modalidad escolarizada
- **Educación Intensiva:** comparte los elementos de la educación presencial, su diferencia radica en la condensación curricular y la reducción.
- **Educación Virtual:** implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa, acceso al conocimiento, procesos de aprendizaje, evaluación y gestiones institucionales.
- **Educación Auto planeada:** se caracteriza por la flexibilidad en el horario y para acreditar la trayectoria curricular.

- **Educación Mixta:** combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende.
- **Certificación por Evaluaciones Parciales:** constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa.
- **Certificación por Examen:** constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa(<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/292/Acuerdo445.pdf> consultada el 23 de febrero del 2010).

De acuerdo a las modalidades educativas. en la oferta educativa del SNB se agruparon las siete opciones, con su modalidad, tipo de estudiante, trayectoria curricular, mediación docente o mediación digital, espacio, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica se explican de manera integral en la matriz siguiente:

Ante la diversidad y complejidad de programas que existían en ese nivel –más de 200 planes de estudios distintos y prácticamente inconexos- se propuso integrar las diversas opciones de bachillerato, a partir de competencias, además de cambiar los contenidos curriculares, también se articuló el sistema con un orden e identidad propia.

El papel de los profesores en esta reforma es primordial, sin embargo en algunos es notoria la inercia y suelen manifestar inconformidad, cuando se les sugiere la aplicación de orientaciones novedosas, que les mueve de la rutina y de sus costumbres educativas.

El **acuerdo 447** es referido a las competencias docentes, las cuales formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil.

Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/294/Acuerdo447.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010).

En esta propuesta de planeación, a partir del trabajo colaborativo docente, se parte de la competencia seis: la cual consiste en: construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, por lo tanto a partir de ella se desarrollaran las restantes.

A fin de cuentas a este nuevo enfoque, pretende el destierro de un saber mecánico, reproductivo, pero también el del conocimiento meramente discursivo y teorizante. A partir de la convicción de que la escuela ha de enseñar, procesos más que productos, capacidades de acción y de actuar más que saberes conceptuales.

Por lo tanto, las capacidades han de realizarse en la forma de competencias que respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad, particularmente por la maquinaria productiva que posibilita su supervivencia.

En consecuencia, se ha establecido un nuevo Programa de Formación Docente, con el que se pretende otorgar herramientas a los profesores para, generar en ellos un perfil del docente para éste tipo de bachillerato. No obstante si los docentes no comprenden la EBC, desconocen los mecanismos para su utilización, no están convencidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se le acercaran con la disposición necesaria para trasladarla a su práctica en el aula.

Desde luego, la eficacia docente tiene dos particularidades: las características personales de los profesores y la delimitación de los métodos de enseñanza

efectivos, a fin de cuentas se pretende capacitar a los profesores para dotarlos de los rasgos deseables para el desarrollo de éste enfoque.

Formarse es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación. Para analizar y explicitar sus prácticas (Perrenoud, 2007, pág.137).

Hemos llegado aquí al punto en el cual el docente, según el enfoque por Competencias de la RIEMS debe tener y desarrollar en sus alumnos dichas competencias, educar a través de él significa crear experiencias de aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan movilizar, de forma integral, los recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Además, las competencias docentes desde el punto de vista de su contenido:

- Son fundamentales para los docentes de la Educación Media Superior en el SNB el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a la práctica de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje de la EMS...se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes en el mediano plazo.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS (<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/294/Acuerdo447.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010).

Por supuesto los docentes, deben contar con las competencias necesarias, las cuales independientemente del subsistema educativo en el que laboren, deberán desarrollar e integrar con las demás asignaturas, estas habilidades además de incidir en su formación profesional, también les servirán para constituir a los estudiantes de la educación Media Superior, con iguales características que el

resto, quienes pertenezcan a otros subsistemas. Para ello se establecieron cursos y diplomados, en los cuales los docentes podrán integrarse para capacitarse.

En este sentido, las competencias docentes tienen relación con el perfil del alumno que se pretende formar a partir del enfoque: es decir, un profesor que haga reflexión sobre su hacer docente, comprometido con él, con la institución y con los alumnos a los cuales formará.

En el acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, desde el punto de vista de su contenido, las competencias de los directores deben tener, quienes ahora se pretende concursen para ganar su plaza como lo mencionó Josefina Vázquez Mota:

Ya tenemos un perfil de director de plantel, cerca de 300 directores ya han obtenido su plaza por concurso de oposición, y vamos por los 600 restantes de los bachilleratos federales. Yo convoco a todos los sistemas del país para que se adopte la iniciativa de que sea por concurso de oposición el ingreso de directores y directoras. Es una posición de liderazgo estratégico que sí trastoca la vida del plantel y de todos los alumnos (Dossier, 2008, pág. 2).

Un director en el SNB debe de liderar la institución en todo su contexto, con los profesores, alumnos, padres de familia y la sociedad en que está inmersa la misma, a partir de las seis competencias necesarias con las cuales ejercerá una influencia, determinante para la implantación del nuevo enfoque, y con ello realizar un cambio estructural de fondo.

En el **acuerdo 450** se presentan los lineamientos a los servicios que dan las escuelas particulares, se especifica cada plan y programa de estudio con reconocimiento, en el cual las instituciones deberán regirse. Las instituciones de educación Media Superior que den el servicio particular, deberán cumplir además los acuerdos 442,444,445 y 447 los que se establecen en el SNB en un marco curricular común, las competencias del mismo, las opciones y las competencias de los docentes quienes impartan en este nivel.

En las instituciones particulares, además de desarrollar los distintos tipos de competencias a partir de un plan y programa de estudios estructurado en asignaturas, en unidades de aprendizaje con los recursos didácticos-bibliográficos indispensables, deberán ser reconocidos por la autoridad educativa RVOE.

En el **acuerdo 478**, se establecen las reglas de operación del programa de infraestructura para la Educación Media Superior, así como las estrategias que permitirán la consecución de los objetivos trazados, consideran, entre otras, la construcción de nuevos espacios educativos, el mantenimiento de los existentes, la sustitución y/o modernización de equipo obsoleto o deteriorado, la promoción entre la comunidad escolar para detectar y apoyar distintas propuestas de desarrollo académico y tecnológico, el apoyo financiero que asegure los cimientos y la permanencia de los nuevos servicios que el sistema educativo requiere para la atención de la población demandante.

En el informe que entregó el ex secretario de la Subsecretaría de Educación Media Superior Székely, afirma que el reto es, generar 110 mil lugares mediante la creación del Bachillerato Bicentenario en la Capital del país y un nuevo CBETIS en Ciudad Juárez (Pavón, 2010, pág. 10).

Los recursos presupuestales, se van a priorizar con mayor eficacia, los esfuerzos se dirigirán a los planteles que lo requieren, de acuerdo a las necesidades de esta forma las instituciones se han clasificado de la siguiente manera:

- Plantel aspirante: es aquel que tiene la necesidad de incrementar infraestructura y equipamiento así como la necesidad de instrumentar los mecanismos de apoyo en diversas dimensiones.
- Plantel candidato: es el plantel que requiere de manera prioritaria la inversión en infraestructura (Pardo, 2009, pág. 36).

Por lo tanto los insumos para ofrecer los servicios educativos serán canalizados a las instituciones que cuenten con los tres primeros ejes de la Reforma:

1. El primero correspondiente a la Orientación Académica.
2. El segundo hace referencia a las modalidades de oferta educativa.
3. El último trata los mecanismos de instrumentación.

Existe un cuarto proceso que está por iniciarse en el 2010, el cual constará del establecimiento de los mecanismos de acreditación de la calidad de las instituciones registradas en el SNB, a través de los logros en el aprendizaje de los alumnos.

En el **acuerdo 479** se emiten las reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Media Superior, las modalidades de beca son las siguientes:

- Modalidad **apoyo sin promedio**
- Modalidad de **Retención con promedio mínimo**
- Modalidad **excelencia** aquellos estudiantes con promedio de 9 (<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo479.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

La ampliación en la cobertura de la EMS es afirmada con un apoyo económico, que ofrece una equidad con las mismas oportunidades de acceso a la educación a los jóvenes, sin importar la condición socioeconómica, ubicación geográfica, etnia o género. De esta manera la cobertura del programa Nacional de Becas pretende lograr:

- Dar a los estudiantes un incentivo adicional para finalizar su Educación Secundaria e ingresar a la EMS.
- Aquellos que estén inscritos en la EMS no abandonen la escuela por razones económicas.
- Incidir en las preferencias educativas de los estudiantes para impulsar el bachillerato tecnológico y profesional técnico.
- Apoyar a los estudiantes para que finalicen sus estudios de EMS para realizar sus prácticas profesionales.
- Qué de esta manera los jóvenes accedan a cursos de formación para el trabajo y así facilitar su incorporación al mercado laboral (<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo479.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

En el **acuerdo 480** se presentan los lineamientos para el ingreso de las distintas instituciones al Sistema Nacional de Bachillerato, a partir de un proceso las escuelas a través del director del plantel solicitaran voluntariamente al Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS), la presencia de un organismo evaluador, el cual verificará que la oferta educativa corresponde a los primeros tres ejes de la Reforma. Después se determinará si el plantel adquiere el grado de aspirante, candidato o registrado, como anteriormente se explicó (<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/298/Acuerdo480.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

La evaluación que realizará el COPEEMS se denomina integral porque comprende: el aprendizaje, los planes y programas de estudio, el apoyo a estudiantes, la evaluación de los docentes, de las instalaciones, la institución, la gestión y el equipamiento, será un comité quien determinará las fechas, los términos e instancias que practicarán la evaluación.

En el **acuerdo 484** se presentan los lineamientos para el ingreso de las distintas instituciones al Sistema Nacional de Bachillerato y se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/299/Acuerdo484.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010).

En el **acuerdo 486** se especifican las características de las competencias disciplinares extendidas, las cuales implican los niveles de complejidad deseables, para quienes opten por una determinada trayectoria académica y en consecuencia, tienen una función propedéutica, en la medida que prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Las competencias disciplinares extendidas, son simplemente un referente para otros subsistemas de EMS, independientemente de que estos puedan decidir su adopción y se agrupan de la siguiente manera:

Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Las competencias disciplinares extendidas: se construyen a partir de la lógica de las distintas disciplinas, en las que tradicionalmente se ha organizado el saber; es decir se organizan en campos disciplinares amplios: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación.

Son específicas de distintos modelos educativos y subsistemas de la EMS, estas amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas, dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil de Egreso del Sistema Nacional de Bachillerato.

En síntesis las *competencias genéricas*, las desarrollan todos los bachilleratos de acuerdo al MCC; las disciplinares se desglosan de las genéricas, se desarrollaran en cada una de las disciplinas a partir del campo del cual forman parte, por último estas competencias serán específicas al modelo educativo y al subsistema en el que se desarrollan.

En **el acuerdo 488** por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes, para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.

Se reforma el diagrama y queda de la siguiente manera.

		EJES TRANSVERSALES						
		Competencias genéricas					Competencias cívicas y éticas	Mecanismos de apoyo
		Autorregulación y cuidado de sí mismo	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo		
Disciplinas	Matemáticas	MARCO CURRICULAR DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física Geografía natural							
	Geografía política Economía y Política del derecho							
	Filosofía							
	Ética							
	Lógica							
Estética								

El Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias disciplinares queda de la siguiente manera:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, Química, Biología y Ecología
Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho, Sociología, Política, Economía y Administración
Comunicación	Lectura y Expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e informática.

Las Humanidades y las Ciencias Sociales, son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin deterioro de relaciones entre algunos de estos.

En el **acuerdo 447** por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS, además de las competencias establecidas en el artículo deben de contar con las siguientes:

- Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y comunicación.
- Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes(<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/301/Acuerdo488.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

En el primer año de la Reforma, se establecieron los siete mecanismos de apoyo: las tutorías, el tránsito entre subsistemas y escuelas; la creación de un diploma único del SNB; la evaluación, el desarrollo de la planta docente: hasta el momento se ha establecido un nuevo Programa de Formación Docente que pretende otorgar herramientas para diseñar el perfil del docente de bachillerato; las instalaciones con el equipamiento y la profesionalización de la gestión (Pavón, 2010).

La Reforma se aplicó gradualmente, primero se le denominó el ciclo de **transición hacia la reforma** al periodo 2008-2009, en donde algunas de las acciones más importantes en este periodo y las cuales permitieron entrar en una nueva fase de instrumentación fueron:

- 1.-En *Orientación académica*: La definición del MCC, la definición de un perfil de egresado a partir de once competencias genéricas.
- 2.-En *Modalidades de oferta educativa*: La definición y reconocimiento de las modalidades presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta.
- 3.-En los *Mecanismos de instrumentación*: las ocho competencias del perfil del docente, la introducción de un programa para desarrollar dichas competencias, el inicio de un programa de titulación, la definición del perfil del director, el desarrollo de un sistema de control escolar y reglas de tránsito entre subsistemas, la instrumentación del Programa de Inversión en Infraestructura, la aplicación de instrumentos de medición para verificar el avance del perfil del egresado.

Adicionalmente en los planteles operados por la SEP a nivel federal se han introducido, la elección de directores por concursos de oposición, la introducción de un Sistema de Gestión Escolar para el establecimiento de metas por plantel, y diversos mecanismos de evaluación y rendición de cuentas (Pardo, Septiembre 2009: 32-35).

Después se acordó establecer al periodo 2009-2010, denominado **puesta en marcha del Sistema Nacional de Bachillerato**, en el cual cada plantel educativo de manera voluntaria, acreditará la operación de su modelo de bachillerato vía los tres primeros ejes y de esta forma se obtenga el registro en el SNB, a partir de tres procesos de instrumentación que son los siguientes:

1. Creación del Consejo para la Evaluación de la EMS: integrado por Asociación Civil, participación de la SEP federal, las autoridades educativas estatales, la ANUIES, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).
2. Registro y acreditación de los organismos evaluadores de la EMS.
3. Análisis y evaluación en los planteles de EMS (Pardo, Septiembre 2009: 35).

Finalmente en el 2010, se inicia el cuarto proceso, con el cual se establecen los **mecanismos para la acreditación de la calidad** de las instituciones registradas en el SNB, el objetivo central de la iniciativa es la transformación y modernización de la Educación Media Superior. Se pretende que para el 2012 es que todos los egresados obtengan un certificado del Sistema Nacional de Bachillerato.

Por lo tanto, a partir de los acuerdos antes mencionados, se establece el papel de los actores educativos, con el fin de formar a los bachilleres a partir de un enfoque basado en competencias. Además de establecer las habilidades que los directivos y profesores, deben de tener para desarrollar las competencias de los alumnos; quienes al tener las competencias genéricas que conforman el perfil del egresado, podrán integrarse a las instituciones laborales, con las habilidades necesarias o ingresar a una institución educativa de nivel superior.

El establecimiento del SNB, se dio a partir de un cambio estructura, con procesos graduales: de la transición, a la puesta en marcha y posteriormente a los mecanismos para la acreditación de la calidad de las instituciones registradas. El proyecto de reforma nacional, pretende concretarse en su instrumentación, en las

instituciones adherentes a partir de bases teóricas que establecidas integrándolas a las necesidades actuales.

En el apartado siguiente, se explican cuáles son esas bases y cómo el enfoque por competencias las retoma para desarrollar en el bachillerato un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo que le permita ingresar en un nivel superior educativo o ingresar al campo laboral con los elementos necesarios que la institución requiere.

En el 2008, la Secretaría de Educación Pública, definió un documento para dar a conocer a los Directores, Orientadores y profesores, en qué consistía la Reforma del bachillerato, los fundamentos y las características de la misma. Asimismo su base metodológica se encuentran un conjunto de documentos teóricos, estructurados en racionales, a partir de los cuales se plantean tesis de autores en cuestiones de enseñanza-aprendizaje, así como las nuevas orientaciones que integran el enfoque por competencias, a continuación se explican los elementos que constituyen el diseño pedagógico, académico y funcional del SNB.

2.2 Bases teóricas del enfoque por competencias en materia de aprendizaje.

El documento de la RIEMS, elaborado por la SEP para el Estado de México hace referencia al aprendizaje como, un cambio de conducta que se realiza a consecuencia de la experiencia. Asimismo se sustenta al aprendizaje social con la teoría cognoscitivo-conductista, a partir del comportamiento social, el cual explica se centra en la forma que éste se origina y cambia. Las teorías que fundamentan al aprendizaje son las conductuales así como las cognoscitivas, en las cuales se establecen los siguientes criterios:

- a. El aprendizaje es el cambio conductual perdurable, ocurre por práctica u otras formas de experiencia, de acuerdo al cognoscitivism éste se basa en los productos y al evaluar se toman en cuenta los escritos, expresiones verbales y la conducta.

Las teorías *conductuales* afirman que aprender consiste: en la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas: las consecuencias reforzantes hacen más probable que ocurra de nuevo, mientras que las negativas lo vuelven menos meritorio". (SEP, 2008, pág. 201)

- b. Los teóricos cognoscitivistas sostienen que el aprendizaje no necesita incluir pensamientos y sentimientos puesto que son estados internos que existen, se dan en el medio e historia de cada quien.

Por su parte las teorías *cognoscitivas* enfatizan en la adquisición de conocimientos y estructuras mentales, procesamiento de la información y las creencias. Las categorías que sitúa a partir de lo anterior se refieren "a la adquisición de conocimientos, su organización, codificación, repaso, almacenamiento, recuperación de la memoria y el olvido" (SEP, 2008, pág. 201).

Con lo anterior. se estructura **el enfoque por competencias** cuando retoma del conductismo, al medio ambiente del cual dispone el docente durante la práctica educativa, como el factor más importante para que los estudiantes respondan apropiadamente a los estímulos.

Además las *teorías cognoscitivas*, hacen referencia al aprendizaje significativo, por eso toman en cuenta las opiniones que los estudiantes tienen -de sí mismos y de su medio-. Incluso las funciones de las creencias, las actitudes y los valores son indispensables para entender el contexto, sin dejar de lado las funciones de pensar. Recordemos que en este enfoque, son los docentes quienes a través de las explicaciones y demostraciones favorecen al aprendizaje, a partir del desarrollo de las competencias, y de esta manera los alumnos construyan sus conocimientos.

2.2.1 Bases teóricas del enfoque por competencias en la enseñanza-aprendizaje

En el apartado anterior se hizo referencia al aprendizaje de manera aislada, en éste se vinculara con la enseñanza. Existen tres vertientes sobre esta relación:

- *La primera* se refiere a la superposición y relación científica entre la enseñanza-aprendizaje, éste último ha sido terreno de mayor incursión de los psicólogos aunque ha sido prioritariamente de los educadores.

- *La segunda* razón obedece que a los principios de enseñar y aprender están situadas en teorías distintas.
- *La tercera* se refiere a la necesidad de construir una plataforma con principios y procedimientos orientados en ambas categorías en un entorno común.

De las tres vertientes anteriores hay concordancia en los puntos siguientes:

- Prioridad en la actividad de los estudiantes para lograr propósitos de aprendizaje efectivos y la eficiencia en el manejo de datos e información;
- Existen niveles de evolución en el desarrollo de los aprendizajes así como factores de resolución de problemas en tiempo y estrategias de procesamiento cognitivo.
- En la línea de las interpretaciones de la enseñanza, las disposiciones y competencias naturales guardan una relación con la capacitación.
- Los factores emocionales son importantes para la aplicación de estrategias.
- Los contextos del entorno son determinante en las relaciones docente-estudiante: enseñar y aprender a partir de marcos contextuales recíprocos.

En consecuencia, la temática de la RIEMS se centra en la tercera relación es decir en las teorías conductistas y las constructivistas a partir de sus aspectos básicos así como su unión al cognoscitismo.

El enfoque por competencias retoma de las ideas *conductistas* la presencia del mundo real de manera que la educación sitúe los contextos adecuados para que el estudiante adquiera los conocimientos y responda de manera adecuada en el mundo real (SEP, 2008, págs. 194-197).

De las teorías *cognoscitivas*, considera importante la manera en que los alumnos discriminan, procesan, organizan y recuperan información en la memoria, es decir qué saben los alumnos y cómo llegaron a este saber.

En cuanto al *constructivismo* integra los métodos y estrategias de la enseñanza, para que los estudiantes descubran y exploren a través de sus materiales de

trabajo. El proceso anterior contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico, que se realizará a partir del propósito de potenciar las capacidades de reflexión de los alumnos.

A fin de cuentas la enseñanza se considera como un proceso complejo, es decir las acciones que realice el docente, tendrán una influencia determinante en los estudiantes, originada por los ejercicios de *planeación y la toma de decisiones*. Es en este punto donde pretendo incidir con el proyecto de la planeación, a partir del trabajo colaborativo docente: en dicha planeación se concibe como necesario contextualizar a los estudiantes a partir de: sus inquietudes, problemas personales, sociales, así como los factores motivacionales, de ahí que en el acto de planeación se puedan establecer los esquemas de acción, identificados como: *competitivo, cooperativo e individual*.

Además en cada uno de los puntos anteriores se detalla que:

- Las situaciones competitivas comprenden escenarios en los cuales el alumno busca la superación y resolución de problemas donde sus resultados tendrán una relación con los demás.
- El agrupamiento cooperativo tiene como propósito obtener resultados en grupo: son las habilidades y capacidades de las personas.
- La posición individual refuerza el carácter de autosuficiencia en los aprendizajes (SEP, 2008, pág. 198).

Por lo tanto, el propósito de que se incluya en la RIEMS la toma de decisiones de los docentes, así como la caracterización de los agentes de aprendizaje en instancias de competitividad, cooperación y aprendizaje individual. Significa asumir el papel de planear y programar acciones estratégicas en la educación con un fin común, mejorar la calidad educativa.

2.2.2 Bases teóricas del enfoque por competencias de la memoria, la motivación y la transferencia

En los documentos mencionados (SEP, 2008) se considera a la memoria desde el punto de vista *conductista*, es decir biológicamente; a partir de las conexiones

nerviosas que se originan a partir de los estímulos externos, dando un papel relevante al estímulo-respuesta, no en sí a la memoria.

Por el contrario, los *cognoscitivistas* le otorgan un valor excepcional a la memoria a partir del procesamiento de la información, debido a que consideran, el almacenamiento de la misma en términos organizados y con significación. Esto es de suma importancia, puesto que posteriormente serán recuperados cuando se den respuestas claves; éstas tendrán la incapacidad de recuperar información, debido a la ausencia de estas ideas claves (SEP, 2008).

Por lo tanto, el enfoque por competencias se construye con ambas teorías, por la necesidad de que el docente garantice el repaso periódico y constante de las conductas de aprendizaje, con el propósito de mantener vigente la relación estímulo-respuesta del *conductismo*. Además de que el docente debe de disponer de actividades estratégicas, mismas que deberán ser apoyadas con materiales didácticos, para que el alumno pueda organizarlos y relacionarlos con conocimientos anteriores y esto le sea significativo de acuerdo al *cognoscitivismo*.

Al mismo tiempo, en lo que concierne a la *motivación* se menciona que:

La tendencia conductual la ve como un incremento en la probabilidad de que ocurra un comportamiento a partir de los estímulos y como consecuencia de los reforzamientos (SEP, 2008, pág. 203).

De esta forma, la conducta motivada conforma respuestas -aumentadas o continuadas- producidas por contingencias efectivas de reforzamiento. Los estudiantes motivados en su aprendizaje, eligen una tarea, continúan en ella y se esfuerzan por obtener éxito. De ahí que las conductas motivadas a partir de reforzos externos eficaces lo que otorga el sentido a la motivación.

Asimismo, en los motivos intrínsecos el papel de la recompensa que satisface a la pulsión se encuentra en la tarea misma. Sin embargo, cuando no existe en el estudiante la motivación, es importante que el docente se concentre en los aspectos cognoscitivos antes que en los motivacionales del aprendizaje, puesto que recae en los alumnos la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Para el **enfoque por competencias** se retoman ambas las teorías: la conductual y la cognoscitiva –con Ausubel-, debido a que la motivación proporciona respuestas positivas en las conductas, así como la elaboración de las actividades por parte de los alumnos. Al realizarse estas tareas, también se forma interés al proceso que los jóvenes realizan durante las mismas, por ello es indispensable crear estímulos y reforzadores que los alienten, de esta manera los alumnos se propondrán metas, habrá eficacia en los resultados, sin olvidar que durante la realización lo más importante será la influencia directa que se tiene en el aprendizaje.

En lo concerniente a la *transferencia*, ésta se entiende como:

La aplicación del conocimiento en nuevas formas, con nuevos contenidos o en situaciones distintas de aquellas en que fue adquirido...en los casos en que los aprendizajes anteriores facilitan u obstaculizan el nuevo (SEP, 2008, pág. 203).

Sin embargo, Ausubel (1983) en la transferencia le da una menor importancia a la motivación en el aprendizaje, dando un papel relevante a las causas intrínsecas y positivas. En este sentido la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la maestría o competencia y la necesidad de estimulación.

En otras palabras, la transferencia, se expresa cuando el alumno puede aplicar el nuevo contenido en una situación distinta al aula, es decir, aquí la importancia de movilizar lo aprendido, en otro lugar –casa, trabajo o en la calle- puede aplicar lo aprendido adaptándolo a las circunstancias del lugar. Un ejemplo de lo anterior, si el alumno ha desarrollado una competencia podrá aplicarla en cualquier lugar.

La teoría conductual asume que la transferencia es:

Una función de elementos idénticos o características (estímulos) similares dadas entre situaciones; por ello las conductas se transfieren o generalizan tantas veces como las situaciones de aprendizaje compartan elementos o atributos del fenómeno o caso de aprendizaje (SEP, 2008, pág. 204).

Ausubel en la teoría cognoscitiva asiente que:

Habrà pues una situación de transferencia siempre que la estructura cognoscitiva existente influya en el funcionamiento cognoscitivo nuevo, independientemente de que este en relación con el aprendizaje por recepción o con la resolución de problemas (Ausubel, 1983, pág. 152).

Para el **enfoque por competencias** se consideraron ambas corrientes, en cuanto que son los docentes, quienes deben incrementar la similitud entre las situaciones de aprendizaje y puntualizar los elementos comunes: matizar las asociaciones entre estímulo-respuesta del estudiante a partir de reforzamientos selectivos para generar una conducta de aprendizaje. Las percepciones que los estudiantes tengan del valor de aprendizaje serán cruciales, puesto que se pretende que aprendan de contextos distintos.

Finalmente, el aprendizaje hace énfasis al procesamiento de la información, las redes de memoria y las percepciones que el estudiante tiene de una situación esto, puede garantizar, en alta medida, la calidad en la educación y la pertinencia de asociar los componentes cognitivos con los afectivos, para incluir escenarios colaborativos. En consecuencia, los aprendizajes que se pretenden en esta propuesta, parten de la identificación de las diferencias y las similitudes de cada concepción teórica relativa al aprendizaje, con el propósito de encontrar vías alternas y funcionales para realizar el acto formativo.

2.2.3 Bases teóricas del enfoque por competencias de los principios cognitivos de Brunner y Ausubel.

En cuanto a las medidas pedagógicas que se consideran apropiadas, para tener en cuenta las diferencias individuales, como lo es la capacidad intelectual de los alumnos. Es necesario retomar los principios cognitivos de Brunner y Ausubel.

Brunner señala que es el estudiante menos apto padece más por la enseñanza deficiente y por ello menciona que:

Es el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar el cual está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente (Ausubel, 1983, pág. 269).

En este sentido los procesos cognitivos –pensamiento y creencias- se conforman como mediadores entre estímulo-respuesta de los conductistas, de manera que las personas puedan dar la respuesta adecuada ante situaciones cambiantes. El proceso de representación del conocimiento tiene para Brunner un esquema de

tres momentos de desarrollo correspondientes al acto la función icónica y la simbólica.

- La representación en acto corresponde a las respuestas motoras y las maneras de manipular el medio.
- La representación icónica corresponde en pensar los objetos no presentes, permitiendo la transformación mental con el propósito de reflexionar en sus propiedades independientemente de su función o finalidad.
- La representación simbólica se refiere a los símbolos que sirven para codificar información (SEP, 2008, págs. 206-207).

A esta estrategia se añade la tesis del *aprendizaje por descubrimiento* sustentada en el principio que, descubrir es una forma de razonar inductivamente pasando del estudio de las reglas a la formulación de conceptos y principios generales.

En el aprendizaje por descubrimiento...el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos (Ausubel, 1983, pág. 64).

Entonces, el aprendizaje por descubrimiento, es un proceso planeado por el docente, éste crea y diseña las circunstancias en cuyos ambientes este aprendizaje incorpora atributos nuevos. Es por ello que el profesor debe tener una estructura gnoseológica orientada a, situar al estudiante en su propio contexto de metacognición, de manera que el aprendizaje significativo se torne efectivo desde la perspectiva del estudiante. El significado en sí, es un producto del proceso de aprendizaje significativo.

Similarmente, para Ausubel (1983), el *aprendizaje significativo* se puede realizar por percepción, porque es el mecanismo que se utiliza para adquirir y almacenar una vasta cantidad de ideas e información, representada por cualquier campo de conocimiento, este debe su eficacia a sus dos características principales: su sustancialidad y la falta de arbitrariedad.

Por su relación sustancial, se refiere a las ideas que tienen relación con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno. Al contrario, si el alumno tiene intención de memorizar arbitraria y literalmente el proceso de aprendizaje y los resultados del mismo, obtendrá un resultado mecánico y carente de significado.

Ausubel distingue tres tipos de básicos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones.

El primero se significa aprender que los símbolos particulares representan o son significativamente equivalentes a los referentes específicos.

El segundo da importancia en la adquisición de la materia de estudio, los conceptos también son representados por símbolos solos, de la misma manera que otros referentes unitarios lo son.

En el tercero consiste en captar el significado de proposiciones verbales que expresen ideas diferentes a las de equivalencia representativa (Ausubel, 1983, págs. 53-54).

En el **enfoque por competencias** el educador está ahí para decirle al alumno a dónde puede ir, qué puede *aprender a hacer*, proporcionará cuanto pueda por ayudar; instrumentos, consejos, medios y métodos, pero debe remitir al alumno a su propia decisión de aprender, porque sólo ella puede hacerlo progresar y sólo ella puede permitirle crecer, es decir el docente debe diseñar las estrategias que permitan al alumno vincular su aprendizaje a la realidad para saber actuar en ella.

2.2.4 Visiones educativas del pensamiento crítico

En este punto, es de relevancia partir de la base conceptual y los componentes estructurales, así como la funcionalidad de entender cómo opera el pensamiento crítico, en el entorno educativo de la Reforma Integral de Educación Media Superior. La determinación del significado de pensamiento crítico, no es absoluta y su interpretación, para efectos educativos está sujeta a múltiples factores: pues dicho término toca zonas referidas a la toma de decisiones, operaciones intelectuales y aspectos de carácter evaluativo.

Es decir el pensamiento crítico, representa una medida para construir y evaluar los constructos lógicos así como las actividades realizadas en torno a su aplicación, el conjunto de capacidades y las actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones (SEP, 2008).

Por su parte Richard W. Paul (1992) sostiene que el pensamiento crítico es:

Un pensamiento perfecto, tanto globalmente como en cada uno de sus elementos, adecuado para un área de pensamiento, reforzado por actos de carácter interdependientes y por estrategias cognitivas pertinentes con objeto de adoptar un pensamiento crítico (SEP, 2008, pág. 215).

A partir de las definiciones de Ennis y Paul se deduce que el pensamiento crítico se caracteriza por:

- Las capacidades y actitudes que construyen y evalúan los constructos lógicos.
- Conciencia de las limitaciones personales y aprecio de los criterios de los demás.
- Ejercicio de valoración justa y equitativa de los diversos contextos.
- Comprensión de la presencia del otro y disponibilidad de asumir actitudes.
- Fidelidad a nuestros principios y aceptación de las realidades y principios de los demás.
- Voluntad de estudiar, investigar y acercarse al objetivo a pesar de las dificultades.
- Capacidad para evaluar a los demás dentro de los mismos patrones en que nos evaluamos.

Además, existen tres acepciones orientadas a entender la presencia estratégica, del pensamiento crítico en los entornos educativos como: estrategia de pensamiento, como investigación o como proceso.

1.- En cuanto a *estrategia de pensamiento* conforma:

El conjunto de funciones y operaciones secuenciales y jerárquicas que sirven para la resolución de problemas y la toma de decisiones en escenarios determinados para ellos: éste pensamiento constituye la base para la formación de conceptos y orienta a la constitución de entramados para los razonamientos (SEP, 2008, pág. 218).

Por su parte la metacognición, asume la tarea de dirigir así como establecer las pautas de autocontrol de las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento a partir de los procesos de planeación, seguimiento y evaluación. El pensamiento crítico, coordina operaciones mentales diversas, cuya función debe ser asumida por las áreas académicas que tienden a la calidad educativa.

2.- En cuanto a la *investigación* el pensamiento crítico:

Explora situaciones, circunstancias, fenómenos, problemas planteados, preguntas orientadas a la elaboración de hipótesis, la resolución de problemas, recurriendo a la identificación e integración de información estratégica (SEP, 2008, pág. 219).

La competencia para utilizar el pensamiento crítico en escenarios de investigación, coloca al estudiante en contextos reales de inducir, deducir, aclarar y utilizar herramientas de razonamiento así como dispositivos informáticos para crear evidencias como los mapas conceptuales.

3.- En cuanto al *pensamiento crítico como proceso*, tiene la particularidad de ser activo permanentemente a partir de:

- Un problema dado
- Se traduce una morfología de preguntas con una lógica interna
- A través de las estrategias de búsqueda se llega a la solución

Asimismo, los procesos de exploración y la búsqueda de planteamiento de perspectivas de solución, permiten al docente en conjunto con el alumno asumir una dinámica importante en procesos formativos.

Por lo tanto la Reforma Integral de Educación Media Superior, cuya base se encuentra bajo un Marco Curricular Común MCC de todos los subsistemas que la componen, pretende entre otras cosas obtener un Perfil de Egreso único en todos los estudiantes egresados del Nivel Medio Superior, el cual se compone de tres tipos de Competencias, Genéricas, Disciplinarias y Profesionales: *Las competencias Genéricas* son las que determinan el Perfil de Egreso de todas las escuelas pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato; *Las Competencias Genéricas y las Disciplinarias Básicas* son comunes a todos los bachilleratos.

Por último *Las Competencias Disciplinarias Extendidas y las Competencias Profesionales* serán específicas en los distintos subsistemas y por lo tanto dan diversidad a la EMS. La RIEMS considera posturas relevantes en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la planeación educativa, por ello es necesario que los

docentes dispongan, de un marco amplio de información que les permita la toma de decisiones en el contexto institucional y escolar particular a través del pensamiento crítico.

En el enfoque por competencias a partir del pensamiento crítico, se pretende construir a estudiantes que asuman realidades, quienes a partir del manejo de información estratégica, respondan de manera adecuada a los asuntos de su vida personal, social, cultural y económica. Para ello, es importante que los docentes encargados de formar a este tipo de estudiantes cuenten con las competencias necesarias para contribuir a ello.

Además, dicho enfoque retoma posturas pedagógicas constructivistas, conductistas y cognoscitivas que los docentes ya conocen, sólo deberán de integrarlo a su hacer pedagógico actual, de manera consciente y planeada. Desde luego con las competencias docentes, se pretende que equilibren su papel personal - la autoformación- con su hacer pedagógico, a partir de una práctica reflexiva que esté por encima del deseo explícito de la institución o del gobierno.

En consecuencia en la formación de la profesionalización del docente, las competencias, son un medio para que los maestros, construyan una identidad colectiva y por lo tanto es preciso que trabajen de forma colaborativa como requerimiento del enfoque. En efecto, la base en la cual se fundamenta el proyecto globalizador basado en competencias docentes, tiene su origen en un trabajo en común. En el siguiente apartado se explican las características del trabajo colaborativo, el cual es pieza clave en la propuesta de planeación que se desarrolló en la Preparatoria Oficial.

III. El trabajo colaborativo

En los apartados anteriores se explicaron los antecedentes de las competencias y como se fue construyendo el enfoque por competencias, en la Reforma Integral de Educación Media Superior a partir de las bases legales y teóricas. Desde luego, del capítulo anterior surge la propuesta del trabajo colaborativo docente, para el desarrollo de las competencias de los alumnos, por lo tanto, fue necesario investigar en qué consiste este tipo de trabajo, cuáles son las características, que elementos lo facilitan o dificultan y las formas en que puede desarrollarse la cultura de la colaboración. En el presente apartado se dará respuesta a estas interrogantes.

La meta es ambiciosa, es una tarea a largo plazo y por lo tanto para conseguir los nuevos objetivos que se les plantean a los docentes, será imprescindible introducir cambios en la forma de trabajar de estos, además de establecer una programación diferente, para desarrollar el nuevo enfoque.

Optar por la colaboración en el trabajo docente y reconocer sus múltiples ventajas, nos conduce a analizar esta actividad para valorar las posibilidades que nos ofrece, las dificultades que puede plantear, el tiempo a invertir por parte de los profesores y las formas de llevarlo a cabo. Con la intención de que sirva a las finalidades del equipo docente, el cual debe tener como propósito principal la mejora en la enseñanza que requieren los alumnos.

Una de las razones de proponer el trabajo colaborativo de los profesores, como lo menciona Little, es que presumiblemente algo se gana si los docentes trabajan juntos y algo se pierde si no lo hacen (López, 2007).

En esta propuesta, el papel del profesor de educación se trastoca de trasmisor del conocimiento al de tutor o asesor del alumno. La finalidad es alcanzar una

formación que prepare al estudiante, para conseguir el desarrollo de habilidades acordes a su proyecto de vida.

En cuanto al papel del tutor se menciona que:

En la tutoría el profesor apoya a un grupo de alumnos de manera sistémica, a partir de la estructuración de objetivos, programas por áreas o técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos de acuerdo con ciertos criterios y mecanismos de vigilancia y control, entre otros (Barrón, 2002, págs. 30-31).

Entonces, la tutoría posibilita una relación pedagógica diferente de la observada con la docencia ante grupos numerosos, la propuesta institucional de tutorías se concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes. Los académicos preparados para esta función, quienes suministrarán la atención a un individuo o a un grupo reducido de alumnos. De esta manera complementa pero no sustituye a la docencia frente a grupo, además una forma de hacerlo es a partir del trabajo cooperativo entre docentes, puesto que se puede ejercer tutoría en grupos pequeños de acuerdo a necesidades específicas.

De ahí que trabajar en equipo sea una de las 10 nuevas competencias para enseñar que señala Perrenoud, (2007) además, existen varias razones para incluir la colaboración en las rutinas del oficio del profesor como lo son:

- La intervención creciente, en la escuela de psicólogos y otros profesionales en torno al caso de alumnos.
- La división del trabajo pedagógico a partir de delegar a los especialistas un problema que sobrepasa al profesor.
- La continuidad de las pedagogías.
- La corresponsabilidad de los alumnos de un ciclo.
- Dirigir métodos de proyecto.
- La rendición de cuentas que los padres piden a los profesores
- La constitución de colectivos que desarrollan un proyecto (Perrenoud, 2007, págs. 67-68).

En consecuencia trabajar en conjunto se convierte en una necesidad relacionada con la evolución del oficio, realizar un trabajo colaborativo permite repartirse los recursos y una corresponsabilidad de un grupo de alumnos.

Perrenoud (2007) afirma que trabajar en equipo, es una cuestión de competencias docentes, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional.

Asimismo Gather señala las tres grandes competencias docentes que requiere la colaboración estas son:

1. Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un pseudoequipo a un verdadero equipo.
2. Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva...participar en una cultura de cooperación es estar abierto a ella, encontrar y negociar las modalidades óptimas, en función de los problemas a resolver.
3. Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos y paradojas relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso teniendo en cuenta su complejidad (Gather citado por Perrenoud, 2007, págs. 69-70).

Es decir, las competencias de la colaboración implican *el saber ser docente, saber hacer docencia, saber convivir y saber aprender*. Ante todo, la cultura de la colaboración implica, desde la formación del equipo, la negociación de las decisiones y la resolución de los problemas, en lo anterior se encuentra implícito el propósito de la autoevaluación, a partir de una crítica reflexiva del trabajo cooperativo. En la colaboración existen diferentes maneras de nombrar a un grupo de profesores, orientadores y directivos quienes se reúnen para trabajar proyectos comunes, Rul Gargallo (2002) emplea los conceptos de:

Equipos docentes se establece cuando las interrelaciones entre sus componentes tienen naturaleza formal.

El trabajo en equipo se refiere al funcionamiento de los equipos docentes (Rul, 2002, pág. 18).

Sin embargo para Marcelo el trabajo colaborativo es importante porque en la formación docente:

Es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas, disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (Rigo, 2002, pág. 88).

En concordancia Brown define, a todos los actores involucrados en la formación de los alumnos en una comunidad de aprendizaje en la cual:

Tienen cabida no sólo los docentes y sus alumnos sino los formadores, los asesores psicopedagógicos o los investigadores educativos, siempre y cuando todos trabajen colaborativa y propositivamente para innovar las practicas de enseñanza y aprendizaje en el aula (Rigo, 2002, pág. 101).

Por su parte, Ana López (2007) emplea el concepto de la colaboración y la ubica por tipos de acuerdo a las características que tiene:

La colaboración es un trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes.

La colegialidad artificial, es una forma de colaboración desajustada y se produce cuando se trabaja de forma obligatoria por finalidades ajenas al grupo.

La colegialidad confortable o limitada es una colaboración que limita el trabajo en conjunto a los aspectos que resultan más seguros para los profesores.

La colegialidad extendida, es una colaboración compartida del trabajo que se realiza.

La colegialidad extensiva, se caracteriza por el gran número de personas que cooperan.

La colegialidad intensiva, se caracteriza por el gran número de interacciones que se producen.

La colegialidad restrictiva, es una forma de colaboración en la que se comparten algunas tareas, pero no se revisan las prácticas habituales (López, 2007, págs. 192-193).

Por lo tanto, un equipo docente debe, dejar a sus miembros una amplia autonomía para realizarse de manera individual y colectiva. Lo anterior se hará a partir de la elaboración de un proyecto de equipo, el impulso del grupo se dará través de las reuniones, la formación y renovación del equipo pedagógico, al confrontar y analizar en conjunto las situaciones complejas, las prácticas y los problemas profesionales: como el hacer frente a las crisis o conflictos entre las personas del equipo.

De las definiciones anteriores para referirme al **trabajo colaborativo** en la presente investigación se entenderá que:

El trabajo colaborativo es un proceso formativo que realiza un equipo docente quien desarrolla sus competencias en una comunidad de aprendizaje, de forma crítica y reflexiva, el cual a partir de las interacciones dadas en las reuniones,

busca alcanzar un objetivo común, la mejora de la enseñanza que requieren los alumnos, el equipo docente desarrolla en conjunto la adquisición de conocimientos y destrezas que contribuyan al desarrollo las competencias de los alumnos.

3.1 La razón de ser de los equipos docentes.

Para que se establezca el trabajo colaborativo con las características anteriores es importante que, aquellos profesores quienes se integran al equipo docente resuelvan primero sus necesidades, por ello en éste apartado se detallará sobre cuáles son las características en las que se sustenta la formación y actuación del equipo docente.

La premisa bajo la cual debe formarse un equipo docente, está fundada en la educación del colectivo de alumnos que tienen a su cargo, para ello es necesario establecer una coordinación de las acciones educativas que deben establecerse a través de los actos de habla:

Los cuales pueden establecerse por un profesional a quien se le otorga el poder de decisión.

Cuando decide la mayoría con el riesgo de que el grupo menor pueda boicotear las actuaciones.

El consenso cuando es posible llegar a decisiones a partir de las participaciones de los participantes (J. Bonals, 2002, pág. 90).

De ahí que la mejor manera de darse la coordinación en las acciones educativas será, a través del consenso, es decir en una reunión del equipo docente, donde se pugna por el acuerdo, para evitar que una minoría inconforme tenga alguna posibilidad de obstaculizar las actividades a realizar.

En efecto, la eficacia docente tiene dos particularidades, las *características personales* de los profesores que los hacen eficaces y la *delimitación de los métodos de enseñanza* efectivos, los docentes requieren de capacitación que los actualice en su hacer profesional, para dotarse de los métodos de enseñanza necesarios, delimitados por las características del contexto en el cual se desenvuelve.

Para definir los parámetros en los cuales se establece la eficacia del docente, es necesario conocer el papel que requiere desempeñar para realizar un trabajo colaborativo:

El papel del mediador docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo, potencial con lo cual dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje, ajustar la ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea (Rigo, 2002, pág. 96).

Sin embargo, la premisa en la cual se justifica el papel del docente y la formación del equipo, se liga a la resolución de las necesidades individuales de los profesores las cuales son:

- Necesidad de presencia, de participación y toma de decisiones.
- Necesidad de vinculaciones afectivas.
- Necesidad de ayuda y protección.
- Necesidad de autoestima.
- Necesidad de resolución eficaz del trabajo (J. Bonals, 2002, págs. 91-92).

En el mismo sentido Serrat (2002) reconoce dos tipos de necesidades:

- Necesidad de productividad: el docente busca ser eficaz en su trabajo.
- Necesidades afectivas: con los alumnos y con los distintos grupos de trabajo a partir de la innovación, el reto, el éxito, el reconocimiento y el clima afectivo (Serrat, 2002, pág. 82)

En efecto, para que el profesor pueda ejercer su papel del mediador docente debe cubrir sus necesidades, las cuales me permito clasificar en *personales* y *profesionales* en las *personales* se encuentran las afectivas, de ayuda, protección y autoestima: en las *profesionales* se ubican las necesidades de presencia, participación, toma de decisiones, resolución eficaz del trabajo y productividad. Por supuesto dichas necesidades no se satisfacen de manera separada, al contrario son dependientes unas de otras.

No obstante, que el docente pueda satisfacer o no cada una de ellas le permitirá o impedirá involucrarse en su hacer docencia de forma colaborativa o aislada.

En nuestro país las características de cada institución varían considerablemente y por ello la profesión del maestro se desarrolla con características peculiares en cada uno de los niveles y modalidades educativas. Al respecto Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (2002) afirman que:

Tanto las condiciones sociopolíticas del país como las estructurales y coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales las cuales repercuten en el ejercicio de la docencia, por lo que, en su debida dimensión deben ser tomadas en cuenta cuando se plantea un proceso formativo (Rigo, 2002, págs. 86-87).

De esta manera el trabajo colaborativo, tiene como razón de ser *una tarea común* en el equipo docente, desde la formación del grupo, las tareas que asume, el papel de los líderes y la toma de decisiones dependerán fundamentalmente de la fuerza de las finalidades comunes que el grupo pretenda conseguir y que la institución a partir de sus directivos, profesores y orientadores permita.

Trabajar conjuntamente otorga un sello de calidad a la tarea realizada, de manera que esta forma de abordar el trabajo puede servir como seña de identidad y elemento diferenciador de una institución en particular (López, 2007, pág. 17).

Pero el trabajo en equipo, no se define exclusivamente por el hecho de que un grupo de profesores se reúnen y realicen una tarea conjunta, estas personas deben tratar de conseguir finalidades comunes, de manera que cada miembro del equipo sólo pueda conseguir sus propios objetivos si los demás componentes del grupo logran los suyos.

Esta interdependencia positiva de metas conduce a la interdependencia de recursos y roles, es decir a partir del grado en que esa meta se asuma, la fuerza con que se viva y la profundidad de las relaciones que genere, se establecerán unos modos de actuar que apoyarán la consecución de los objetivos que aglutinan el equipo (López, 2007, págs. 18-19).

Para que las metas existan y se desarrollen existen una serie de indicadores que debe de tener el equipo docente:

- Que los profesores estén de acuerdo con los objetivos educativos.
- Que aprueben las formas de enseñar del resto.
- Que ayuden a los compañeros que no estén haciendo un buen trabajo.
- Que sus valores sean similares al resto de la institución (López, 2007, pág. 19).

Por lo tanto, el equipo docente al integrarse primero con un objetivo en común, se compromete a desarrollar el rol y las actividades correspondientes dentro del mismo y con los alumnos, es decir asume la meta en común y sigue los modos de actuar para llegar a los objetivos del grupo.

Perrenoud (2007) menciona cinco competencias que se desarrollan en base al trabajo en equipo las cuales consisten en:

1. *Elaboración de un proyecto de equipo, representaciones comunes.* Esta primera competencia, consiste en definir un equipo docente con el propósito de un proyecto común, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. La naturaleza de un proyecto, será una cuestión de representaciones compartidas por que los actores requieren hacer juntos.

2. *Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.* En la segunda, todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento, después de haber superado las inquietudes en torno a la autoridad y el liderazgo, debido a la autorregulación y por ello no existirá una razón para sabotearlo.

3. *Formar y renovar un equipo pedagógico.* En esta competencia, el equipo se constituye alrededor de un proyecto explícito, con una dinámica de cooperación que implica integrarse sin excluirse en la individualidad. La renovación, consistirá en saber dirigir las salidas y llegadas de los miembros, aprovechando estos momentos, para reabrir el debate sobre los objetivos, el itinerario y la transmisión de la cultura del equipo a los recién llegados.

4. *Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.* El activismo sostiene al equipo, cuando los miembros esperan de la cooperación una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en hablar de lo que hacen, creen, piensan y sienten.

5. *Hacer frente a crisis y conflictos entre personas.* Trabajar con la neurosis de un integrante del equipo exige, no solamente una cierta tolerancia y una forma de

afecto, sino también tener o desarrollar las competencias de regulación que evitan lo peor, como la de reconocer que el grupo está al límite de sus recursos internos de regulación y sólo puede resolver la crisis movilizándolo recursos externos –personas especializadas- que hagan el papel de mediadores.

Entonces se asume que la razón de ser de los equipos docentes se fundamenta, en la educación del colectivo de alumnos que tienen a su cargo, para ello es necesaria una coordinación de las acciones educativas, que fueron establecidas a través de un consenso. Lo anterior se hará a partir de la elaboración de un proyecto de equipo, dado que el impulso del grupo se hará a través de reuniones.

Por otro lado la formación y renovación del equipo pedagógico, se efectuará al confrontar y analizar en conjunto las situaciones complejas, las prácticas y los problemas profesionales. Sin embargo, antes de integrar un equipo docente, cada miembro del equipo debe tener satisfechas en su mayoría las necesidades personales y profesionales.

3.2 Las características del trabajo colaborativo

Dado que el profesorado tiene que planificar y adoptar nuevas medidas educativas en todos los ámbitos de la actuación pedagógica, con el convencimiento de que el trabajo colaborativo, es la forma más idónea y eficaz para que la enseñanza se adecue a la realidad plural y diversa de cada institución. Al optar por esta forma de trabajo, también le dará a la institución un elemento diferenciador al resto de las escuelas.

Por supuesto, el paradigma colaborativo sirve de base para construir dinámicas de trabajo encaminadas a mejorar aspectos de la vida de las instituciones educativas. Cuando la colaboración gira en torno a un núcleo de personas que comparten intereses comunes y aúnan voluntades para reflexionar sobre cuestiones básicas en aras de la mejora educativa. Antes bien, será necesario conocer dónde están ubicados los docentes, hacia dónde quieren encaminar su práctica y de qué manera deberían obrar para alcanzar las metas.

Desde luego una de las condiciones del auténtico trabajo en equipo por parte de los docentes, es la existencia de metas compartidas, basadas en el grado de cohesión del profesorado y la existencia de un pensamiento colectivo. Por lo tanto, trabajar juntos para alcanzar las metas, requiere de ciertas condiciones como las señaladas por López (2007) y a continuación se mencionan:

Producir interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles, cada miembro del grupo promueve el crecimiento de los otros.

Dar responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos, cada miembro del equipo será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

Los miembros deben poseer habilidades de intercambio interpersonal y en grupo.

Que se genere una conciencia del funcionamiento colectivo que haga posible evaluar conjuntamente en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Debe existir interacción cara a cara de forma que la proximidad y el dialogo permitan dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros (López, 2007, págs. 20-21).

Asimismo, el equipo debe tener una interacción personal por medio del diálogo, además será interdependiente a los objetivos, los recursos y roles, debe tener responsabilidad individual y colectiva, también se compromete a poseer o desarrollar las habilidades de intercambio, a partir de una conciencia del funcionamiento común de ahí que se rija por la autoevaluación de las metas.

De esta manera, la interacción colegial existe en los casos en que los docentes se implican de manera comprometida, con el perfeccionamiento de un diálogo sobre su práctica profesional: a partir de que se observan, proporcionan críticas positivas sobre su trabajo, plantean, diseñan, investigan, evalúan y preparan conjuntamente los materiales de la enseñanza.

Claro está que los educadores que colaboran con sus compañeros, suelen llevar también esta actividad al aula: promoviendo, el trabajo colaborativo con sus alumnos, ya que colaborar no es un simple proceso técnico, porque integra las actividades del conjunto de la vida, de la escuela y conforma la cultura de la colaboración.

Como lo menciona Lidia Santana (2006):

Si falta la dinámica colaborativa y el necesario flujo de comunicación e intercambios mutuos, difícilmente se lograra que la educación sociolaboral se integre en las propuestas curriculares. De ahí que el fomento de un clima de colaboración y de trabajo con los agentes educativos y comunitarios constituya una tarea esencial de los orientadores y sea un requisito fundamental para emprender acciones de educación sociolaboral de naturaleza global, interdisciplinar, adaptadas al contexto educativo y a las necesidades-demandas del alumnado (Santana, 2006, pág. 79).

Además, para planificar y tomar decisiones en el quehacer educativo, el trabajo colaborativo se requiere de reuniones docentes las cuales de acuerdo a Rul son:

La forma de existencializar los equipos docentes, es en las reuniones donde los órganos colectivos toman las decisiones, estas se toman para actuar, en consecuencia, los dos extremos de la decisión son la planificación de la acción y la acción organizativa que se expresan a través de los procesos de gestión (Rul, 2002, pág. 24).

Por lo tanto, la calidad de una institución puede describirse a partir de los procesos y de los resultados, de las interrelaciones tanto en el aspecto organizativo como en el humano, dichas interrelaciones se pueden expresar en términos de funcionalidad ya que se operativizan. Para que la funcionalidad de un órgano posibilite el trabajo colaborativo es necesario se den los siguientes requisitos:

1. Utilización de técnicas de toma de decisiones colectivas.
2. Forma interna de organización de las tareas y del tiempo que permita el trabajo cooperativo.
3. Consolidación de un estilo de gestión o cultura que priorice la consecución de objetivos, la innovación y el desarrollo grupal e individual.
4. Un grado suficiente de formalización, un coordinador que exprese la implicación de todos los miembros del equipo.
5. Importancia para la organización, tiempo y recursos económicos.
6. Sentido de utilidad del trabajo en equipo con relación a los objetivos institucionales, al clima grupal y al desarrollo humano (Rul, 2002, págs. 23-24).

Incluso, para cubrir los requisitos de funcionalidad del trabajo colaborativo, debe existir la interacción e interactividad en los equipos docentes, las cuales son definidas de la siguiente manera:

La interacción entre profesores es la vertebración de las actuaciones de unos y otros sobre la base de la realización de una tarea educativa conjunta. Existe interacción en la medida en que las actuaciones de un profesor o de un grupo de profesores sirven de arranque a las de otro profesor o grupo de profesores y son modificadas porque se espera reciprocidad.

La interactividad entre profesores de un centro puede ser entendida como la forma en que se organiza su actividad conjunta a lo largo de un proceso educativo concreto de un grupo de alumnos. Define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas de cada uno de ellos en la tarea educativa común (Mauri, 2002, pág. 61).

De igual modo el trabajo colaborativo, permite la *interacción* entre profesores cuando estos tienen actuaciones para realizar un tarea educativa conjunta, desde el inicio hasta la retroalimentación, por su parte la *interactividad* dentro del trabajo colaborativo consiste en el grado de implicación de los miembros del equipo, supone la aceptación del conflicto como motor de innovación y a la comunicación se le ve como medio de negociación e influencia para lograr representaciones compartidas.

Cualquier equipo puede verse a sí mismo como resultado de un proceso de construcción conjunta, entre los implicados existe un marco que se define institucionalmente, en este sentido lo que cada uno ha sido capaz de hacer en reciprocidad con otros (Mauri, 2002).

De esta forma, la tarea educativa, será una tarea de equipo, los profesores deben renunciar a posiciones infantiles de omnipotencia y personalismo, cambiándolas por otras más cercanas al ejercicio de la negociación, el diálogo, la valoración de las diferencias y de la intimidad de otros. Para realizar ésta tarea educativa el equipo deberá realizar las siguientes funciones:

- Realizar un seguimiento individual de los alumnos.
- Coordinación de contenidos los cuales se establecen en función de un proyecto en común de tipo procedimental.
- Insistir en el progreso de los hábitos y actitudes.
- Unificar los criterios sobre estrategias de intervención de casos.
- Organizar y controlar las excursiones y salidas didácticas o de tutoría (Fernández, 2002, pág. 126).

Desde luego, cada una de las funciones a realizar por los docentes implicará un gran compromiso e inversión de tiempo: por ello el colaborar con otros profesores, designar los roles, plantear, diseñar, investigar, evaluar y preparar en conjunto las actividades con los materiales correspondientes, les permitirá contribuir con la función del equipo y el desarrollo de las habilidades de los alumnos de la mejor manera.

La primera función puede ser coordinada por el orientador y cada profesor sólo realizaría el seguimiento de un grupo, este seguimiento se da a conocer en las reuniones al resto de los profesores, quienes complementaran dicho seguimiento con algún comentario relevante al profesor encargado.

Debido a ello, el progreso de los hábitos y las actitudes se trabajarán en el aula por medio del equipo docente, cada profesor debe incidir en el desarrollo de las habilidades que a los alumnos les cuesta más trabajo, esto dependerá el área en la cual el docente es especialista. Sin embargo las estrategias, la intervención de casos, la organización de excursiones, salidas o tutoría se realizan a partir de un trabajo en común del equipo docente.

Pero, si un maestro insiste en trabajar de manera aislada, debe considerar que la tarea a desempeñar será ardua y de igual forma la visión que tenga de los alumnos, serán parciales y subjetivas, aunque este tuviera muy bien desarrolladas sus habilidades.

En cambio, si la institución está convencida de que debe dar una imagen de trabajo colectivo, de coordinación y de organización, el cual es conveniente para la mejora del servicio que presta a la sociedad, debe comprometerse con los proyectos del equipo docente, centrarse en dichos equipos educativos, puesto que la mayor garantía de que toda la actividad educativa, se ajusta a las características de todos los alumnos, dependerá en gran medida de la constitución y el funcionamiento de los equipos.

Asimismo, el trabajo colaborativo en un equipo docente se da a partir de cinco características importantes:

1. *Interés por la realización de proyectos comunes.*
2. *Los grupos deben tener autonomía para organizar su trabajo.*
3. *Análisis de la colegialidad del equipo docente.*
4. *Apoyo de la administración escolar en la colaboración docente.*
5. *Medidas que pueden adoptarse para la mejora del trabajo en equipo (López, 2007).*

Los alumnos, profesores y las instituciones obtienen varios beneficios al poner en práctica la cultura de la colaboración, entre los que López (2007) señala que:

- *Aumenta la calidad de la propuesta educativa:* Al realizar un trabajo con objetivos en común, en los cuales se implican los directivos, docentes, orientadores, especialistas para el desarrollo de las habilidades de los alumnos de manera integral.
- *Mejora los vínculos afectivos y las relaciones sociales:* Al ofrecer apoyo moral, seguridad entre los miembros del equipo, ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas como investigación, innovación y dichas actividades se forman o desarrollan las relaciones personales y sociales positivas entre los miembros del equipo con quienes se interactúa.
- *Favorece la formación y el desarrollo profesional:* Aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implicación en el funcionamiento del centro de manera eficaz, reduce el exceso de trabajo al compartirse las cargas y presiones. Permite la capacidad de reflexión y facilita el acceso a nuevas ideas, proporciona oportunidades de aprender y fomenta el perfeccionamiento continuo, es decir apoya la transformación social y el cambio de valores del docente.

Entre las ventajas más importantes de la colaboración, se encuentra el aumento de la capacidad de reflexión, que en consecuencia permite ver a los otros en

espejos de la propia práctica, lo cual constituye una fuente de retroalimentación que incita a los profesores a reflexionar sobre su quehacer docente.

En suma, cooperar además de hacerlo más allá de los aspectos técnicos, superficiales o prescriptivos, favorece el análisis crítico de los problemas educativos al mismo tiempo, facilita la adaptación del currículo al contexto. La colaboración entre profesores admite, un cambio de valores al optar por una cultura distinta en la que todos los docentes innovan y aprenden juntos.

3.3 Elementos que facilitan y dificultan el trabajo colaborativo

Si bien se ha identificado cómo formar un equipo docente y las características bajo las cuales se debe establecer la colaboración, es necesario también tomar en cuenta que habrá elementos facilitadores o que lo dificultan, antes bien es necesario identificarlos para auxiliarse de ellos o resolverlos en caso de ser necesario. En el presente apartado, se analizan los aspectos favorables, como lo es, la importancia de compartir creencias educativas compatibles con las de los compañeros y de las desfavorables se halla, el no tener tiempos comunes por parte del profesorado.

Para atender de manera adecuada el doble requerimiento a poner en marcha—el enfoque por competencias y desarrollar las competencias —el docente tiene que trabajar conjuntamente con otros, aislado tiene una visión, por rica que sea, parcial y cerrada.

De acuerdo a López (2007) cuando se integra un equipo docente se debe tener en consideración el contexto en el cual la colaboración se debe desarrollar, al mismo tiempo debe:

- *Compartir ideas similares de enseñanza.* Así como sus finalidades y los medios pertinentes para lograrla.
- *Poseer una profesionalidad con capacidad para tomar decisiones con los demás y trabajar con un currículo abierto.* A partir de una profesionalidad desde la cual es capaz de tomar decisiones en interacción con los

compañeros, el no estar ligados a un libro texto oficial por parte de la institución conlleva a innovar, investigar y plantear proyectos comunes con los fines que persigue el equipo de acuerdo a los grupos donde desea aplicarlo.

- *Tener interés por innovar.* Es una forma de profesionalizarse en nuevas estrategias, al salir de la rutina aplicando modelos que ya no funcionan para renovarse e innovar en la docencia.
- *Mantener una actitud dialogante y democrática.* Es necesario mantener una actitud abierta al diálogo y democrática sin imponer las ideas propias, a través de la jerarquía, se busca lograr un propósito colectivo no cubrir intereses particulares.
- *Poseer seguridad en el trabajo.* Es necesario poseer cierta seguridad en nuestro conocimiento profesional, sin embargo cuando no se posee puede desarrollarse dentro del equipo, puesto que la docencia se enriquece a partir de las experiencias propias y compartidas, además de otorgar beneficios personales, lo anterior le otorga al equipo un crecimiento colectivo.

Colaborar de manera habitual, en equipos docentes no es una actividad sencilla, puesto que la duración e intensidad del quehacer docente de los grupos cooperativos es muy variada, no obstante:

La cultura pedagógica vigente, basada en valores sociales competitivos y en un sistema educativo históricamente selectivo, ha causado que la práctica de la enseñanza haya podido prescindir en gran medida de la cooperación entre los alumnos en el aula y del trabajo en equipo de los profesores, ya que estas actividades en el contexto que nos movemos pueden ser un elemento innecesario e incluso disfuncional (López, 2007, pág. 92).

En efecto a pesar de los valores sociales competitivos, así como la falta de una cultura de colaboración, los profesores pueden innovar, adecuar y desarrollar las habilidades necesarias del alumnado, de esta manera contribuir al desarrollo

integral desde la colaboración con el orientador. Sin embargo en la labor de integración de las actividades del currículo, la coordinación de las actividades, la evaluación del alumnado, este deberá auxiliarse de los docentes y especialistas e incluso implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje.

De igual modo, realizar el acompañamiento académico del alumnado a lo largo del curso, consistirá en apoyar a los alumnos para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas que viven en su contexto educativo, familiar, social y cultural.

Desde una perspectiva en la cual considero al trabajo colaborativo del equipo docente, como benéfico al ejercicio y desarrollo profesional si éste se hace de manera razonada y responsable. También considero más importante, exponer las dificultades que presenta ésta dinámica de trabajo, cuando se lleva a la práctica.

Entre las dificultades que enfrentan los docentes, para poner en práctica la colaboración existen: el individualismo, así como la falta de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entonces ¿es necesario obligar a los profesores a colaborar? López (2002) señala que forzar la colaboración, tampoco es adecuado, pues representa una barrera para el desarrollo de la misma, otros de los obstáculos son:

- *La competitividad presente en la escuela y sociedad.* El individualismo y el afán de competir presentes en la sociedad dificultan el desarrollo de la colaboración por parte de los profesores.

Ejemplo de ello son, las olimpiadas del conocimiento en las que se enfrentan alumnos, profesores e instituciones de manera implícita. Además la lectura equivocada que se le realiza a los resultados de los exámenes como PISA o ENLACE, que a pesar de que en cada aplicación se toma un área (matemáticas, español, ciencias) donde se hace un mayor análisis que al resto, son los representantes de las escuelas quienes entran en una dinámica de competencias por el prestigio. Es aquí donde la sociedad “califica” como buena o mala a la institución, de acuerdo a lo que se quiere leer o interpretar de los resultados.

- *La falta de tradición y preparación de los enseñantes para trabajar en equipo.* En la profesión docente la inmediatez del trabajo, la formación inicial de los profesores, el hecho que exista una limitada socialización profesional, son sólo algunos de los factores que dificultan la cultura de colaboración. Además de verla como algo lejano porque implica involucrarse, en algo que atenta contra la individualidad, incluso el no saber cómo entrar en la dinámica, son también impedimentos personales con los cuales se justifica el proceder de los profesores.
- *El hecho de que el sistema escolar este centrado en lo instructivo.* Las instituciones se dirigen básicamente a cumplir los objetivos educativos. Actualmente redefinir las finalidades y dirigirlas a la formación integral de los alumnos resulta determinante para promover el trabajo en conjunto.
- *La organización de las escuelas.* No promueve la colaboración, los profesores guían entonces sus esfuerzos para cumplir con la escuela y los alumnos, antes que intentar cambiar la estructura de la misma, los profesores prefieren invertir sus energías en lo que se les pide, en vez de optar por proponer nuevas estructuras, las cuales dependiendo de la institución pueden ocasionar incluso la exclusión del docente por parte de la misma, por proceder de manera distinta a lo establecido.
- *Los libros de texto y falta de tiempo para trabajar en común.* Son elementos que condicionan de forma negativa el trabajo colaborativo, puesto que lo hacen innecesario. De la misma manera la escasez de tiempo de los profesores hace que le dediquen tiempo individual a la preparación de sus clases.
- *La cultura pedagógica vigente basada en valores competitivos.* Esta cultura ha hecho innecesaria la colaboración entre profesores y alumnos, desposeyendo a los primeros de una voz colectiva.

Existen otros inconvenientes para la colaboración pero éstos se dan a partir de las características personales del docente: como el preferir el trabajo de forma individual y aislada, a continuación se explican estas situaciones:

a) La individualidad. Con el aislamiento respecto a los compañeros son situaciones habituales, ya que afectan a los docentes, y se da en los centros educativos.

Algunos no lo hacen porque no se sienten muy seguros para trabajar con los compañeros quienes no consideran mejores profesionales que ellos mismos: otros porque temen que sus prácticas de toda la vida se vean cuestionadas y no están dispuestos a desprenderse de ellas. (López, 2007, pág. 101)

Desde luego, los profesores quienes se niegan a dejar el individualismo, porque consideran que esta forma de trabajar es más cómoda y efectiva. Al contrario innovar los remite a equivocarse o ir por rumbos desconocidos, donde se preguntan si correr el riesgo le será funcional en el aula, por ello prefieren la seguridad que les da lo experimentado, a los beneficios que puede darle el cambio.

b) La balcanización: Se le denomina así a los subgrupos de profesores que consideran que tienen muchas cosas en común entre sí y muy pocas al resto de los compañeros. La balcanización produce aislamiento y separación en la institución, favorece la lealtad con el subgrupo los y dificulta la integración de un equipo docente.

Esta se produce cuando los profesores se relacionan de forma más estrecha que en la cultura individualista, pero en grupos aislados unos de otros. Este tipo de colaboración propicia que los profesores se sientan antes miembros de su círculo, grupo o departamento que del conjunto de la institución a la cual pertenecen.

Las culturas balcanizadas son definidas, de acuerdo a las siguientes características:

- *Permeabilidad reducida* .Son los subgrupos, delimitados, aislados, por ejemplo las áreas.

- *Permanencia duradera.* Además de estar limitados en espacio, perduran y se mantienen con el tiempo, al integrarse en equipos de su especialidad les permite la seguridad y eficacia que consideran necesaria.
- *Identificación personal:* Consiste en la vinculación a los subgrupos donde el profesorado ha desarrollado la mayor parte de su vida profesional.
- *El carácter político:* Los subgrupos que pretenden alcanzar cierto poder, categoría, ascenso y recursos (López, 2007, pág. 127).

En cada una de las instituciones educativas, existen éstos tipos de balcanizaciones, en mayor o menor grado, sin embargo se pueden integrar a la nueva cultura si son encauzadas.

c) La resistencia a introducirse a una cultura de colaboración.

Si las innovaciones son necesarias en las instituciones, éstas tienen ante sí un reto importante, en primer lugar, la promoción del nuevo enfoque, además qué se puede hacer, cómo desarrollarlo e incluso la evaluación del mismo. En las escuelas la forma de introducir el cambio, es un factor importante para que sea aceptado o rechazado por los docentes desde el inicio, puesto que se debe considerar:

- 1.- Cómo se plantean: como peligros o amenazas, desafíos u oportunidades ocultas.
- 2.- Prever el cambio: puede provocar resistencias en las personas o grupos implicados en él.
- 3.- El éxito de la innovación dependerá de la oportunidad y eficacia con que se desarrollen un conjunto de acciones o etapas (Antúnez, 2002, pág. 74).

Incluso, los factores que pueden impedir la colaboración en las escuelas pueden ser: la falta de compromiso y de participación de los docentes, lo cual origina las impresiones que se tiene de la autoridad o de la manera en la que ésta se conduce a los docentes para realizar una aportación, crítica o valoración de sus trabajos.

En efecto, dentro de las instituciones es habitual que algunas personas se muestren insolidarias y discrepen de los nuevos planteamientos, los cuales se pretenden imponer, desafiar u ofrecer una oportunidad de eficacia.

Cuando un profesor no es consultado, acerca de una situación que lo involucra, en la que debe formarse, para planear, evaluar y trabajar, puede responder de dos formas: tomarla como un reto o resistirse al mismo, si reacciona con resistencia esta la puede manifestar de distintas maneras.

Las resistencias pueden manifestarse de *forma clara*: quejas, amenazas, oposición frontal etc.

De *forma implícita*: pérdida de motivación, aumento de errores, abstencionismo injustificado

De *forma diferida*, semanas, meses años después del proceso de cambio (Antúnez, 2002, pág. 74).

Por supuesto, las resistencias de los involucrados en plantear y motivar el cambio deben tener la capacidad de identificar, las diversas formas de oponerse y conocer el origen de las mismas, para implementar métodos o estrategias que las eliminen y de esta manera se cumplan con las metas que se plantean. Las causas que motivan a los profesores a resistirse se debe a la:

1. Defensa de los intereses propios
2. Falta de comprensión de lo que se propone
3. Falta de confianza en quienes proponen el cambio o uno mismo
4. Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre
5. Compromiso con el estatus presente, plazos y ritmos inadecuados
6. Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente
7. Volumen y complejidad de las exigencias del entorno
8. La dirección inadecuada de la institución (Antúnez, 2002, pág. 75).

Sin embargo se pueden disminuir al:

- I. Poner énfasis en los procesos informativos, los debe propiciar la misma institución.
- II. Facilitación y apoyo: desde la planificación, elaboración del material y evaluación en común por parte de los docentes.
- III. La negociación: de los plazos, tareas, objetivos y uso de recursos (Antúnez, 2002, págs. 75-76).

Claro está que la resistencia, al cambio puede ser una oportunidad para expresar frustraciones pendientes o manifestar problemas que se habían pasado por alto,

éstas posibilidades no deben verse como un peligro, sino como circunstancias que habrán de resolverse de manera creativa y democrática.

Por ello, algunas de las soluciones para llevar a la práctica el trabajo son las siguientes:

- Ofrecer pautas claras. Plantear a las personas requerimientos y tareas bien definidas.
- Identificar a la persona de referencia con las que cada individuo tenga que rendir cuentas.
- Plantear a cada persona del grupo las diversas posibilidades de colaboración y los ámbitos en los que puede participar.
- Ofrecer a los compañeros una estructura organizada ya establecida: órganos, equipos, comisiones etc.
- Dar prioridad a la consolidación de la estructura.
- Enfatizar la importancia del trabajo que desarrolla cada individuo como parte de un todo. Enfatizar que los alumnos son de todos los profesores y profesoras y las repercusiones que tiene para los demás un trabajo individual deficiente.
- Saber encontrar para cada sujeto el lugar ideal donde pueda sentirse cómodo y pueda contribuir según sus capacidades, intereses y aficiones.
- Potenciar las posibilidades de analizar en común los diferentes trabajos que se desarrollan en la institución.
- Ofrecer la posibilidad de diseñar y desarrollar tareas importantes y creativas para el individuo que le permitan poner en juego sus capacidades intelectuales más relevantes (Antúnez, 2002, págs.72-73).

d) **Los problemas en la vida de los grupos**, que suelen centrarse fundamentalmente en tres aspectos: *los objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo que se utilice*, por ello Antúnez propone contrarrestar estos problemas de la siguiente manera, de acuerdo a:

Los *objetivos* podrían evaluarse tratando de situarlos en el lugar preciso con relación a una serie de parámetros: definidos con claridad, compartidos, interpretación unívoca, discutidos y negociados, factibles, coherentes con los medios y vinculados a la práctica.

Las *relaciones interpersonales*: confianza recíproca, aceptación de la crítica, actitud de aprendizaje, respuestas empáticas, expresión libre de los sentimientos.

Con lo que respecta a la *metodología de trabajo*, se toman decisiones por consenso, las discusiones enriquecen las decisiones, se planifica la tarea con rigor y flexibilidad, se efectúa el seguimiento de los acuerdos, se cumplen los compromisos, se varían los roles con frecuencia, se actúa mediante equipos (Antúnez, 2002, págs. 69-72).

Enseñar por competencias a partir del trabajo colaborativo, implica varios elementos: desde la razón de ser de los equipos docentes la cual se funda en la educación del colectivo de alumnos que tienen a su cargo, para lo que es necesaria una coordinación de las acciones educativas; se propone que el equipo docente, elabore un proyecto y tenga reuniones para confrontar o analizar en conjunto las situaciones complejas, prácticas y los problemas profesionales.

Cuando se integra la colaboración con un objetivo en común, se da el primer paso porque existe la conciencia y el compromiso por desarrollar el rol que le corresponde así como las actividades requeridas por el equipo y con los alumnos. Desde luego que, trabajar en equipos docentes a partir del trabajo colaborativo de manera habitual no es una actividad sencilla, puesto que la duración e intensidad de la tarea de los grupos cooperativos suele ser muy variada. Cooperar y hacerlo más allá de los aspectos técnicos, superficiales y prescriptivos favorecerá la transformación social, al propiciar el análisis crítico de los problemas educativos y facilitar la adaptación del currículo al contexto.

Además, la colaboración entre profesores supone, un cambio de valores al optar por una cultura distinta en la que todos los docentes se involucren en el quehacer docente, desde la innovación y la reflexión todo lo anterior se realizará con un beneficio colectivo.

En efecto, el trabajo colaborativo de un equipo docente, presenta beneficios como son: la satisfacción de las necesidades personales, de instrucción u organización; facilita la investigación, la innovación y la reforma curricular; apoya la transformación social y el cambio de valores individuales a colectivos; mejora las relaciones personales y sociales incluso, promueve el desarrollo profesional.

Sin embargo, el trabajo colaborativo se ve obstaculizado por: la competitividad presente en la escuela y la sociedad; la falta de tradición y preparación de los enseñantes para trabajar en equipo; el hecho de que el sistema escolar este centrado en lo instructivo; la organización de las escuelas, además de diversas disposiciones de los directivos.

Existen otros inconvenientes para la colaboración, pero estos se dan a partir de las características personales del docente, quienes prefieren el trabajo de forma individual y aislada, se confortan en su individualidad, o forman subgrupos unidos por diversos intereses, los cuales se niegan a salir de esta dinámica de trabajo originando el fenómeno de la balcanización, puesto que se enfrentan a problemas como compartir los objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo que se utiliza, en el siguiente apartado se detallará más en las metodologías que pueden integrarse para desarrollar una cultura de colaboración.

Después de Identificar y conocer los elementos que facilitan o dificultan, se pueden reconocer los contextos en los que esta se produce con mayor facilidad, así como aquellos otros en los que difícilmente llegará a producirse, de esta forma se podrán propiciar los primeros y tratar de evitar los segundos.

3.4 Propuestas metodológicas para desarrollar la cultura de la colaboración.

El enfoque por competencias basado en el trabajo colaborativo, tiene una gran tarea: los matices en función del grado de aprendizaje y el conocimiento existente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo no existe un método alternativo a la enseñanza transmisora, recordemos que este enfoque integra teorías ya conocidas y practicadas en el aula –cognoscitivas, constructivistas y conductistas- lo innovador es la forma de trabajarlo, a partir del dominio de múltiples estrategias metodológicas, que deben ser aplicadas de forma flexible, según las características de los contenidos, en función de los propósitos previstos y las características del alumnado.

Con el fin de establecer las características, que deben tener las estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de las competencias, se han identificado una serie de criterios:

Los relacionados con la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativos posibles.

Los relacionados con la complejidad de las propias competencias y el proceso de actuación competente.

Los relacionados con el carácter procedimental del proceso de actuación competente.

Los relacionados con las características diferenciales de los componentes de las competencias.

Los relativos a la necesidad de que las áreas disciplinares asuman, en la forma de enseñarlas, las condiciones para el aprendizaje de los contenidos y competencias comunes.

Los que se desprenden de la existencia de un área común que coordine y sistematice las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo en las otras áreas (Zabala, 2008, págs. 123-162).

Desde luego, los criterios mencionados permitirán establecer que la clase magisterial cuenta con métodos alternativos, sin embargo ninguno por sí mismo representa una respuesta única válida, por el contrario la utilización apropiada de las diversas estrategias y métodos coherentes que los docentes conocen, aunado al conocimiento del que disponen, debe lograr que se produzcan los aprendizajes de los alumnos. Por su parte, las variables metodológicas incluyen secuencias didácticas de enseñanza aprendizaje, en las que sea cuál sea la forma en que éstas se concreten –descubrimiento, proyectos, análisis de casos, solución de problemas entre otras.- deben contener las siguientes fases:

1. Establecimiento compartido de los objetivos y actividades de identificación de la situación de la realidad que será objeto de estudio.
2. Identificación de las cuestiones o problemas que se plantean.
3. Construcción del esquema de actuación
4. Expresión exacta de estos esquemas.
5. Revisión del conocimiento disponible para planificar su aprendizaje.
6. Aplicación del esquema de actuación en situaciones reales distintas (Zabala, 2008, págs. 168-171).

Claro está que, la secuencia general para la enseñanza de competencias se ha centrado en las actividades específicas para la construcción o ejercitación de las mismas, y las actividades sólo están condicionadas por el aprendizaje de las competencias disciplinares e interdisciplinares. Ante la complejidad de la enseñanza de las habilidades, en relación a los contenidos, se trata de saber si la mejor estrategia es organizar las competencias según la lógica formal de las disciplinas o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores.

- La solución del **enfoque globalizador** se halla en la unidad de intervención, a partir de una situación próxima a la realidad del alumno que le resulte

interesante y que le plantee cuestiones a las que deba dar respuesta, cada profesor debe seguir en su área el siguiente esquema:

- 1.- Situación de la realidad.
- 2.- Planteamiento de cuestiones.
- 3.- Utilización de instrumentos y recursos disciplinares.
- 4.- Formalización según los criterios de la disciplina
- 5.- Aplicación a otras situaciones para facilitar la generalización, el dominio de los conceptos y habilidades aprendidas (Zabala, 2008, págs. 178-180).

Por supuesto que existen diversos métodos considerados globalizadores, en ellos la diferencia radica en la intención del trabajo que hay que realizar y en las fases a seguir. Los métodos globalizadores, permiten que los aprendizajes sean lo más significativos posible, al mismo tiempo son consecuencia de las finalidades que apuntan, a la formación de ciudadanos que comprendan y participen en una realidad compleja, a continuación se describen algunos métodos que pueden integrar un enfoque globalizador:

a) El aprendizaje basado en problemas (ABP) se considera una estrategia de enseñanza-aprendizaje, en la que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes tienen gran relevancia, se identifican las siguientes características en él:

- Es un método de trabajo activo en el que los alumnos participan de manera constante en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas y se desarrolla en grupos pequeños (Barrón, 2004, pág. 33).

Los cursos con esta forma de trabajo abre a diferentes disciplinas del conocimiento, a partir de lo anterior, la función del profesor será la de proporcionar las bases para el razonamiento, cuya solución exige al estudiante resolver el problema, a partir de los conocimientos teóricos y prácticos que el curso pretende alcanzar.

El docente debe lograr que los problemas propuestos sean motivadores y efectivos, lo cual es posible si se los extrae de la vida cotidiana. La enseñanza por problemas busca:

1. Formar individuos con independencia de criterio y capacidad de autoenseñanza, con el objeto de que puedan dirigir su esfuerzo y motivaciones en el desarrollo del trabajo.
2. Suministra a los estudiantes un conjunto esencial de aptitudes y habilidades que les brinde buenas posibilidades de progreso
3. Favorece las competencias vinculadas con la capacidad de solucionar problemas, creatividad y comunicación, elementos que permiten adaptarse a las condiciones cambiantes de las sociedades actuales.
4. Así mismo, se espera que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para evaluar de forma sistemática su propia comprensión y convertirse en un profesional reflexivo (Barrón, 2004, pág. 35).

Se asume que, las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura. Los problemas se definen en función de la región, ya sea rural o urbana, o en función de la relación que se establezca entre las comunidades, la educación y el empleo.

En cuanto al método para integrar a las materias se encuentran:

b) Los conocimientos transdisciplinarios mismos que se producen en un contexto de aplicación, con base en esta propuesta la enseñanza y el aprendizaje intentan superar la perspectiva disciplinaria. Se pretende una mayor vinculación del conocimiento con escenarios reales de trabajo.

La transdisciplinariedad se caracteriza por desarrollar una estructura peculiar para guiar los esfuerzos tendientes a la solución de problemas, comprender los componentes teóricos y empíricos para dicha solución, difundir los resultados en el mismo proceso de producción y convertir las soluciones concretas en punto de partida para un desarrollo (Barrón, 2004, pág. 37).

De esta manera el enfoque curricular y el concepto de transversalidad, tiene la finalidad de reconstruir y reformular un nuevo enfoque integrador e interdisciplinario, es sin duda uno de los elementos más innovadores de la reforma educativa actual. Además de ser un elemento básico en la llamada educación global sostenida por cuatro ejes: la globalización de la cultura, la educación

integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática sionatural (Barrón, 2004).

Asimismo, se pretende que por medio del manejo de valores y actitudes en contextos específicos, los estudiantes elaboren juicios para que puedan actuar de manera consciente. Los ejes transversales no pueden limitarse al aprendizaje pasivo de conceptos; es necesario enfocarlos mediante metodologías activas y participativas, en las que los alumnos se sientan protagonistas, intervengan, opinen, critiquen trabajen en grupo y construyan de forma colectiva sus valores.

No obstante, la puesta en práctica de la integración curricular aunque puede proporcionar consecuencias ventajosas para el alumnado, el profesorado y los centros en general, entraña algunas dificultades de consideración. Veamos la siguiente tabla:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se relacionan los contenidos del currículo y los problemas de la vida real. ✓ Se fomenta la formación integral basada no en meros conocimientos, sino en destrezas y habilidades útiles para la vida. ✓ El orientador asume un papel de agente de cambio, colaborador de profesores y tutores. ✓ Se logra la participación de los padres y la comunidad. ✓ Aumenta la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza al ser más interdisciplinar y menos abstracta. ✓ La educación sociolaboral se integra en el proyecto educativo de centro, evitando que se convierta en un apéndice sin sentido. ✓ Se impulsan los aprendizajes significativos y relevantes. ✓ Se fomenta el trabajo en equipo entre docentes y los asesores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesorado carece de la formación necesaria para planear en los nuevos enfoques. ✓ Al profesorado le es difícil sustraerse al libro de texto para rediseñar una enseñanza más flexible, contextualizada, significativa y ajustada a las necesidades del alumnado. ✓ No siempre se generan las condiciones para la puesta en práctica y desarrollo del enfoque curricular de la educación. ✓ No siempre se consigue implicar a la comunidad educativa. ✓ Los programas educativos están sobrecargados de contenidos cognoscitivos y apenas dejan espacio para otro tipo de aprendizajes. ✓ El profesorado se resiste a comprometerse con su papel de agente educador-orientador. ✓ La integración supone cambios organizativos en los centros.

(Santana, 2006, pág. 78)

Las ventajas e inconvenientes señalados por Santana Vega, son puntos importantes a considerar, porque para obtener las ventajas con un nuevo enfoque, es imprescindible se integren desde, los padres de familia, docentes y orientadores dentro del marco contextual de la institución. Por otro lado, los inconvenientes implican desde la falta del conocimiento sobre el nuevo enfoque, hasta como el mismo puede limitar a los docentes, para comprometerse en la innovación de la enseñanza y aprendizaje en la institución.

Además, la propuesta curricular exige una formación distinta de los docentes, no sólo con la capacidad de interpretar y aplicar un currículum, sino de recrearlo y reconstruirlo para preservar la comprensión, el manejo de la cultura actual y la problemática social.

La dificultad del modelo de tutorías, el aprendizaje basado en problemas o temas transversales, reside en lograr un consenso en torno al cual se los defina conceptual, metodológica y operativamente; en ningún caso pueden presentarse como elementos abstractos desvinculados de la interpretación de la realidad y del momento histórico en el cual se insertan (Barrón, 2004, pág. 45).

Por ello, la necesidad de la *multidisciplinariedad* en la formación, a partir de las competencias básicas posibilitará a los individuos a soportar los cambios coyunturales, así como tener la capacidad de adaptación y la actitud para el cambio permanente, en su vida académica, laboral, social y cultural. Según Santana (2006) la educación socio laboral ha de vincularse a los procesos instructivos del aula y señala como metas importantes para el profesorado:

1. Búsqueda del sentido y significado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionando los temas de las asignaturas con el mundo del trabajo.
2. Reforzar los logros conseguidos por los estudiantes en vez de enfatizar sus fallos.
3. Introducir variedad en las estrategias de aprendizaje y en los recursos (tanto materiales como humanos) para facilitar los logros y el rendimiento del alumnado.
4. Proporcionar recompensas y reconocimiento a los estudiantes que muestren haber adquirido habilidades.
5. Combinar un método cognitivo-experiencial en el proceso de aprendizaje de tal forma que el alumno se ajuste a la máxima "hacer para aprender" y "aprender para hacer".

6. Plantear actividades que desarrollen las habilidades de toma de decisiones.
7. Reducir los prejuicios de índole sexual, racial, o a la hora de tomar decisiones.
8. Ayudar a los estudiantes a descubrir la relación con ciertas asignaturas con lo que hacen en el tiempo libre.
9. Ayudar a los estudiantes a descubrir nuevos valores de trabajo a través de la observación y el análisis de diversas ocupaciones.
10. Mostrar la variedad de ocupaciones y requisitos formativos.
11. Ayudar a los estudiantes a pensar, reflexionar y considerar ciertas carreras por su adecuación y relevancia en ellas (Santana, 2006, pág. 83).

En consecuencia, los profesores y orientadores pueden adecuar los procesos instructivos a las necesidades del alumnado, contribuir al desarrollo integral colaborando con el orientador, en la labor de integración de las actividades orientadoras en el currículo, coordinar la evaluación del alumnado, apoyar con otros agentes educativos internos o externos de la institución, implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y de orientación, hacer un acompañamiento académico del alumnado a lo largo del curso, guiar a los alumnos para que sean capaces de sortear posibles dificultades o escollos de índole académico o personal, mediar en conflictos con otros profesores y tutelar su proceso formativo.

Por lo tanto, comprometerse con su docencia desde su hacer docencia, con los grupos de trabajo colaborativo y con todos los involucrados en desarrollar los ambientes de aprendizaje del alumno, determinará que se desarrollen las competencias de forma integral, para que puedan ser aplicadas en cualquier contexto.

3.5 Del proyecto común a la cultura de la colaboración

El trabajo colaborativo docente, a partir de un proyecto globalizador que integre todas las asignaturas del grupo de primer grado en el segundo semestre, en la segunda unidad, se integró a partir de las metas alcanzables en este primer intento así como del establecimiento de los criterios que permitieron las pautas

para la selección de estrategias, la priorización de los contenidos de enseñanza en función de los fines propuestos y las características del alumnado.

El análisis sobre las características de las competencias y la importancia de sus componentes *interdisciplinares* -cuando la comparten dos más disciplinas- y *metadisciplinares* –no están sustentadas por ninguna disciplina- obliga a revisar con detenimiento el papel de las distintas áreas, sus contenidos y sobre todo la forma de enseñarlos (Zabala, 2008, pág. 151).

El aprendizaje a desarrollar en el proyecto común, exigió un proceso de enseñanza en un bimestre, el cual se sitúa en todas las áreas que cursan los alumnos. Por ello, fue imprescindible que todas las áreas se llevaran de forma sistemática, actividades de enseñanza y aprendizaje que garantizará el aprendizaje de las competencias para la formación integral del alumno, englobando los componentes metadisciplinares, procedimentales y actitudinales.

Desde luego, la clave del proyecto en común, se encuentra en la aplicación de las formas de enseñanza adecuadas, el dar respuesta a la reflexión, la sistematización, la evaluación y la coordinación del equipo docente. (Zabala, 2008)

Por ello, fue necesario que el equipo docente determinara, un tiempo para la reflexión de forma periódica, lo cual permitió al alumnado conocer y fundamentar los procedimientos generales y comunes, con ello construir sus aprendizajes, para analizar las actitudes dentro, durante y al final del mismo. De esta manera la reflexión corresponde a:

Una clara definición de los objetivos del proyecto en común, los contenidos para cada uno de los niveles de enseñanza así como las actividades de aprendizaje que se deben realizar en cada una de las áreas, en el área común, lo cual implica la determinación de la metodología que hay que seguir en todas ellas, para que posibilite el actuar del alumnado de manera responsable, con capacidad crítica, autonomía, cooperativamente y aprendiendo a ejercer la libertad (Zabala, 2008, pág. 157).

El nuevo enfoque, implica una enseñanza en la que el objetivo no es la variedad, sino la utilización apropiada de las estrategias, métodos coherentes con el conocimiento a partir de las variables metodológicas las cuales incluyen:

1. Actividades determinadas.
2. La secuencia didáctica –articulación y agrupación de las actividades-.
3. Las relaciones y situaciones comunicativas.
4. Formas de agrupación social de la clase.
5. Distribución del tiempo y espacio.
6. Sistema de organización de los contenidos.
7. Uso de materiales curriculares.
8. Procedimiento para evaluar.

Durante la aplicación y realización del proyecto común, las funciones del profesorado permitieron, la adaptación a las necesidades del alumnado, contar con las aportaciones y los conocimientos del alumnado, conducirlos a para que encuentre el sentido de lo que hacen, establecer retos y desafíos a su alcance, ofrecerles ayudas adecuadas, promover la actividad mental autoestructurante, la autoestima, el autoconcepto, promover canales de comunicación, potenciar la autonomía, valorar a los alumnos según sus capacidades y esfuerzo así como incentivarlos a la autoevaluación de las competencias.

Además, el hecho de que los alumnos realizaran el aprendizaje con ritmos y estilos diferentes, obligó a incluir actividades y formas organizativas que facilitaran las ayudas adecuadas a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos.

Con relación a la organización de los contenidos, se trató de conocer si la mejor estrategia era organizar las competencias, según la lógica formal de las disciplinas o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores como es la propuesta del presente trabajo.

El enfoque globalizador, según el toda unidad de intervención debería partir de una situación próxima a la realidad del alumno, la cual le resulte interesante y le plantea cuestiones a las cuales debe responder (Zabala y Arniú: 2008: 178).

De esta manera, los proyectos en común permitieron que los aprendizajes fueran lo más significativos posible y al mismo tiempo, consecuentes con las finalidades que apuntan a la formación de ciudadanos que comprenden y participan en una

realidad compleja. La evaluación del proyecto globalizador, implica tomar en consideración algunas de las cuestiones relacionada con ella.

Las implícitas e inamovibles características de la evaluación tradicional. La impresión generalizada de que las pruebas convencionales son apropiadas para todo tipo de contenidos de enseñanza, la recogida de informes en los principios de una escuela selectiva y orientada hacia la universidad, así como el uso generalizado de la nota como incentivo básico para el estudio (Zabala, 2008, pág. 197).

Asimismo, la evaluación debe hacerse desde tres rubros: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. **La evaluación diagnóstica**, permite determinar la situación actual de los estudiantes, previo a un proceso educativo ésta tiene las siguientes finalidades esta nos permite:

- Vincular los conocimientos previos que poseen los estudiantes con el contenido a aprender.
- Establecer una conexión socio – afectiva, para erradicar prejuicios, ideas y concepciones erróneas, experiencias informales y obstáculos que limiten el aprendizaje de los estudiantes.
- Al estudiante anticipar sus debilidades
- Identificar el estilo de aprendizaje más pertinente a desarrollar con los estudiantes de acuerdo a sus características
- Conocer las características de los alumnos para crear un ambiente propicio para el aprendizaje
- Retroalimentar y ajustar las estrategias de aprendizaje (Aduna, 2006, pág. 155).

Por su parte, la **evaluación formativa**, nos permite supervisar, regular y monitorear el proceso de la enseñanza–aprendizaje con la finalidad de anticipar posibles problemas y dificultades para realizar correcciones pertinentes y prudentes en dicho proceso (Aduna: 2006).

Por último la **evaluación sumativa**, determina el nivel de desempeño mostrado por un estudiante, al término de una unidad didáctica, la evaluación sumativa tiene una connotación social, porque tiene que ver con la acreditación, promoción, el fracaso escolar, el éxito y la deserción, nos permite verificar los aprendizajes de los alumnos, mediante la acumulación de evidencias individuales, bajo ciertos criterios definidos y planeados.

En concordancia con lo anterior, Aduna (2006) afirma que el **objetivo de aprendizaje es evaluado**, a través de instrumentos, que contienen los criterios de desempeño este tipo de evaluaciones permite:

- Al profesor: Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados: analizar las causas de una mala enseñanza – aprendizaje, reforzar oportunamente las áreas de oportunidad de los estudiantes y canalizar a los estudiantes a programas de tutorías.
- Al alumno: Tener información sobre su desempeño: dirigir su atención y esfuerzo a los aspectos significativos del proceso de aprendizaje, reforzar oportunamente sus deficiencias y anticipar un éxito o fracaso en la evaluación sumativa.

En el nuevo enfoque por competencias, se pugna por un *proceso evaluador* de las competencias, el cual consiste en utilizar los medios que permitan reconocer, si los *esquemas de actuación* que ha aprendido el alumno, pueden serle de utilidad para superar situaciones reales en contextos concretos, aunque naturalmente no coinciden en exactitud, con lo que resolverá en un futuro inmediato o menos próximo.

El objetivo debe ser evaluar para ayudar al alumno a que mejore el dominio de una competencia determinada, por lo que es necesario conocer: cuáles son sus dificultades con el fin de establecer estrategias de aprendizaje más apropiadas para llegar a superarlas, disponer del conocimiento sobre los distintos esquemas de actuación existentes con relación al problema y saber seleccionar el esquema o esquemas más apropiados para resolverlo (Zabala, 2008, pág. 201).

De esta forma, en la evaluación del proyecto común se pretende averiguar el grado de aprendizaje adquirido, en cada uno de los diferentes contenidos de aprendizaje, que configuran las competencias de las distintas áreas, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos así como las actividades de evaluación.

Para ello se establecen los indicadores de logro, los cuales representan un análisis de la competencia, en función del establecimiento y la observación de

aquellas conductas del alumno, las cuales permiten valorar, el grado de dominio de la competencia:

Para conocer el grado de conocimiento de los alumnos sobre unos contenidos factuales pueden ser a partir de preguntas simples sean orales o escritas.

Para **conocer el grado de aprendizaje de unos contenidos conceptuales**, se harán a partir de la resolución de conflictos o problemas a partir del uso de conceptos.

Respecto a los **procedimientos**, se deben buscar fórmulas relacionadas con su uso, las cuales consisten en actividades abiertas que permitan comprobar la funcionalidad que tienen los alumnos.

Para **evaluar las actitudes**, que exigen situar al alumno frente a situaciones conflictivas sabiendo que no está siendo observado, existen estrategias como la observación sistemática de las opiniones y las actividades grupales, en los debates, en las excursiones entre otras (Zabala, 2008 págs. 204-207).

De las características del proceso evaluador de las competencias se obtiene que:

- No se reduce a si se saben o no se saben, son cual es el grado de eficiencia con el que éstas se aplican.
- Las actividades dirigidas a conocer el proceso así como los resultados del aprendizaje deben corresponder con los medios para dar respuesta a una situación problema que pueda ser planteada como real.
- La exposición del conocimiento del alumno sobre un tema y las pruebas escritas son limitados para la evaluación de la mayoría de las competencias.
- La evaluación de competencias debe ser también resultado de la observación de las actividades realizadas en el aula –rúbrica-.
- La valoración de los procesos y de los resultados debe incluir la evaluación en función de las posibilidades reales de cada alumno además de la normativa.

En efecto, la aplicación de un proyecto común, en un equipo docente a partir del trabajo colaborativo, representa una oportunidad para que la educación innove y descubra junto con otros su esencia: *educar para la vida*. Las competencias deben concretarse en un modo funcional, significativo y en un aprendizaje para actuar, de ahí la necesidad de aplicar el nuevo enfoque de enseñanza, que parte de la necesidad de relacionar todos los agentes de la comunidad educativa.

Desde luego, la actuación del docente, dentro del proceso es compleja, el denominado facilitador de aprendizaje, transformador social o educador, tiene trascendencia, porque en el enfoque por competencias, se le pide se involucre y se comprometa, con una docencia de calidad, que asegure el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de las competencias docentes, el facilitador se apropia de un espíritu crítico y flexible, el cual integra los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes; en el desempeño ante actividades y problemas, de esta manera podrá formar una planeación situada en los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto, desarrollando una educación basada en estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

En consecuencia, la complejidad que entraña el aprendizaje de las competencias, su naturaleza diferencial, los matices en función del grado de aprendizaje, el conocimiento existente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, reafirma que no existe un método alternativo a la enseñanza transmisora, sino el dominio por parte del docente de las múltiples estrategias metodológicas, que deben ser aplicadas de forma flexible, según las características de los contenidos, en función de los propósitos previstos y el contexto del alumnado, entre las se encuentran:

- *La solución del enfoque globalizador*, donde el alumno interviene en una situación próxima de su realidad que le resulta interesante y la cuestiona para darle respuesta.
- *Los conocimientos transdisciplinarios* en las cuales, se pretende una mayor vinculación del conocimiento con escenarios reales de trabajo.
- Por último, *el aprendizaje basado en problemas (ABP)*, un método que se orienta a la solución de problemas, seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje, estimular el trabajo colaborativo en las diferentes disciplinas.

Finalmente, se hace necesaria la participación de los padres de familia, para que promuevan en sus hijos, el desarrollo de habilidades, debido a que la institución tendrá en el reto educativo, su papel como coordinadora, por lo tanto deberá compartir el logro de los objetivos educativos con los docentes, orientadores y directivos, quienes deben procurar el desarrollo de las habilidades del alumnado, las cuales les van a servir como vehículo, para actuar de manera autónoma o colaborativa, y para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y funcionar bien en las diferentes esferas de la vida, incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social.

IV. Proyecto globalizador basado en competencias docentes.

Recordemos que el nuevo enfoque por competencias, se instala en nuestro país por medio de políticas gubernamentales, con la intención de unificar diversos planes de estudio, de los diversos bachilleratos existentes. La influencia de las competencias inicia en la educación técnica, a partir de las competencias laborales, después las reformas educativas que se llevaron a cabo en preescolar (2004), secundaria (RIES 2006), medio superior (RIEMS 2008) y primaria (2009). Como podremos darnos cuenta, no fue de forma escalonada y el paso de un nivel al otro, no permitía la continuidad del desarrollo de las competencias. No obstante, ya está implantado, y ahora sólo resta ponerlo en práctica de la mejor manera.

4.1 Fundamentación

Recordemos que la RIEMS tiene de base, un Marco Curricular Común (MCC) en todos los subsistemas que la componen, y además pretende obtener un perfil de egreso único, en todos los estudiantes egresados del bachillerato, a partir de los tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. El nuevo enfoque educativo, el cual en su parte pedagógica se basa en dos aspectos esenciales: el *primero* hace referencia a los alumnos quienes deben construir sus propios aprendizajes, en interacción permanente con sus compañeros y con el profesorado, por otra parte *el segundo*, es didáctico, se refiere al currículum, el cual se flexibiliza de acuerdo al lugar en el que está establecida la escuela.

Al mismo tiempo la RIEMS considera posturas relevantes en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la planeación educativa, en el último punto será necesario, que los docentes dispongan de un marco amplio de información, que les permita la toma de decisiones, en el contexto institucional y escolar a través del pensamiento crítico.

Por lo tanto, el docente debe hacer docencia de manera consciente y planeada, por ello debe poseer o desarrollar las competencias docentes necesarias en este

enfoque, con las cuales debe equilibrar el papel personal y profesional, sólo de esta manera podrán construir una identidad colectiva, que les permitirá trabajar de forma colaborativa, misma que es un requerimiento del enfoque.

En efecto, la incidencia que se hizo fue a partir del proyecto globalizador basado en competencias docentes, se sustenta en el trabajo colaborativo que se realizó por parte de los profesores y los alumnos de un grupo primer grado, en una unidad –bimestre- específico. Debido a ello, en el capítulo anterior se tomaron las bases metodológicas para implementar la propuesta.

4.2 Características de la planeación por competencias a partir del trabajo colaborativo docente.

El objetivo de la propuesta fue integrar un equipo docente, que a partir de un proyecto globalizador basado en competencias docentes, pueda desarrollar las mismas en los alumnos, ya que la Preparatoria Oficial, tenía la necesidad de implementar la Reforma Institucional de Educación Media Superior, la cual se efectuó en el ciclo 2008-2009, de manera precipitada y solamente hubo una capacitación a nivel informativo. Una de las profesoras comenta, “fui citada para conocer de manera general en qué consistía la reforma Va... esta plática fue informativa, ya que se retiraron de manera inmediata y no dieron apertura para preguntar”.

Debido a ello, la *estrategia de planeación*, consistió en proponer la manera de trabajar colaborativamente: para valorar las posibilidades que nos ofrece ésta dinámica así como las dificultades que puede plantear, y de esta forma poder identificar el grado de incidencia de este en el aprendizaje de los alumnos.

4.3 Aplicación de la propuesta

La *aplicación de la propuesta* se dio en un equipo de trabajo, con profesores de un mismo grado y grupo, donde todos colaboraron para que los alumnos realizaran una sola investigación, misma que se abordó desde cada una de las diferentes disciplinas, además de tomar en cuenta, el contenido: en este caso de

la materia de Antropología, sobre la cual intervinieron el resto, aportando desde sus características individuales.

4.3.1 Escenario

La Escuela Preparatoria Oficial (EPO) se encuentra ubicada, en el municipio de Tepetzotlan, uno de los 54 pueblos mágicos que existen en México. El bachillerato de la EPO se encuentra, dentro del *programa propedéutico*: es decir prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, además de proporcionar una cultura general, con el fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo. Tiene como fundamentos los siguientes principios filosóficos, que constituyen la misión y visión de la institución.

MISION

“La comunidad que conforma la Preparatoria Oficial No. 27 se compromete a ser mediadora entre el conocimiento y el alumno para que en su contexto" desarrolle habilidades, competencias y valores que contribuyan a formarse como una persona analítica, reflexiva y crítica, de esta manera será capaz de enfrentarse a las exigencias del mundo actual” (Preparatoria Oficial, 2008).

VISION

“... es una institución que ofrece una educación integral generadora del desarrollo de competencias en el alumno, que le permitan comprender y transformar sus ámbitos social, cultural, laboral, científico y tecnológico”(Preparatoria Oficial, 2008).

La EPO está determinada por una planeación de tres dimensiones: la institucional, la didáctica y la del trabajo colegiado, que se mantienen vinculadas.

- En la *planeación institucional* participa toda la comunidad de la preparatoria, a través de la evaluación de los proyectos.
- En la *didáctica* se opera la dimensión áulica, en ella se organizan acciones encaminadas a desarrollar las competencias señaladas en los programas de estudio de cada materia.
- Por último en el *trabajo colegiado* se establecen propuestas académicas en las cuales se integran los maestros en el campo disciplinario al que corresponde su asignatura: Comunicación y Lenguaje, Matemáticas-Razonamiento Complejo, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Experimentales, Componentes Cognitivos – Habilidades del Pensamiento y Componentes Temáticos, a través de diversos proyectos que se desarrollan durante el ciclo escolar (Preparatoria Oficial, 2008).

Una preparatoria, con una infraestructura en muy buen estado, sin embargo la demanda en los exámenes COMIPEMS, hace se acepten más alumnos de los cuales la institución pudiera albergar, lo cual ocasiona que en cada salón, se coloquen a 50 alumnos en aulas pequeñas, en las cuales se dificulta el paso entre las filas, un gran reto para los docentes quienes laboran con dichos grupos.

4.3.2 Participantes.

Los profesores con los que se realizó la planeación multidisciplinar y transversal a partir del trabajo colaborativo del grupo de 1-2 del turno matutino son:

Profesor	Profesión	Asignaturas que imparte
P1	Licenciatura en Pedagogía	Proyectos Institucionales
P2	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica	Apreciación Artística
P3	Licenciatura en Pedagogía	Comprensión lectora
P4	Licenciatura en Matemáticas	Algebra
P5	Licenciatura en Sociología	Antropología
P6	Profesor Normalista	Lógica
P7	Licenciatura en Educación, Licenciatura en Contaduría Pública y Administración Pública e Instructor Escolar	Métodos y pensamiento crítico I
P8	Licenciatura en Informática	Ingles
P9	Licenciatura Pedagogía	Orientadora

En promedio, los docentes del grupo de 1-2 tienen 17 años de docencia, el docente, que cuenta con menor trayectoria docente, tiene 9 años de experiencia, la media es de 13 y el máximo es de 29 años.

Sin embargo, los profesores recibieron de manera distinta la capacitación de la (RIEMS) en el Estado de México: de los nueve profesores, ocho dijeron tener conocimiento de la reforma y uno afirmó que no la conocía, sin embargo al especificar sobre ello, dijeron haber sido introducidos a la misma pero no les había quedado clara, motivo por el cual el P4 contestó “no, en un principio no porque es nuevo aproximadamente 2 años”

Por trabajar en distintas instituciones, sea a nivel preparatoria o secundaria, los docentes tienen una información diferente. El número de cursos de los docentes, en su mayoría es de uno y es a nivel informativo.

Considerando, la propuesta del proyecto globalizador basado en competencias docentes en la EPO, se tomaron en cuenta las características, que explican los mismos docentes de sus experiencias, en la institución en la cual laboran:

Los docentes explican el por qué la **elección del trabajo individual o grupal**:

P2: DE MANERA INDIVIDUAL, La libertad de poder equivocarme sin testigos. La falta de acuerdos imparciales. Evitar el desgaste que implica los acuerdos democráticos. El estrés y frustración que provoca el hacer el trabajo o tareas que el otro no hace, etc.

P3: Me gusta trabajar en ambos modos, individualmente porque me organizo más fácilmente y me gusta proyectar un logro a través de mi creatividad; por equipo comparto puntos de vista que enriquecen mi trabajo.

P4: Que algunos compañeros son flojos, no comprometidos al trabajo, que sean responsables y comprometidos. (Ver anexo de cuestionarios docentes)

Aunque todos aceptaron el trabajo multidisciplinario y transversal, en la planeación a partir del trabajo colaborativo, asienten las dificultades que implica el mismo, puesto que llegar a un consenso y ser equitativos en el trabajo, es difícil en cualquier equipo docente, el individualismo e incluso la resistencia a la cultura colaborativa se manifiesta por parte de algunos docentes.

☞ En la Preparatoria Oficial No. 27 de acuerdo a los docentes la **cultura de colaboración** se desarrolla de la siguiente manera:

P2: Existe en cuanto el ambiente de trabajo y las relaciones humanas son de mutuo respeto y colaboración, en la medida de nuestros tiempos y posibilidades sin descuidar los propios intereses.

P5: Hay un acercamiento de trabajo colaborativo a través de las reuniones colegiadas por campos disciplinares para la planeación anual de cada ciclo escolar. En el área de Ciencias Sociales desarrollamos un trabajo disciplinar en algunas actividades. En lo que se refiere al trabajo interdisciplinar sólo en algunas ocasiones, cuando existe interés común y adecuada relación con dos o tres materias: mismos que creo suficiente, porque con muchos se pierde la esencia del trabajo colaborativo. En la reforma se señala la posibilidad del trabajo interdisciplinar, pero también disciplinario.

P7: No probablemente se deba en cierta forma a que la saturación de horas no permite un espacio de tiempo que brinde la posibilidad de intercambiar puntos de vista entre docentes, antes de presentarnos ante los alumnos. Sin embargo puedo decir

que si existe un ambiente muy cordial, de respeto entre compañeros donde cada uno tiene su propia forma de ver el trabajo docente, con un compromiso serio y amor a su actividad.

P9: Existe la disposición por parte de algunos profesores solo que en la institución se fomenta el egoísmo, el individualismo, el trabajar colaborativamente se ve mal, se ve como pérdida de tiempo, incita al mal a las personas o hacer complot en contra de la dirección. Aquí se fomenta las divisiones con el profesorado y se tiene privilegios con algunos. (Ver anexo de cuestionarios docentes)

En la preparatoria Oficial el trabajo colaborativo, como lo mencionan los profesores se da a partir de la **balcanización**, la cual se da como *permeabilidad reducida*: con subgrupos, delimitados, aislados, por ejemplo: las áreas en que se divide el currículo, en la preparatoria se manifiesta en las reuniones colegiadas por campos disciplinares, para la planeación anual, sin embargo, se hacen trabajos interdisciplinarios entre dos o más materias.

☉ Por ello **las medidas** que podrían tomarse para fomentar en la Institución, el trabajo colaborativo de acuerdo a los docentes son:

P2: La identidad, solidaridad, respeto y sus derivados. Todos valores humanos que en su mayoría no reciben remuneración. El problema mayor del magisterio estatal, es el control corporativo vía sindicato, que el gobierno ejerce sobre este. Manifestando en el sueldo y prestaciones económicas, no en las laborales ni mucho menos en las de capacitación o desarrollo académico. Nadie quiere ser investigador, pero todos queremos obtener la máxima categoría que permita ganar lo máximo ofrecido por el estado, para una "feliz" jubilación.

P6: Invitación por parte de los directivos. Conferencias para saber esta forma de trabajo. Concientización individual y grupal.

P8: Mantener comunicación constante entre los compañeros de trabajo. Apoyar en las áreas que se requiera y se permita. Ser flexibles para recibir y dar opiniones.

P9: Comunicación permanente. Establecer acuerdos y respetarlos. Disposición en los tiempos para planear, organizar las diferentes actividades. Actitud positiva ante todo lo que se tenga que enfrentar. Capacidad para escuchar, para dar y recibir. Tolerancia para las críticas y ser mas propositivo. (Ver anexo de cuestionarios docentes)

Las medidas que deben considerarse para que los profesores puedan reunirse y trabajar en equipos son: respetar los acuerdos entre los integrantes; que haya concordancia en los proyectos de trabajo; establecer una labor equitativa; disponer de tiempos para planear, organizar las actividades, tener una actitud positiva ante todo lo que se tenga que enfrentar. Pero ante todo, el equipo debe tener la capacidad para escuchar, dar y recibir las críticas para: fomentar una identidad,

solidaria, de respeto, y apoyo además de realizar las medidas necesarias para el buen funcionamiento del equipo docente.

Los profesores consideran que la **postura de la Institución** respecto a la propuesta de planeación de un proyecto global a partir del trabajo colaborativo de los docentes es la siguiente:

De acuerdo al profesor 5 y el 9 existen resistencias para llevarla a cabo, por su parte el p6 afirma que se deben seguir los acuerdos y los lineamientos tomados por la SEP, a través de las autoridades educativas. Por su parte la P7 dice que para ponerla en práctica, es necesario asumir un compromiso por materia, donde exista una organización, continúa para revisar el proceso en el alumno y tratar de organizar el trabajo de manera que los profesores puedan cubrir cada uno de los cuadrantes y generar las competencias necesarias para cada uno de los alumnos.

☉ A las **necesidades** que debe responder el trabajo en equipo **de la institución** de acuerdo a los docentes quienes integraron el equipo docente son:

P5: A la de formar alumnos con valores de comunidad, pertenencia e identidad. De manera práctica: se sabe de la falta de recursos e infraestructura en las escuelas estatales. Para poder resolver los problemas de presupuesto las escuelas y sus directivos tienen que echar mano de la fuerza y colaboración de la comunidad escolar, padres de familia, alumnos y maestros, por lo que conviene a todos tener disposición y actitud de trabajar en torno a un bien común; en este caso la escuela.

P6: Porque trabajar en equipo significa logros para todos y para la institución, el poder hacerlo se lograrán las metas propuestas que se haya fijado la Institución; sin embargo es necesario recapitular que trabajar en equipo, "es sacar la garra hacia el trabajo" ya que no todos tienen disposición. (Ver Anexo de cuestionarios de los docentes)

Cada uno de los docentes identifica de manera aislada puntos importantes, en los cuales se puede integrar el trabajo colaborativo de la preparatoria oficial, si se integran las perspectivas de los profesores, se enriquece el trabajo en equipo y la forma de trabajo del mismo.

☉ A las **necesidades** que debe responder el trabajo colaborativo **respecto a los alumnos** son de acuerdo a los profesores son:

P5: Ellos viven su proceso escolar dentro de espacios y ambientes muy estrechos. No hay libertad de movimiento ni elección, si no se acepta la idea de trabajar en equipo,

uno junto al otro, respetando no sólo el espacio, sino la personalidad de cada quien se corre el riesgo de considerar a la escuela como un castigo y no como un derecho. Si se entiende que la única forma de aprovechar al máximo lo poco que se tiene, se lograra reducir la frustración escolar actual.

P3: Para interactuar y relacionarse entre los alumnos y enriquecer su aprendizaje por experiencias en el equipo además de sus conocimientos.

P9: Que los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas estén acorde a las demandas sociales. . (Ver Anexo de cuestionarios de los docentes)

Desde considerar el trabajo colaborativo como el uso efectivo del desarrollo de las competencias, a partir de la interacción, una cultura de trabajo, sin dejar de lado los conocimientos, será el aprendizaje una de las necesidades a cubrir. Lo interesante aquí radica en que los docentes la perciben de alguna manera la sienten necesaria en la Institución.

De acuerdo a la opinión del equipo docente de la preparatoria, las condiciones a las que debe responder el trabajo en equipo son personales, culturales y organizativas estas son:

- ☉ A las **necesidades del profesorado** que debe responder el trabajo en equipo son: la profesionalización docente para ser un facilitador del aprendizaje, el equipo debe tener una organización, división, la integración del trabajo para propiciar la interdisciplinariedad en las distintas áreas y con ello conducir diariamente una formación que cubra el perfil de los alumnos. Las *condiciones personales* que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo, se deben a las situaciones que se enfrentan día a día, como las relaciones interpersonales en los docentes son distintas y por ello, el tiempo, disposición, la falta de comunicación, carácter, la capacidad de interacción y la percepción de cada uno son algunos de los elementos que dificultan el trabajo en equipo.
- ☉ En las *condiciones culturales*, se determina que los profesores, al recibir el nuevo enfoque como una imposición gubernamental, provoca reservas al mismo, aunque se considera pertinente una cultura colaborativa, los docentes expresan que, es la Institución la que requiere una cultura organizacional del trabajo además debe formar los hábitos necesarios para fomentarlo en todas

sus áreas, pues sin los espacios y el apoyo indispensable se dificulta una cultura de esta índole.

- Las **condiciones organizativas** a las que los docentes hacen referencia, son la organización de las instituciones, las cuales no están formadas para el trabajo colaborativo porque se ve como pérdida de tiempo y que implica mucho trabajo. Además del orden jerárquico que tienen las mismas, pues esto dificulta, plantearles a las personas indicadas éste tipo de propuestas. En cuanto a su papel particular el desconocimiento de las estrategias administrativas y los trabajos burocráticos, los tiempos, la coordinación en actividades y planeación previa del trabajo les genera obstáculos. (Ver anexo de cuestionarios docentes)

En cambio, para los docentes será necesario que consideren el contexto en que se desenvuelven sus alumnos ya que, el desafío más apremiante en los años de la adolescencia, es la construcción de la identidad, la escuela debiera ayudarlos no solo *a ganarse la vida sino también a construirse la vida.*

Los cambios suscitados en las familias no sólo mexicanas sino del mundo, hoy día gran número considerable de jóvenes, no vive con su padre y madre por razones de divorcio o trabajo; quienes lo hacen no necesariamente pasan tiempo con ellos.

Las características generales de los adolescentes en general, de acuerdo a Bauman (2000) son:

- **La globalización:** donde la tecnología ha intervenido en la modelación de nuevos códigos, formas de relación con el conocimiento, tiempos de afectividad e incluso formas de nacer o morir. Se ha redefinido la experiencia social y cultural de las personas. Frente a los cambios repentinos, la educación parece instalarse en un tiempo de tecnología.
- **La ruptura de ideales:** La inexistente función de los padres, quienes al “ser amigos” de sus hijos, dejan de lado su papel de orientarlos en: qué hacer con la vida, con el trabajo y con la pareja.
- **Ausencia de respeto:** Los adolescentes de hoy exigen que se les respete, aún cuando ellos tienen dificultad para cumplir con ello. Existe una crisis de autoridad en la etapa de la adolescencia, no es solamente por la declinación de la función paterna, sino también debido a los cambios corporales y emocionales tan drásticos en esta etapa.

- ***El adolescente es un extraño para sí mismo:*** tiene que inventar algo nuevo para responder a cómo ser varón, cómo ser mujer, cómo saber hacer para elegir pareja, cómo elegir un futuro que conjugue el placer lúdico de la diversión con la responsabilidad.
- ***La identificación con una banda:*** que surge a falta de espacio humanizado donde pueda alojar su pregunta y su ser, donde podría verse a sí mismo como digno de ser amado. Busca crear un espacio para la conversación, retomando su cultura, con modismos propios, para ir construyendo una respuesta sobre quién es y plantearse un porvenir (Bauman, 2000).

En efecto, los docentes en ocasiones se olvidan del objetivo de la docencia, cuando diseñan los instrumentos de clase, los cuales no siempre son pertinentes al contexto y a los alumnos, de hacerlo serían los alumnos quienes también podrían tener interés en su propia construcción. En el mismo sentido, desde miradas extremistas se les subestima permitiéndoles el desinterés en sí mismos, o se les intimida al tratar de “fabricarlos” a semejanza del resto de los compañeros, sin tener en cuenta que cada uno es una construcción distinta.

La utilidad del saber escolar para los jóvenes está vinculado al hecho de que ellos comprendan que la escuela, constituirá un instrumento para sus vidas y no como una acumulación de saberes sin relación a su mundo actual.

Considerando que los alumnos, con quienes se trabajó en la aplicación de la propuesta tienen en su mayoría muy poco desarrolladas sus habilidades puesto que en el examen COMIPEMS, los resultados de los alumnos fueron los siguientes: 63.58% de los aspirantes obtuvieron menos de 69 aciertos, 21% sacó de 70 a 79 aciertos, 9.82% logró de 80 a 89 reactivos y el 5.78% consiguió de 90 a 100 aciertos. Es decir la mayoría de los alumnos apenas obtuvo los reactivos suficientes para ingresar.

Las características generales de los alumnos del grupo seleccionado de primer año son las siguientes:

El grupo del 1-2 del turno matutino integrado por 47 alumnos, de los cuales al aplicar la estrategia uno se dio de baja: 27 de género femenino y 19 del masculino, de edades entre los 15 y 18 años. En lo que concierne al nivel de

aprovechamiento de los alumnos se observa un promedio de entre 7 y 8.5 de calificación en el semestre anterior.

De esta manera durante el primer semestre del ciclo 2008-2009, los alumnos de primer grado en el proceso de adaptación a la institución, a los docentes, los compañeros y la nueva forma de trabajo se obtuvieron los siguientes resultados en las evaluaciones:

La situación particular del grupo en el primer semestre durante el ciclo 2008-2009 consistió que, de los 47 alumnos 25 mujeres aprobaron todas las asignaturas y 2 reprobaron una alumna dos y otra tres. De los 20 alumnos hombres 10 aprobaron todas las asignaturas: 5 reprobaron una, 2 reprobaron dos, 1 reprobó tres y 2 reprobaron cuatro o más.

El promedio general es de 7.5 donde la mínima radica entre 6.6 en la materia de Comprensión Lectora y 7.9 en las materias de inglés y etimologías, sin embargo el porcentaje de alumnos que acreditan las asignaturas se encuentra entre el 83% y 100%, con un porcentaje promedio de 74.47% es un grupo con desempeño regular.

De los alumnos provenientes de distintos municipios, se detectaron municipios como Teoloyucan, Huehuetoca, Cuautitlán de Romero Rubio, Cuautitlán Izcalli, Coyotepec y en porcentaje menor a la mitad son residentes del mismo municipio en que se encuentra la escuela.

Sin embargo, en dicho grupo, son treinta los alumnos quienes cuentan con PC, a pesar de ello, menos de 25 tienen Internet, en contraste con que, más de 30 alumnos cuenta con un celular. A pesar de ello, los alumnos si invierten tiempo para realizar sus tareas, doce la realiza de una hora a dos y 18 invierte desde tres a más de cinco horas, de ellos sólo dos admitieron no realizarla. En general, la mayoría de los estudiantes, tiene interés en continuar en un nivel superior.

4.2.3 Procedimiento

Debido a las características de la infraestructura de la Institución; la profesionalización de los docentes, quienes cuentan con el perfil de la asignatura, no así de los conocimientos para aplicar el nuevo enfoque por competencias; además de considerar, la diversidad de los contextos de donde provienen los alumnos, requiere se reflexione sobre el hacer docente, el cual es uno de los puntos sobre los cuales pretende intervenir la Reforma de Educación en el Nivel Medio Superior.

En consecuencia, a lo anterior se determinaron *las necesidades*, de la Institución, las cuales radican en los docentes y los alumnos quienes necesitan desarrollar o aplicar, cada uno para entrar en la dinámica del nuevo enfoque. Por ello, fue indispensable que, partir de las competencias docentes que menciona Perrenoud, se pueda incidir en cada uno de los profesores, a partir del trabajo colaborativo que plantea Ana López, así como tomar en cuenta las recomendaciones de Serafín Antúnez para ésta forma de trabajo, e incluso identificar la relación de lo anterior, con el esquema sociolaboral que propone Santana Vega, para que los docentes puedan apoyarse e integrarse en un trabajo en conjunto.

- FASE UNO

Considerando los puntos anteriores se inicia el planteamiento de la propuesta a cada uno de los profesores, e integrar un equipo docente que parta del trabajo colaborativo.

Por éste motivo se pidieron los horarios para entrevistar a cada uno de los docentes de primer grado. Esta labor se llevó a cabo durante quince días, en los cuáles el resto del equipo de trabajo se fue integrando, la mayoría de los que lo formaron, tenía al grupo del primero 2 por lo cual, éste fue elegido para diseñar y aplicar la propuesta en él. El único profesor que no pudo integrarse fue el de computación.

Después de integrar al equipo docente, se estructuró la planeación, la cual se determinó aplicarse, a partir del 20 de febrero del 2009, después de consultar cada uno de los temarios de las distintas asignaturas, los proyectos de la institución, los cuadrantes en los que se establecen las habilidades a desarrollar durante la unidad 3 del segundo semestre en el primer grado así como las fechas de dicho parcial para establecer los tiempos en cada una de las actividades.

Debido al desconocimiento de los profesores, para aplicar el enfoque basado en competencias, al tiempo disponible de los mismos para realizar la planeación y a las pocas facilidades para reuniones constantes, como debe hacerse en este tipo de proyectos, se llegó a la determinación de hacer un diseño, presentarlo a los maestros y posteriormente se le realizaran los ajustes convenientes.

En el capítulo 2 en los apartados del aprendizaje al pensamiento crítico se explicó que el enfoque por competencias se integra desde diferentes visiones: es decir en el alumno la construcción del conocimiento se produce cuando:

Asume una actitud activa relacionada con la atención y motivación (Ausubel); Relaciona de modo sustancial y no arbitrario los conocimientos previos con el material nuevo (Ausubel); Imprime una acción (física o mental) para interactuar con el objeto de conocimiento (Piaget); Interactúa con el medio (entendiendo por éste los recursos materiales, herramientas y humanos que tienen a su alcance) a través del lenguaje (Vigotsky); Organiza, mediante esquemas o representaciones mentales, la información que selecciona a fin de decodificar su intención y codificar nuevos significados (Rumelhart, Norman, PHI); Recupera información significativa a través de una memoria declarativa o la transforma durante la ejecución de una tarea, relacionándola con un conocimiento procedimental (J. R. Anderson, PHI); y, Experimenta directamente sobre la realidad, practica la inducción de lo concreto a lo abstracto y transfiere conocimientos a diversas situaciones (J. Bruner) (SEP, 2008, págs. 173-224).

- FASE DOS

En consecuencia se elaboró la planeación de la segunda unidad, en el segundo semestre a partir de un proyecto globalizador titulado “Del indigenismo a la sociedad global”, en el cual el equipo docente debía contribuir desde su disciplina al desarrollo de las competencias de los alumnos, guiándolos durante el proceso del problema planteado.

Es decir se elaboró una **planeación e instrucción centrada en el aprendizaje** (Santrock, 2002), donde los aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales del

aprendizaje, informan a los docentes, acerca de las mejores maneras para ayudar a los niños a aprender, ésta planeación hace énfasis en la naturaleza activa y reflexiva del aprendizaje y los aprendices.

Por lo tanto la estrategia empleada, fue el aprendizaje basado en problemas (ABP), con el cual se enfatizó darle solución a un problema real, ¿qué debe hacerse con los grupos indígenas, ante los procesos de globalización, introducirlos o mantener intacta su cultura?, aunque de éste primer planteamiento se desprenden preguntas esenciales.

Para la **elaboración de la planeación** se siguieron los siguientes pasos:

1.-Se hicieron concordar todas las unidades del tercer parcial en este caso del segundo semestre. Corresponde a la secuencia didáctica general: que incluye el tema y el objetivo. (Anexo de planeación; 1-6)

2.-Después se determinó el esquema de trabajo, el cual se integró en tres columnas, la primera con la parte del trabajo, la segunda los criterios y la tercera el cuadrante a trabajar en el mismo. Para ello se tomaron en consideración los siguientes elementos:

- Parte de una situación de la realidad, donde se problematiza el objeto de estudio en su complejidad.
- Enseguida se realiza el proceso de análisis, con la identificación y explicitaciones de las diferentes cuestiones que plantea el conocimiento así como su intervención en la realidad.
- Posteriormente se establece cómo resolverlo a partir de la delimitación del objeto de estudio.
- De esta manera se hace la identificación del esquema de actuación, que surge de los instrumentos conceptuales y metodológicos, para poder solucionar el problema planteado.
- Durante el aprendizaje del esquema de actuación se hará de la integración de los saberes disciplinares con la reconstrucción del objeto de estudio.

- Finalmente se elegirá la estrategia de memorización para su presentación ejecutiva (Ver planeación 7-10).

3.-Posteriormente se realizó el diseño de las rúbricas, las materias evalúan su contribución en la investigación: tomando en cuenta los criterios de desempeño, la calidad con que deben llevarse a cabo los elementos de la competencia.(Ver planeación 11-17)

4.- Enseguida se hizo un cronograma de actividades para indicar a cada asignatura cuando debía intervenir y con qué (Ver planeación18-24)

5.- En este punto se asignan las habilidades a desarrollar de acuerdo al proyecto, se toman en cuenta los tres niveles que normalmente se presentan en un programa de estudio para cada competencia (Ver planeación 25-37):

- Para el primer nivel se tienen las *competencias generales*, se encuentran relacionadas directamente con un módulo, materia o asignatura, representan el nivel de dominio más alto; así mismo, deben guardar correlación con los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes. Se estructura de la siguiente manera:

Verbo de acción + contenido general + contexto

6.- Al finalizar se hace una distribución por asignaturas de la planeación en donde se establece lo que se trabajara por materia. (Ver planeación 38-54).

- Para el segundo nivel se tienen las *competencias particulares*, relacionadas directamente con las unidades del programa de asignatura, deben guardar correspondencia con las competencias genéricas y generales. Su estructura incluye:

Verbo de acción + contenido general de la unidad + contexto (actitudes y/o valores)

- En el tercer nivel se encuentran las *competencias específicas* que se relacionan directamente con los temas y subtemas, las estrategias didácticas y por ende con el plan de clases, arriba a un nivel de especificación cercano a lo real y se estructura de la siguiente manera:

**Verbo de acción + contenido + a través de qué + para qué + contexto
(actitudes y/o valores)**

- FASE TRES

Presentación de la planeación a los docentes de primer grado: El 25 de marzo se llevó a cabo una reunión, en la biblioteca de la Institución para darles a conocer a los profesores la planeación multidisciplinar y transversal con los materiales elaborados para la misma (ver en power point *exposición3*).

Los asistentes fueron los profesores 6, 4, 2, 1 y 3. La finalidad de la reunión consistió en explicar ¿qué hacer? ¿Cómo hacer para trabajar las competencias a través de un trabajo multidisciplinario? ¿En qué consistía el trabajo colaborativo los profesores el cuál debía realizarse a partir de la tercera unidad, la importancia de hacer concordar las materias en la planeación para continuar con el desarrollo de las habilidades?

Retroalimentación de los profesores al proyecto: Un problema planteado por los maestros, fue la dificultad de darles a conocer el cambio en la forma de trabajar a los alumnos del grupo en la unidad 3. Para ello se propuso una nueva junta ahora con profesores y alumnos cuando se inicie ésta en la segunda hora de clase es decir a las 8:40 am.

- FASE TRES

Presentación de la planeación a los docentes de primer grado: El 25 de marzo se llevó a cabo una reunión, en la biblioteca de la Institución para darles a conocer a los profesores la planeación multidisciplinar y transversal con los materiales elaborados para la misma (ver en power point *exposición3*).

Los asistentes fueron los profesores 6, 4, 2, 1 y 3. La finalidad de la reunión consistió en explicar ¿qué hacer? ¿Cómo hacer para trabajar las competencias a través de un trabajo multidisciplinario? ¿En qué consistía el trabajo colaborativo los profesores el cuál debía realizarse a partir de la tercera unidad, la importancia

de hacer concordar las materias en la planeación para continuar con el desarrollo de las habilidades?

Observaciones al proyecto: Un problema planteado por los maestros, fue la dificultad de darles a conocer el cambio en la forma de trabajar a los alumnos del grupo en la unidad 3. Para ello se propuso una nueva junta ahora con profesores y alumnos cuando se inicie ésta en la segunda hora de clase es decir a las 8:40 am.

- FASE TRES

Diseño de material de apoyo a profesores: Para la elaboración del trabajo del 1-2 en la tercera unidad del segundo semestre el contenido sobre el cual parte el trabajo de investigación de los alumnos fue Antropología, por ello los temas de las lecturas que tienen las otras materias giran en torno a esta materia, sin descartar su contenido específico de cada uno de ellas.

- FASE CUATRO

Se propusieron reuniones las cuales se dieron de la siguiente manera:

Primera: plática de inducción para los alumnos: El día 13 de mayo se realizó dicha reunión con los profesores que integrarían el equipo docente, para dar a conocer la nueva forma de trabajo. Se dieron a conocer los objetivos en el trabajo colaborativo.

Segunda: reunión con alumnos y docentes: El 26 de mayo se llevó a cabo la primera reunión con el proyecto en práctica las características fueron las siguientes:

Los profesores 1, 5 y 7 se habían reunido los días anteriores para platicar dudas sobre el proyecto, -el trabajo colaborativo de los profesores se iba dando paulatinamente-. Se explicó con la estructura de trabajo el papel a desempeñar, a los alumnos y docentes fue necesario enfatizarles que los alumnos elaboraran únicamente un trabajo, al conjuntar cada parte elaborada en las asignaturas, y

este sería evaluado en su conjunto por todas las asignaturas en su entrega y presentación ejecutiva. Por la confusión los alumnos ya que se encontraban muy estresados puesto que los profesores les pedían lo mismo para cada asignatura y existía descontento por ello.

La resistencia de los alumnos: Durante la aplicación del proyecto durante la primera semana los alumnos manifestaron inconformidad de la siguiente manera:

Sentirse muy presionados por trabajar con todas las asignaturas en un solo trabajo; con mucha tarea; confundidos e incómodos, por la exigencia distinta entre los profesores y la falta de organización entre los mismos; enfado por el cambio en la manera de trabajar. (Ver anexo de los alumnos)

- FASE CINCO

Ante la resistencia se les planteó a los alumnos: Platicar con los profesores en cuanto a las dudas, coordinar la organización y buscar los espacios para que puedan trabajar con la tecnología que tiene la institución. Recordemos que el educador estará ahí para decir adonde puede ir el alumno, proporcionará cuanto pueda por ayudar; instrumentos, consejos, medios y métodos... pero debe remitir al alumno a su propia decisión de aprender. (Meirieu, 2003)

Sin embargo, también manifestaron excusas para evitar ser ellos quienes construirían su conocimiento, de las que hicieron mención fueron las siguientes:

Tener que asistir a un café internet para realizar los trabajos y pagar por ello; estar mucho tiempo en la PC; no contar con información en casa o bibliotecas cerca; tener deficiencias en las materias de inglés y álgebra; no les gusta leer o se les dificulta por trabajar; demasiadas tareas en todas las asignaturas; ser distraídos; tener otras actividades físicas; no participar en clase; les falta tiempo y dinero para realizar las tareas; no pueden trabajar bajo presión. (Ver anexo de Sentir de los alumnos))

A esta resistencia, se le confrontó cuando se les recordó que el trabajo de investigación debía realizarse en esta unidad con o sin aplicación de la reforma, también se les enfatizó que ésta nueva manera de trabajo, les daba los esquema

de actuación, para que ellos solos más adelante, pudieran solucionar problemas sociales, laborales o en su educación.

Es importante recordar que ante la resistencia, el docente simplemente puede plantear estrategias que inviten al alumno a interesarse en su formación, no se puede imponer una actuación o excluir porque la voluntad de construirse es solamente decisión de él. En palabras de Meirieu “trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, limitar nuestro poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (Philippe, 2003, pág. 140).

A fin de cuentas lo que se pretende con los alumnos, se destaca en lo que Meirieu (Philippe, 2003) llama: *Hacer que se haga aquí para aprender a hacer en otras partes o la cuestión esencial del traspaso de conocimientos*. Asimismo sólo se les pedía realizar actividades, en las cuales ellos tenían la capacidad de hacer, es decir:

Permitir que aquel que sabe, sepa que sabe, que sepa para que sirve lo que sabe, que puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a que preguntas responde lo que sabe, como podrá hacerlo suyo, desviarlo para crear soluciones nuevas y proferir palabras inéditas ante situaciones imprevistas (Meirieu, 2003, pág. 111).

También se les enfatizó a los alumnos, que en éste cambio de modelo el profesor tenía el papel de facilitador, ya no daría la clase les pondría el problema a trabajar para el proyecto multidisciplinar y serían orientados durante el mismo; el *Hacer con o sobre la toma en consideración del sujeto* de Meirieu (2003) en otras palabras, éste sería un modo de dar clase sin dar el curso, haciendo que los alumnos trabajaran y se pusieran al servicio de su trabajo. El docente sólo crearía las condiciones, para que ellos mismos con sus capacidades y sus limitaciones, progresaran lo más eficazmente posible.

Por lo tanto al involucrar al alumno, en una investigación desde las diferentes ópticas de las asignaturas, reflexionar sobre ella y formarse un criterio -el cual manifestaron ante los asistentes a la exposición-, se formaron un juicio crítico sobre los indígenas y la situación que enfrentan en la globalización, haciendo una

comparación de sí mismos con ellos, puesto que ellos dijeron adaptarse más fácilmente a los cambios y a diferencia de lo que viven estas culturas quienes no todas tienen acceso a la tecnología.

Desde luego, el proyecto parte de la cultura indígena de Tepotzotlan con la cual tienen un contacto directo, para darle significatividad a la investigación, a partir del contexto personal y considerando los valores, con el papel del enseñante como un mediador a una cultura sin la cual el alumno:

Vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones, y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes (Philippe, 2003, pág. 112).

En consecuencia la cultura permite al docente, acceder a lo que le vincula con el alumno, a esos objetos en los que pueden reconocerse ambos, además de proporcionarle los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión.

- FASE SEIS

Tercera reunión con profesores y alumnos: El 1 de junio a las 9:00am con el grupo y el profesor 1 quien tenía duda sobre su parte del trabajo “Los factores a medir referidos del sistema indigenista a la sociedad global”. Se contextualizó el problema, para que ellos pudieran deducir dichos factores guiados por el profesor ellos realizarían un cuadro con los factores el profesor1 se les mencionó que podrían realizar entrevistas.

Cuarta reunión con profesores y alumnos: El 8 de junio se realizó la reunión semanal que fue de retroalimentación, pues surgieron las mismas dudas por falta de comprensión y comunicación entre profesores y alumnos sobre el trabajo.

Los alumnos continuaron con la resistencia al proyecto por ello no realizaron el cuadro de los factores argumentando que no habían entendido las indicaciones, y

explican que existe falta organización entre maestros. A dichas dificultades se les resolvió con la siguiente propuesta: El día miércoles 17 de junio a las 9:00 a 14:00 se apoyaría al grupo en la elaboración del proyecto, para lo cual fue necesario solicitar a la Directora las aulas de cómputo, quien no tuvo objeción alguna.

- FASE SIETE

Quinta reunión, apoyo al proyecto de los alumnos: El 17 de junio se apoyó a los alumnos del 1-2 como se había acordado a partir de las 9:00 de la mañana, las actividades que se hicieron fueron:

Dividir a los alumnos en dos bloques, para ubicarlos en cada aula de computo, y cada uno tuviera el equipo para trabajar con su investigación, con la mitad de ellos estuvo alguien supervisando el trabajo. Posteriormente se empezó a revisar tuvieron cada uno de los elementos señalados, se les dio tiempo para la redacción de la introducción con las características establecidas por la profesora de métodos. Durante el apoyo se revisó que todos tuvieran el índice, los capítulos I, II, III. Después se dieron las indicaciones de cómo debía estructurarse el capítulo IV, la interpretación estadística del tema en la cual debían incluir servicios, rezago y economía.

Posteriormente se hizo el apartado V. Lo siguiente fue elaborar las conclusiones sobre su investigación. Para finalizar se integraron las bibliografías de los textos utilizados. A la una de la tarde se dio oportunidad que imprimieran quienes ya tenían el proyecto revisado. Tiempo después se les pidió a los alumnos acudir al salón de 1-1 para realizar un ensayo sobre su presentación ejecutiva.

- FASE OCHO

Ese mismo día la P9 realizó la invitación para los padres de familia, para que asistieran a la institución a conocer el proyecto de trabajo multidisciplinar y transversal realizado en la tercera unidad del semestre dos, ésta sería el 22 de junio a las 10:00 am.

- FASE NUEVE

El 19 de junio los alumnos entregaron su trabajo al P7, hubo quienes desde las 8:00 ya se lo habían dado, y alumnos tuvieron que ser llamados a la 1:00 de la tarde para recogerse los. Para la exposición se les había indicado a los alumnos se agruparan en equipos de cuatro y dividirse la exposición en: introducción en inglés, presentación en español, explicación de generalidades del trabajo y las conclusiones. También se les solicitó por equipo la presentación en power point, esto debido a que todos habían hecho la investigación sobre el mismo tema.

Para lo anterior se tomaron en cuenta, los criterios para una **evaluación diagnóstica formativa y sumativa**: es decir, la evaluación se enfocó a los procesos que los estudiantes siguieron al elaborar una respuesta, a las formas de construcción de significados y de cómo solucionaron los problemas que se les presentaron durante el proyecto globalizador.

Durante la evaluación del aprendizaje se siguió un proceso sistemático de recolección y análisis de la información sobre la trayectoria del aprendizaje, destinado a describir la situación constructiva que realizó cada estudiante, en términos objetivos de desempeño y rendimiento con referencia a un criterio establecido como base para la emisión de juicios de valor sobre su adecuación y la consecuente toma de decisiones (Ver anexo de rúbrica del trabajo).

La evaluación de competencias se basó en estándares en forma de indicadores de niveles de logro, en evidencias; así mismo, el objeto de evaluación se centró en diferentes niveles de concreción, competencia, elemento de competencia y criterios de realización, correlacionando lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal (Ver anexo de rúbrica de exposición para lo cognitivo y rubrica valorativa para lo actitudinal).

En el proyecto se llevaron a cabo las evaluaciones formativa y sumativa a partir de rúbricas independientes por materia, el diagnóstico fue considerado a partir de un cuestionario individual en el inicio del proyecto.

4.2.4 Evaluación del proyecto

El 22 de junio se reorganizó la exposición, como se había planteado en un principio de manera individual y sobre su investigación, (es decir se les presentó un problema, para que lo resolvieran en el momento) por lo que varios alumnos se sintieron contrariados por los últimos cambios. Con apoyo del profesor 7 se formalizó el evento, con apoyo del grupo de primero 1 con los edecanes y presentadores del evento.

La presentación ejecutiva para realizar las **evaluaciones del proyecto** se llevó a cabo en la Biblioteca de la preparatoria, para lo cual fue necesario:

1. Dividir a los alumnos en tres bloques dos de 15 y uno de 16 para ser evaluados en su exposición.
2. En cada bloque había dos evaluadores con los trabajos de los alumnos y fueron utilizados para realizarles preguntas del mismo.
3. Al azar fueron pasando los alumnos para exponer su investigación: dijeron la introducción en inglés y español, explicaron su trabajo y respondieron a las preguntas de los evaluadores, profesores o padres de familia (de 2 a 3 cuestiones).
4. El objetivo de la presentación ejecutiva fue evaluar el aprendizaje a través de un instrumento de evaluación (ver anexo de rúbrica de exposición), que contiene los criterios de desempeño.

Con la evaluación se dotó al docente y al alumno, de información importante de todas las etapas del proceso de aprendizaje. En efecto ésta permitió:

A los profesores:

- ❖ Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados.
- ❖ Analizar las causas de una mala enseñanza – aprendizaje.
- ❖ Reforzar oportunamente las áreas de oportunidad de los estudiantes.
- ❖ Canalizar a los estudiantes a programas de tutorías.

A los alumnos:

- ❖ Tener información sobre su desempeño.
- ❖ Dirigir su atención y esfuerzo a los aspectos significativos del proceso de aprendizaje.
- ❖ Reforzar oportunamente sus deficiencias.
- ❖ Anticipar un éxito o fracaso en la evaluación sumativa.

Del 29 al 16 de julio se elaboró el informe de los proyectos para presentarlo a las autoridades de la Preparatoria Oficial No. 27. En éste se incluyeron los resultados obtenidos en la aplicación de la RIEMS, mediante un escrito en Word y una presentación en Power Point.

4.2.5 Resultados de la propuesta

Durante la evaluación se tomó en cuenta el progreso de los aprendizajes de los alumnos, los cuales incluyeron un diagnóstico, el proceso para obtener los resultados. Además la continua evaluación del entendimiento del alumno, proporcionó una retroalimentación valiosa, para conocer el progreso hacia las metas de aprendizaje, para mejorar las destrezas de los estudiantes e incrementar la motivación.

En consecuencia la evaluación sumativa arrojó en los alumnos los siguientes resultados:

CRITERIO	ALUMNOS	PORCENTAJE
Aprobados en todas las asignaturas	28	59.57%
Reprobados en una asignatura	10	21.27%
Reprobados en dos asignaturas	3	6.38%
Reprobados en tres asignaturas	4	8.51%
Reprobados en cuatro asignaturas	1	2.12%
Baja	1	2.12%
TOTAL	47	99.96%

Es importante mencionar que nuestra incidencia se dio en la tercera evaluación y los dos primeros semestres ya tenían una evaluación hecha, en la cual varios alumnos habían obtenido resultados bajos.

En lo que respecta al proyecto globalizador, los resultados en cada una de las asignaturas se determinó en base a la rúbrica del mismo:

PENSAMIENTO ALGEBRAÍCO

RANGO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	1	2.17%
1.6 A 2.0	3	6.52%
2.1 A 2.5	13	28.26%
2.6 A 3.0	29	63.04%
TOTAL	46	99.99%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (29) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

RANGO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	1	2.17%
1.6 A 2.0	1	2.17%
2.1 A 2.5	11	23.91%
2.6 A 3.0	33	71.73%
TOTAL	46	99.98%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (33) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.

COMRENSIÓN LECTORA

RANGO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	1	2.17%
1.6 A 2.0	1	2.17%
2.1 A 2.5	10	21.73%
2.6 A 3.0	34	73.91%
TOTAL	46	99.98%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (34) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.

PROYECTOS INSTITUCIONALES

RANGO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	4	8.69%
1.6 A 2.0	2	4.34%
2.1 A 2.5	11	23.91%
2.6 A 3.0	29	63.04%
TOTAL	46	99.98%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (29) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y cuatro alumnos obtuvieron la mitad de la calificación

ANTROPOLOGÍA

RANGO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	1	2.17%
1.6 A 2.0	0	0%
2.1 A 2.5	5	10.86%
2.6 A 3.0	40	86.95%
TOTAL	46	99.98%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (40) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.

LÓGICA

RANGO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	4	8.69%
1.6 A 2.0	3	6.52%
2.1 A 2.5	14	30.43%
2.6 A 3.0	25	54.34%
TOTAL	46	99.98%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (25) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 cuatro obtuvieron la mitad de la calificación

MÉTODOS

RANGO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	0	0%
1.6 A 2.0	1	2.17%
2.1 A 2.5	3	6.52%
2.6 A 3.0	42	91.30%
TOTAL	46	99.99%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (42) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 el más bajo se situó entre 1.6 y 2.0

APRECIACIÓN ARTÍSTICA

RANGO	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
0 A 1.5	0	0%
1.6 A 2.0	0	0%
2.1 A 2.5	10	21.73%
2.6 A 3.0	36	78.26%
TOTAL	46	99.99%

En esta asignatura la mayoría de los alumnos (36) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0

Del mismo modo en el **trabajo de investigación** a partir de la resolución de problemas, el desempeño por materias fue el siguiente:

CRITERIO	MATERIA	PORCENTAJE
La materia con alumnos con mejor desempeño	MÉTODOS	42 alumnos obtuvieron entre 2.6 y 3
La segunda materia con mejor desempeño	ANTROPOLOGIA	40 alumnos obtuvieron entre 2.6 y 3
Las materias con buen desempeño	APRECIACIÓN A.	36 alumnos
	COMPRESIÓN L.	34 alumnos
	GESTION DEL C.	33 alumnos
		Obtuvieron entre 2.6 y 3
Las materias con regular desempeño	PROYECTOS I.	29 alumnos
	PENSAMIENTO A.	29 alumnos
	LÓGICA	25 alumnos
		Obtuvieron entre 2.6 y 3
La materia con un deficiente desempeño	INGLES	25 alumnos obtuvieron de 0 a 1.5 y 10 de 2.6 a 3

En lo que respecta al trabajo de investigación en donde éste tenía un valor de 30% en la escala de todas las asignaturas, **los resultados** en cada una de las asignaturas se determinó en base a la rúbrica del mismo:

- **PENSAMIENTO ALGEBRAÍCO:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (29) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.
- **GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (33) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.
- **COMRENSIÓN LECTORA:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (34) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.
- **PROYECTOS INSTITUCIONALES:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (29) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y cuatro alumnos obtuvieron la mitad de la calificación
- **ANTROPOLOGÍA:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (40) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 y uno obtuvo la mitad de la calificación.
- **LÓGICA:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (25) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 cuatro obtuvieron la mitad de la calificación
- **MÉTODOS:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (42) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0 el más bajo se situó entre 1.6 y 2.0
- **APRECIACIÓN ARTÍSTICA:** En esta asignatura la mayoría de los alumnos (36) obtuvo una calificación en su trabajo entre 2.6 y 3.0

En consecuencia, en el trabajo de investigación el desempeño por materias fue el siguiente:

- La materia de **métodos** obtuvo el mejor desempeño con 42 alumnos con un porcentaje de entre 2.6 y tres de un total de tres.
- La materia de **antropología** obtuvo también buen desempeño con 40 alumnos con un porcentaje de entre 2.6 y tres de un total de tres.
- Las materias de **apreciación, comprensión y gestión** estuvieron en la media con 36, 34 y 33 alumnos en los rangos de 2.6 y 3.

- Las materias con regular desempeño fueron **proyectos, pensamiento y lógica** las dos primeras con 29 y la tercera con 25 alumnos ubicados en el rango de 2.6 y 3.
- En la materia de **ingles** los alumnos demostraron tener mayor dificultad al ubicarse en el rango de 0 a 1.5 la mayoría de los alumnos.

Los alumnos del primer grado que aprobaron la mayoría de las materias fueron 28 de ellos; de ese grupo 10 reprobaron una asignatura, 3 reprobaron dos, 4 reprobaron 3 y uno reprobó 4. Hubo una baja de 47 quedaron 46.

Debido a lo anterior se obtuvo la opinión de los profesores sobre el desempeño a partir del trabajo colaborativo. En cuanto a las *repercusiones en el desarrollo personal y las relaciones sociales del profesorado* de acuerdo a los docentes de la preparatoria son:

La necesidad de aprender y enseñar con la ayuda de los saberes y experiencias de otros desde su especialidad, lograr los objetivos de las distintas asignaturas, el favorecer el desarrollo integral, la superación personal, buenas relaciones entre alumnos y docentes, e incluso el respeto de las diferentes opiniones, la capacidad de adaptación y sensibilidad a las necesidades de los otros son solamente algunos de los puntos importantes considerados por los profesores en las repercusiones que les deja el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y las relaciones sociales.

En el proyecto de trabajo colaborativo que se llevó a cabo la opinión de los profesores se determinó que:

Para ser un primer acercamiento de los docentes, primero al trabajo colaborativo y después integrarlo a un proyecto globalizador, como ellos mismos lo mencionan les sirvió de ejercicio, existen puntos que se deben de mejorar, entre los que se encuentran la organización con los docentes. Aunque se dio apertura al proyecto, se limitó por parte de la Institución en los tiempos de reunión con los docentes, lo cual se manifiesta por parte de la maestra Margarita y el profesor Parra, quien al final no pudo integrar en el proyecto con los alumnos un aprendizaje basado en la solución de problemas, por falta de tiempo pues solo se realizó en una unidad.

De acuerdo a los puntos de vista particulares de aquellos que formaron el equipo docente, se mencionan las ventajas y desventajas que dicha experiencia les dejó, éstas se encuentran en el siguiente cuadro:

Ventaja	Desventaja
Que sin duda alguna les apoya en el desarrollo verbal de investigación. P1	En lo económico por parte de los alumnos. P1
Nos enfrentaron a la dinámica que plantea la reforma y a la problemática que se da en este nivel implementar algo sin preparar con tiempo el escenario; por ejemplo los salones no cuentan con mesas de trabajo ni espacio suficiente para la movilidad y el trabajo colaborativo. En cuanto al aspecto directivo, al trabajar por métodos de proyectos se rompe con el rol del trabajo tradicional del maestro, lo que lleva a parecer que este no trabaja, ocasionando fricciones con los directivos. P2	<i>No se menciona alguna por parte de los docentes.P2</i>
Estructurar un trabajo incluyente para todas las asignaturas, permitir la autonomía del alumno, acercarlo a fuentes de información diversas, permitir la expresión oral y escrita del alumno. P3	Se empalmó el trabajo pues se dio a conocer el proyecto un poco precipitado, faltó tiempo.P3
No contestó.P4	No contestó.P4
Desarrollar las distintas competencias en los alumnos en la materia de Antropología (pero ¿las habrán desarrollado en las otras?). P5	No se involucran de manera equitativa todos los involucrados. P5
Me permitió evaluar mi actividad docente y valorar la importancia de rescatar el trabajo colaborativo, que se pudo dar de mejor forma en el grupo. P7	No todos trabajamos con la misma carga de actividades, la planeación no fue compatible con el tiempo del cual disponíamos para la actividad programada. P7
Fomentar este tipo de trabajos para desarrollar las competencias, socializar con sus pares, nuevos conocimientos intereses, por el trabajo, interdisciplinariedad y transversalidad de las asignaturas. P6	Tiempo de horarios, más trabajo en equipo, formalización, intereses. P6
Los alumnos aprendieron a trabajar de una manera más formal, respetando los tiempos y activaron su capacidad de investigación y trabajo colaborativo. P8	Como el conocimiento exacto de la reforma no se conoce hubo que investigar algunos puntos por parte de los maestros, así como el tiempo que teníamos para vernos y comentar los avances. P8
Fomentar este tipo de trabajos para desarrollar las competencias en los alumnos. Los alumnos y profesores socializan entre ellos. P9	<i>No se menciona alguna por parte de los docentes.P9</i>

En consecuencia, las recomendaciones para mejorar éste tipo de propuestas de acuerdo a los docentes son: establecer un proyecto globalizador con anticipación, puesto que requiere planeación previa, además de un compromiso y responsabilidad por parte de los docentes para su realización, se requiere apoyo de las autoridades educativas del plantel en tiempos y espacio para su diseño, pero sobre todo que se respeten los acuerdos así como las responsabilidades, ante el equipo de trabajo y los alumnos. Los docentes consideran que para un mejor desempeño debe aplicarse por semestre.

Conclusiones

Con base en las categorías de estudio que se fundamentan en el sistema hipotético planteado, se presentan las conclusiones de este estudio.

Teóricas:

Con base en los planteamientos del marco teórico se puede afirmar que:

1. Los sistemas educativos y las escuelas han sido vulnerables a la globalización, - un fenómeno social, económico y político, que comprende una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales-, al no estar a la altura de las exigencias de un mundo globalizado y competitivo, a la educación se le ve como oportunidad para salir del estancamiento, al aportar mejores ciudadanos capacitados con las competencias necesarias que se requieren para triunfar en un mundo complejo, competitivo y globalizado. Por ello se realiza una articulación de las actividades escolares; se prepara una educación donde lo importante no es tener más conocimientos, sino cómo se aplican los mismos.
2. Para la presente investigación se tomó en cuenta, el concepto de competencia educativa, que plantea la RIEMS en sus acuerdos, el empleado por Perrenoud, Monereo y la OCDE. Al enfoque de formación basado en competencias, se le atribuyen diversos significados con una connotación de imposición de un modelo socioeconómico capitalista, sobre las metas educativas. Son tres las acepciones más difundidas: *capacidad, competitividad e incumbencia*, la primera se refiere a la posibilidad de hacer algo con los aprendizajes, la segunda implica la capacidad para hacer valer sus “haceres” en una comunidad y la tercera, implica que el alumno entienda que los saberes están apegados a su realidad presente y futura.

Con base en la comparación de los resultados del grupo se determina que la competencia es: la capacidad de movilizar e integrar los conocimientos, las habilidades o actitudes que son pertinentes a cada situación. De igual forma, en la RIEMS no se proporcionan los elementos para explicar, cómo hacer una planeación de acuerdo a un enfoque por competencias en el aula; en los documentos del Estado de México, se establece una actividad didáctica por

competencias, en donde se especifica el campo disciplinario: la asignatura, la materia, la unidad con los subtemas correspondientes, y las actividades.

De esta forma si se sigue dicha planeación, aunque es la misma para el Estado de México, cada uno de los Municipios tiene, colonias o barrios con características específicas, ¿en dónde queda el papel del docente? en seguir un libro de texto; porque de esta forma no estaría cambiando al enfoque por competencias sino siguiendo con el modelo tradicional, lo cual no es el fin de la reforma.

3. Son Zabala y Arnau, quienes aportan que las competencias no pueden enseñarse, las competencias se desarrollan de distintas manera de acuerdo al contexto y solo ejercitándolas, aplicando modelos, vivencias, y tiempo para la reflexión o el análisis, es como el alumno podrá desarrollarlas, en cualquier esquema de actuación.
4. Con respecto a la definición de la planeación por competencias, y con base en los aportes de Zabala, Arnau y Barrón Tirado, se hizo un proyecto globalizador a partir de un equipo colaborativo docente. Aunque los profesores cuentan con el conocimiento práctico y han intentado hacer proyectos en común, sin embargo, los docentes tienen una escasa participación, en la realización de éste tipo de proyectos basados en el trabajo de equipo docente; por lo que se asume como válido lo planteado por López y Antúnez en cuanto a los elementos que dificultan la colaboración.
5. Un elemento relevante en la inserción de los sujetos en la cultura de la colaboración para el desarrollo de las competencias, además de contar con las competencias docentes requeridas por la SEP, las cuales les posibilitan su incorporación a los ámbitos de acción de ésta, además deberán desarrollarlas en los alumnos sin aislar una asignatura de la otra. Se puede afirmar que en el estudio del equipo docente, a decir de los encuestados, indican una tendencia al individualismo, porque en la forma de trabajar de ésta: existe la libertad de poder equivocarse sin testigos, la falta de acuerdos imparciales, evitar el desgaste que implican los acuerdos democráticos, el estrés y frustración que provoca el hacer el

trabajo o tareas que el otro no hace, individualmente se organizan más fácilmente, porque eligen estrategias, tiempo y espacio de acuerdo a sus necesidades.

6. Sobre el trabajo colaborativo docente a decir de los alumnos del grupo muestra, se observaron las siguientes limitantes; poco tiempo para realizarlo –una unidad-, hubo cambios en la manera de trabajar, existió distinta exigencia entre los profesores del equipo docente y falta de organización; con lo anterior, se vuelve a coincidir con los planteamientos de Antúnez: acerca de la resistencia de los alumnos al cambio en la enseñanza.
7. Sobre las limitantes que tuvieron los alumnos, durante el proyecto globalizador se encuentran: asistir a un café internet, pagar el uso de la PC e impresiones, estar más tiempo en la PC, falta de información en las bibliotecas cercanas, no entender los temas bajo este modelo, tener deficiencias en alguna de las asignaturas como algebra e inglés, no estar acostumbrados a la lectura, tener tarea de todas las asignaturas, ser distraído, tener poco tiempo, falta de habilidades en la PC.
8. Con respecto a la resistencia de los alumnos, los planteamientos de Meirieu P. sirven para explicar el proceso que viven los alumnos y el equipo docente solamente debe permitirle construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro.
9. Los resultados arrojados, permiten ver al final del proyecto, una clara similitud a propósito de los resultados en las evaluaciones, por parte de los alumnos, pero una clara diferencia en el proceso de aprendizaje, en el uso de los programas y estrategias didácticas de los docentes involucrados en el trabajo colaborativo, lo que podría suponer diferencias de habilidades entre los alumnos del grupo muestra y los otros dos grupos.
10. A propósito de las habilidades desarrolladas por los alumnos del grupo muestra y a decir de los otros dos grupos que siguieron con el modelo tradicional, se coincide con el planteamiento de Zabala y Arnau, en que las disciplinas no son suficientes para aprender competencias, puesto que la clase magistral y los métodos derivados solo sirven para las competencias de carácter académico, el

carácter procedimental de las competencias y el hecho de que los chicos y chicas realicen el aprendizaje con estilos y ritmos diferentes obligan a incluir actividades y formas organizativas que faciliten las ayudas adecuadas a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos.

g) Por último, con respecto al proyecto globalizador a partir del trabajo colaborativo docente y a decir de los alumnos del grupo muestra, las características y componentes de la educación a partir del enfoque por competencias, permiten mayor interactividad entre profesor y alumno, confirmando el planteamiento de la RIEMS. Se puede observar que, aunque el grupo muestra está más adaptado a los procesos de la educación tradicional, los cambios son posibles si se incorporan al inicio del ciclo, por cada uno de los docentes.

Metodológicas:

Con base en los resultados, arrojados por las encuestas realizadas a los docentes de la preparatoria Oficial, se está en posibilidades de decir que:

Se confirma la hipótesis en la medida en que se afirma que los docentes de la preparatoria Oficial del turno matutino, trabaja en forma colaborativa para desarrollar las habilidades de los alumnos de forma multidisciplinar y transversal en un 90% pues solo dos profesores no intervinieron en el proyecto globalizador - el de computación quien desde el inicio lo planteó y el de Pensamiento algebraico, quien en la aplicación no intervino-.

a) Se confirma la primera hipótesis alternativa en la medida que los docentes de la preparatoria en un 88.88% conocía la reforma, aunque cada uno de ellos la obtuvo de forma distinta, solamente 55.55% fue informado en la preparatoria, el resto obtuvo cursos de manera indistinta en otras instituciones.

- ✓ Los docentes de la preparatoria no recibieron capacitación para realizar una planeación por competencias puesto que los cursos fueron a nivel informativo: el 66% tiene un curso, 11.11% tiene dos cursos; 11.11% tiene tres cursos; y 11.11% tiene cuatro cursos.
- ✓ Los docentes de la preparatoria no aplican la reforma con apoyo de la Institución: puesto que cada docente tiene una perspectiva distinta: en un

33.33% menciona que hay resistencia, 44.44% de llevarla a cabo, 22.22% organizar el trabajo de manera que se cubran los cuadrantes.

- ✓ Los docentes de la preparatoria desconocen los cuadrantes en los que se establecen las competencias a desarrollar: cada uno menciona distintas concepciones.

b) Se confirma la hipótesis alternativa en la medida que los docentes de la preparatoria no tienen una cultura de colaboración: 55.55% puesto que se entiende como trabajo de academia, lo cual es una balcanización dentro del trabajo colaborativo, y aunque existe la disposición no se han logrado equipos docentes en cuanto a un proyecto de aula.

Técnicas:

Se puede afirmar que las encuestas para este estudio, fueron un método adecuado para conocer inclusión de los estudiantes y docentes de la preparatoria oficial en la inclusión del enfoque por competencias a partir de un proyecto globalizador con un equipo docente que trabaje de forma colaborativa.

Temáticas:

a) El proyecto globalizador basado en el trabajo colaborativo de los docentes aplicado en la forma de trabajar de la unidad tres:

De los 44 alumnos encuestados se determinó de la siguiente manera: a 22 les gustó poco, a 18 nada, 2 no contestaron, a 1 le fue indiferente y a uno 1 le gusto mucho. En cuanto a la organización del proyecto globalizador, 20 de los alumnos determinaron que fue regular, 15 la consideró deficiente, 5 poco adecuada y 2 buena. En la aportación de las materias al proyecto 27 de los alumnos afirma que intervino la mayoría, 10 considera que faltó que se abordaran, 4 consideró que se abordaron todas. En las materias involucradas 40 alumnos considera que trabajaron más en unas que en otras, 2 afirmaron que fue muy poco el trabajo, y 2 menciona otra apreciación. De estos alumnos en cuanto al facilitador docente, asintió que fue el de la asignatura de Antropología quien lo guió de mejor manera,

10 consideró que fue el de la asignatura de Métodos y los 9 restantes afirma que fueron los docentes de otras asignaturas. En cuanto a los facilitadores docentes que menos los apoyaron hubo disparidad de criterios, puesto que 14 considera que fue la asignatura de comprensión, 10 la de inglés, y el resto menciona distintas asignaturas.

b) En cuanto a la diferencia en la forma de aprendizaje: De los 44 alumnos, 30 asiente que existe mucha diferencia, 10 considera que es regular, 1 poca y 3 menciona que no hay tal diferencia. En la forma de trabajo anterior 29 alumnos siente que es la mejor para aprender, solo 8 afirma que ambas y 8 en el enfoque por competencias.

c) En cuanto al proyecto globalizador durante el proceso los alumnos experimentaron: De los 44 alumnos, 19 sintió estrés, 15 afirmó presión el resto experimentó otras emociones. Durante la investigación 19 de los estudiantes fueron ayudados por sus compañeros, a 12 les solicitaron ayuda, a 5 los confundieron y 2 se sintieron motivados por sus compañeros.

d) En cuanto a la realización del proyecto globalizador los alumnos experimentaron: De los 44 alumnos, 14 afirmó tener dificultades en la computadora, para la redacción, 13 para la elaboración de redes, 9 para hacer citas y 6 en todas las anteriores. En las fuentes utilizadas, 17 empleó bibliográficas, 4 hemerográficas, 3 de internet y 19 alumnos todas las anteriores. Los capítulos con mayor dificultad en el proyecto 19 consideró que el tres y el cuatro, 11 el dos y el tres, 5 el cuatro y cinco, 3 el uno y dos. En la entrega final del proyecto 20 de los alumnos se sintieron satisfechos, 9 nerviosos, 8 insatisfechos, 1 estresado y 6 con otras emociones.

e) En cuanto a la evaluación de la exposición del proyecto globalizador los alumnos determinaron: En la presentación ejecutiva a los docentes y padres de familia, 27 se sintió nervioso, 5 advirtió estrés, 4 emociones y el resto otras distintas. En la presentación 23 de los padres asistieron a escuchar el proyecto de sus hijos: de los inasistentes a 1 no se le notificó, a 3 no le dieron permiso en el trabajo, 8 considera que el aviso fue prematuro y 9 tiene otras razones distintas.

De acuerdo a ésta forma de trabajo al involucrar en los padres durante la evaluación del trabajo de sus hijos, 32 asiente que es importante se les dé a conocer de esa forma, 9 afirma que a veces, a 2 les pareció irrelevante y solo 1 no le parece importante. En cuanto a las preguntas que los padres hicieron a los alumnos de su proyecto; 29 las creyó adecuadas, 9 alumnos las consideró confusas, 3 interesantes y a 1 inadecuadas. En lo que respecta a la organización por parte del equipo docente; 19 la evalúa de manera regular, 16 como deficiente y 4 dice fue buena.

a) *En el trabajo colaborativo docente*

⇒ **Con respecto a las necesidades de la institución**

De organización, trabajo colaborativo y social; A la de formar alumnos con valores de comunidad, pertenencia e identidad. Para alcanzar el objetivo y la misión de la escuela y para trabajar colaborativamente mejorando las relaciones entre las participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, que permita el desarrollo de las competencias interdisciplinarias (básicas disciplinares; De imagen, para mostrar que se cuenta con un buen equipo de trabajo. Educativas: para evaluar que la reforma trae consigo buenos beneficios. Proyección, para que la institución sea reconocida como generadora de nuevos proyectos; Debe realizarse a partir de un diagnóstico de todas las áreas que hay en una institución y concentrar los resultados para planear y buscar las estrategias necesarias para el buen desempeño de la escuela.

⇒ **Con respecto a las necesidades del alumnado**

Es necesario generar una cultura de trabajo colaborativo (alumnos-profesores-institución); primero cubrir las necesidades particulares de cada uno de ellos y así poder integrarse a los saberes: para que pueda conocer y descubrir las competencias y habilidades que tienen: para tener un mejor desempeño y conocer nuevas cosas o reafirmar lo que ya saben; sin olvidar que los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas estén acorde a las demandas sociales.

⇒ **Con respecto a las necesidades del profesorado**

Dividiendo el trabajo en equipo se atiende mejor a todos; Conducir diario con tareas de formación del perfil de los alumnos; Llevar a la práctica las competencias interdisciplinarias; Es necesario generar una cultura de trabajo colaborativo (alumnos-profesores-institución); *Investigación* para conocer más acerca del tema. *Organización* para definir tiempos y no atrasar el proyecto. *Integración*, Que sea un facilitador del aprendizaje, que comparta experiencias para enriquecer el conocimiento.

b) Las repercusiones que tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo personal y las relaciones sociales del profesorado

Se aprende de los compañeros y hay mejor comunicación; Si bien se percibe un aire de intromisión en mi espacio, con el tiempo considero, se gana en todo: mejor distribución de tiempos-clase, contenidos y experiencia. Facilita el logro de los objetivos de las distintas asignaturas y favorece el desarrollo integral del proceso; El promover la toma de decisiones ante distintas situaciones; Sacar los trabajos con mejor calidad, saber integrarse en equipos para trabajar, superación personal, integrarse con sus demás compañeros, buenas relaciones interpersonales, alumnos, maestros. La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Se aprende a tomar la decisión más conveniente ante determinado problema independientemente si no se tiene una buena relación con la persona. Se aprende a ser más sensible a las necesidades de los otros.

c) Las condiciones que facilitaron o dificultaron el trabajo colaborativo

⇒ Condiciones personales

Cuando no hay empatía; El tiempo de trabajo y los horarios personales. Bajo este sistema de trabajo, las horas clase, no es práctico otorgar más tiempo del que te pagan a la escuela. No obstante la ganancia general reditúa darte en tiempo y actitud a los demás; Facilitan: saberes en general, amistad; Estado de ánimo, capacidad de interacción, colaboración y cooperación, la ideología de cada uno y la forma en nuestra organización del trabajo; La percepción de la realidad de cada uno de los sujetos, lo cual provoca diferencias por que la realidad se percibe de manera distinta.

⇒ Con respecto a las necesidades del alumnado

Falta de una cultura organizacional del trabajo en la Institución; La falta de hábitos, hacia el trabajo conjunto, la resistencia; La formación personal determina la práctica colaborativa debido a que influyen, valores, hábitos, costumbres; Facilitan: conocimientos nuevos y aprendizajes significativos; Costumbres y formas de pensar pues de ello depende en muchos casos la adaptación para trabajar en equipo; Resistencia para trabajar colaborativamente. Las instituciones educativas no lo fomentan.

⇒ Con respecto a las necesidades del profesorado

En equipo se pueden diseñar más actividades académicas; Tiempos para desarrollar el trabajo colaborativo; El no contar con un nivel de coordinación en actividades y planeación previa del trabajo genera obstáculos; Facilitan, nuevas estrategias de trabajo, tiempos y espacio; Conocer a las personas con las que se puede o podría trabajar en equipo y mantener un orden en las

actividades a realizar para obtener buenos resultados; Las instituciones no están organizadas para el trabajo colaborativo porque se ve como pérdida de tiempo y que implica mucho trabajo.

d) Las causas por las que los docentes prefieren trabajar individualmente o en equipo son:

EN EQUIPO se trabaja mejor pero no siempre coincidimos en los temas; La libertad de poder equivocarme sin testigos. La falta de acuerdos imparciales. Evitar el desgaste que implica los acuerdos democráticos. El estrés y frustración que provoca el hacer el trabajo o tareas que el otro no hace, etc. Que algunos compañeros son flojos, no comprometidos al trabajo, que sean responsables y comprometidos; Concordancia en los proyectos de trabajo, comunicación y tolerancia, apoyo para el trabajo y trabajo equitativo; Es necesario poner en práctica ambos, porque significa estar con un criterio amplio para recibir sugerencias que mejoren el desempeño académico. Dependiendo del trabajo a realizar pues en ocasiones no se requiere en equipo; No todos trabajan al mismo ritmo. Se hace pre tarea para entrarle al trabajo académico.

e) Las medidas que podrían tomarse para fomentar en la Institución el trabajo colaborativo de acuerdo a los docentes de la EPO son:

En conjunto con la dirección y maestros; La identidad, solidaridad, respeto y sus derivados; Dar facilidades para reunirnos y poder trabajar en equipo; Concordancia en los proyectos de trabajo, comunicación y tolerancia, apoyo para el trabajo y trabajo equitativo. Ejercitarlo en las aulas considerando una planeación previa. Conferencias para saber esta forma de trabajo. Mantener comunicación constante entre los compañeros de trabajo. Apoyar en las áreas que se requiera y se permita. Ser flexibles para recibir y dar opiniones, Disposición en los tiempos para planear, organizar las diferentes actividades. Actitud positiva ante todo lo que se tenga que enfrentar.

e) Con respecto a la evaluación de los docentes sobre el trabajo colaborativo de la EPO se determina que:

Que hay algunas materias que no siempre se pueden trabajar de forma interdisciplinaria; Me hubiera gustado trabajar con él durante, por lo menos un semestre. Faltó tiempo y ayuda por parte de la dirección y subdirección escolar. Pues fue un primer intento por estructurar el trabajo de forma diferente y se observó buena disposición por parte de todos; Por falta de tiempo no se llevó el trabajo colaborativo en el proyecto; Fue un excelente ejercicio porque los alumnos y profesores se percatan de las debilidades y fortalezas de ambas partes. A partir de las limitaciones empezar a trabajar para el crecimiento tanto personal como profesional. Me gustaría que así se trabajara de manera continua con los alumnos para que desarrollen las habilidades que se necesitan para incorporarse a la esfera productiva. Y no preparar a los alumnos únicamente para responder un examen

e) La opinión de los docentes sobre las limitaciones del trabajo colaborativo de la EPO es:

Un proyecto globalizador requiere tiempo desde la planeación previa, antes del inicio del semestre, un compromiso y responsabilidad de los docentes para su realización, apoyo de las autoridades educativas del plantel en tiempos y espacio para su diseño, pero sobre todo que se respeten los acuerdos así como las responsabilidades, ante el equipo de trabajo y los alumnos. Los docentes consideran que para un mejor desempeño debe aplicarse por semestre.

f) Las sugerencias de los docentes para el trabajo colaborativo de la EPO son:

Que haya más organización y comunicación; Tiempo, tiempo y mente amplia; se involucren todas las unidades de la materia; Planear con anticipación (al inicio del semestre) el trabajo a desarrollar (de lo contrario, implica la resistencia de los alumnos). Establecer acuerdos preciso y claros (el pegar indicaciones o platicarlas no es suficiente). Mayor comunicación entre los involucrados (docentes, alumnos etc.) Presentar a todos los docentes involucrados el trabajo total desarrollado por los alumnos; Compromiso de todo el equipo de trabajo. Comenzar al principio del ciclo escolar con los grupos piloto; Aplicar los lineamientos desde el inicio del curso con una previa reunión para definir y conocer puntos importantes que se llevarán dentro del proceso; Respetar y hacer valer acuerdos, ya que se pierde credibilidad ante los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Aduna. (2006). *Planeacion, conduccion y evaluacion del aprendizaje: orientados en una taxonomia de aprendizaje*. México: Trillas.
- Andere, E. (2008). *El poder de aprender: escuelas que piensan*. México: eduardoandere.org.
- Antúnez, S. (2002). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? En B. C. Antúnez, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado* (págs. 69-74). Barcelona: GRAO.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barrón, T. C. (2004). Curriculum y actores. Diversas miradas. En C. B. Tirado, *Formación Profesional. modelos, perspectivas y orientaciones curriculares* (págs. 15-49). Mexico: CESU.
- Barrón, T. C. (2002). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. d. Flores, *Formación en Competencias y Certificación profesional* (págs. 17-44). México: CESU.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura Economica.
- Dossier, E. (2008). Creación del Sistema Nacional de Bachillerato: avances, desafíos y perspectivas. *Educación 2001* , 2-16.
- Fernández, A. F. (2002). Los equipos docentes una experiencia. En B. C. Antúnez, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. (págs. 123-129). Barcelona: GRAO.
- J. Bonals, A. S. (2002). Las interacciones verbales en los equipos docentes. En B. C. Antunez, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado* (págs. 89-106). Barcelona: GRAO.
- López, H. A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Martínez, L. L. (2004). El curriculum Flexible: retos ante una formación para la innovación. En C. B. Tirado, *Curriculum y actores. Diversas miradas* (págs. 50-87). México: CESU.
- Mauri, T. (2002). Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En B. C. Antunez, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado* (págs. 59-68). Barcelona: GRAO.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Niebla, G. G. (2009). El qué y el cómo de la política educativa. *Educación 2001* , 7-11.
- Pardo, M. S. (2009). Avances y transformaciones en la educación media superior. *Educación 2001* , 31-36.
- Pavón, T. M. (2010). Relevo de funcionarios en la SEP. *Educación 2001* , 7-11.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Philippe, M. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Preparatoria Oficial. (2008). *Plan Institucional*. Estado de México: EPO.
- Rigo, D. y. (2002). Formación docente y educación basada en competencias. En F. e. profesional, *María de los Angeles Valle Flores* (págs. 76-104). México: CESU.
- Rojas, M. I. (2002). La educación basada en normas de competencia como un nuevo modelo de formación profesional en Mexico. En M. d. Flores, *Formación en competencias y certificación profesional* (págs. 45-75). México: CESU.
- Rul, J. (2002). Toma de desiciones y trabajo en equipo. En B. C. Serafín Antúnez, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado* (págs. 15-31). Barcelona: GRAO.
- Sanchez, D. (1998). *Desarrollo de habilidades de pensamiento. Procesos básicos de pensamiento*. México: Trillas.
- Santana, V. L. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios sobre educación* , 63-88.
- Santrock, W. J. (2002). *Psicología de la educación*. México. Mc Graw Hill.
- Saúl, R. L. (2008). Tenemos un bachillerato del siglo pasado; Székely. *Educación 2001* , 56-57.
- SEP. (2008). *La reforma Va*. México: SEP.
- Serrat, A. (2002). Dinamización de los equipos docentes. En A. Serrat, S. Antúnez, J. Bonals, CEIP, & R. Cerdá, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado* (págs. 79-88). Barcelona: GRAO.
- Terán Olgúin, R. (2010). Aportes y elementos críticos de la RIEMS. *Educación 2001* , 17-22.
- Zabala, A. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAO.

Referencias de Internet

(<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>, consultada el 18 de febrero del 2010)

<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/294/Acuerdo442.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010)

<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/294/Acuerdo444.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010)

<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo447.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010)

<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo449.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo450.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo478.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/297/Acuerdo479.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

(<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/298/Acuerdo480.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010).

(<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/299/Acuerdo484.pdf> consultada el 18 de febrero del 2010)

(<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/301/Acuerdo486.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010)

(<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/301/Acuerdo488.pdf> consultada el 25 de febrero del 2010)

TRABAJO COLABORATIVO

Concepto: 1 Colaboración: Trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes.(López: 2007: 192)			
CATEGORÍAS	INDICADORES	PROPUESTA	EVIDENCIA
1.1 Reuniones docentes	<p>1.1.Reuniones docentes:</p> <p>La forma de existencializar los equipos docentes, es en las reuniones donde los órganos colectivos toman las decisiones, para actuar, en consecuencia, los dos extremos de la decisión son la planificación de la acción y la acción organizativa que se expresan a través de los procesos de gestión: para ello es necesario tener: espacio, tiempo e interés.</p> <p>(Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>1.1.1.Reuniones docentes:</p> <p>En la biblioteca o sala de maestros. Con los profesores de 1-2 turno matutino.</p>	<p>1.1.1. Ver presentación de power point de la propuesta (E.1 exposición3)</p>
1.2 Planificación y toma de decisiones	<p>1.2.1 Planificación y toma de decisiones</p> <p>Corresponde a una clara definición de los <i>objetivos del proyecto en común</i>, los contenidos para cada uno de los niveles de enseñanza así como las <i>actividades de aprendizaje</i></p>	<p>1.2.1. Planificación y toma de decisiones:</p> <p><i>Planificación estricta</i> de la práctica, a través de un proyecto globalizador, estudiado desde cada una de las disciplinas e interrelacionándolo, para analizarlo en su totalidad.</p>	<p>1.2.1 Ver planeación en archivo de Word (E.6 planeación completa)</p>
	<p>1.2.2. En cada una de las áreas y en conjunto con las mismas se debe determinar la <i>metodología</i> a seguir en todas ellas, para que se posibilite el actuar del alumnado de manera responsable.</p>	<p>1.2.2 Establecimiento de mecanismos de seguimiento por <i>rúbricas</i> en cada una de las asignaturas, en donde se pretende el desarrollo de competencias.</p>	<p>1.2.2 Ver rúbrica del trabajo (E.6 planeación completa págs. 11-16)</p>
	<p>1.2.3. El alumno realizará la investigación con <i>capacidad crítica, autonomía, cooperativamente y aprendiendo a ejercer la libertad.</i></p> <p>(Ver Capítulo 3 subtema 3.4)</p>	<p><i>1.2.3 La evaluación del propio proyecto didáctico</i> que relaciona el método, la programación y la práctica cotidiana en el aula.</p>	<p>1.2.3 Ver presentación ejecutiva (E.10 Video 2)</p>
1.3 Interdependencia	<p>1.3 Interdependencia</p> <p>En los <i>objetivos, recursos y roles. Éxito y crecimiento</i> dependiente. Los modos de actuar que apoyan la consecución de los objetivos que aglutinan el equipo parten de las dificultades que se presentan durante el desarrollo.(Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>1.3.1 Interdependencia:</p> <p>A partir de la investigación del tema “Del indigenismo a la globalización” el grado en que esa meta se asume por cada profesor, determinó el desarrollo de las habilidades por ello los resultados de los alumnos en cada asignatura se reflejó en el ensayo.</p>	<p>1.3.1. Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)</p>

<p>1. 4 Interrelaciones</p>	<p>1.4 Interrelaciones <i>Explicación y ayuda</i> de los integrantes del equipo.(Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>1.4.1Interrelaciones: Durante las reuniones se solicitaron apoyos para el desarrollo de la propuesta, por <i>parte de los docentes:</i> De explicación y apoyo en el aula De material didáctico. De coordinación <i>Por parte de los alumnos:</i> Explicación del proyecto Apoyo para el uso de las computadoras e impresiones</p>	<p>1.4.1Ver exposición en power point de proyecto global (E.3 Proyecto global)</p>
<p>1.5 Interacción</p>	<p>1.5 Interacción <i>Intercambio</i> interpersonal y en grupo. Interacción cara a cara <i>proximidad y diálogo</i> permitan dinámicas de ayuda, <i>apoyo y refuerzo</i> entre los miembros. (Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>1.5.1Interacción: Desde que se planteó la propuesta del trabajo colaborativo se establece la interacción a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones para integrar el equipo • Las reuniones para la revisión de la planeación. • Las reuniones semanales para coordinar la tarea educativa • La reunión con los padres de familia para la presentación de la investigación • La reunión para otorgar los resultados de la investigación. 	<p>1.5.1 Ver video 1 (E.2 presentación del proyecto) Ver archivo en power point (E.4 expos. Profesores) Ver archivo de Word (E.9 sentir de los alumnos) Ver video 2 (E.10 presentación ejecutiva de los alumnos) Ver archivo en power point (E.15 reporte final)</p>
<p>1.6 Interactividad</p>	<p>1.6.Interactividad Forma en que se <i>organiza</i> su actividad conjunta. Corresponde al marco en el que cobran sentido, las actuaciones respectivas y articuladas de cada uno de ellos en la tarea educativa común. (Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>1.6.1 Interactividad En el equipo docente se determinó que cada una de las asignaturas colaboraría desde su especialidad, a partir del diseño de un esquema de trabajo en el cual se determinaba el contenido por asignatura que debía desarrollarse en la actividad. se estableció la organización de las actividades que en conjunto darían sentido a las actuaciones respectivas y articuladas De cada uno de ellos en la tarea educativa común.</p>	<p>1.6.1Ver en la planeación en archivo de Word el esquema de trabajo. (E.6 Planeación completa)</p>

<p>1.7 Corresponsabilidad</p>	<p>1.7 Corresponsabilidad De los <i>alumnos</i> de un ciclo. Del cumplimiento de los <i>roles</i> Del desempeño de los <i>objetivos</i> Del <i>diseño, aplicación y evaluación</i> del proyecto. (Ver Capítulo 3 subtema 3)</p>	<p>1.7.1 Corresponsabilidad La secuencia del proyecto de investigación tiene una lógica, establecida en el esquema de trabajo, a partir de ella: cada profesor sabía en qué semana y con qué contenido referente a la asignatura debía intervenir, se trata de una cadena de acciones que al término de una se desarrollaría la siguiente hasta lograr la conclusión del proyecto, en la investigación todos los implicados debían cumplir los roles y objetivos (alumnos-docentes) desde el diseño la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto.</p>	<p>1.7.1 Ver en la planeación en archivo de Word el esquema de trabajo. (E.6 Planeación completa)</p>
<p>1.8Evaluación</p>	<p>1.8Evaluación Conciencia del <i>funcionamiento</i> del equipo. (Ver Capítulo 3 subtema 3.5)</p>	<p>1.8.1En el trabajo colaborativo la evaluación parte del propio proyecto didáctico que relaciona el método, la programación y la práctica cotidiana en el aula. En el que se incluyeron las evaluaciones de los alumnos a partir de rúbricas: Del ensayo “Del indigenismo a la sociedad global.” Exposición ejecutiva del mismo. Evaluación de los alumnos al trabajo de los profesores. Autoevaluación de los profesores del trabajo colaborativo.</p>	<p>1.8.1 Ver rúbrica del trabajo (E.6 Planeación completa págs. 11-16) Ver rúbrica de la exposición ejecutiva (E. 6 Planeación completa págs. 55) Ver archivo de Word (E. 11enc. Profe) Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum) Ver archivo de word (E. 14 cuadros de resultados por asignatura)</p>

Concepto: 2 **Comunidades críticas de profesores:** Grupos de profesores que forman una comunidad de investigación a través del desarrollo de procesos colectivos de reflexión en la acción, aprenden con la práctica y sus efectos con el objetivo de mejorar la educación. (López: 2007: 192)

CATEGORÍAS	INDICADORES	PROPUESTA	EVIDENCIA
<p>2.1 Educación del colectivo</p>	<p>2.1 Educación del colectivo La premisa bajo la cual debe formarse un equipo docente está fundada en la educación del colectivo de alumnos que tienen a su cargo, para establecer una coordinación de las acciones educativas estas deben establecerse a través de los actos de habla. (Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>2.1.1 Educación del colectivo Para el desarrollo de las competencias del colectivo de alumnos quienes integran el 1-2, se desarrolló un proyecto multidisciplinar que se fundó en la razón de ser de los equipos docentes. Se propuso al equipo docente: desarrollar un proyecto, realizar reuniones para confrontar y analizar en conjunto las situaciones complejas, prácticas y los problemas profesionales. Para que las metas existieran y se desarrollaran los docentes debían: estar de acuerdo con los objetivos educativos; coincidir con las formas de enseñar del resto y ayudar a los compañeros que no sabían cómo desarrollar las competencias.</p>	<p>2.1.1 1Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 6)</p>
<p>2.2 Habilidades colectivas</p>	<p>2.2 Habilidades colectivas Cada uno de los docentes es <i>especialista en su área</i> sin embargo, para trabajar en conjunto no todos han desarrollado las habilidades para ejercer la docencia en un equipo colaborativo, esto no es obstáculo, pues estas pueden <i>desarrollarse en la práctica</i> con el apoyo de quienes si las tienen. El facilitador se apropia de un espíritu crítico y flexible, el cual integra los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas, de esta manera puede aplicar una planeación situada en los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto, desarrollando una educación basada en estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>2.2.1 Habilidades colectivas En el proyecto la misma cooperación fue el desafío, puesto que pretendía instaurar entre los integrantes del equipo una forma de profesionalidad interactiva.</p>	<p>2.2.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 7)</p>

<p>2.3 División del trabajo</p>	<p>2.3 División del trabajo La división del trabajo pedagógico se determina a partir de <i>delegar</i> a los especialistas en cada asignatura <i>desarrollar las habilidades</i> correspondientes en un grupo de alumnos. Una de las necesidades que conlleva a la introducción de una cultura colaborativa en un modelo de enseñanza por competencias en el sistema educativo: fue la necesidad de relación entre todos los agentes de la comunidad educativa. Trabajar en conjunto se convierte en una necesidad relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal, realizar un trabajo colaborativo permite repartirse los recursos y una corresponsabilidad de un grupo de alumnos, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. (Ver Capítulo 3 subtema 3.5)</p>	<p>2.3.1 División del trabajo En la Preparatoria Oficial la división del trabajo consistió en que, cada profesor en su asignatura desarrollara las competencias específicas de la disciplina, sin embargo no lo hizo de manera aislada, puesto que el proyecto globalizador forma parte y es consecuencia de varias disciplinas las cuales el profesor debe relacionar los conocimientos previos de los alumnos, los desarrollados en otras áreas y enlazarlos con los que se desarrollan en su asignatura: explicándoles a los alumnos la globalidad y la implicación del proyecto con la propia sin detallar en ellas.</p>	<p>2.3.1 Ver en la planeación en archivo de Word el esquema de trabajo. (E.6 Planeación completa)</p>
<p>2.4 Organización de tareas, tiempo y recursos</p>	<p>2.4 Organización de tareas, tiempo y recursos Los equipos docentes deben organizarse en las tareas en conjunto, el tiempo para cada una de ellas y hacerse de los recursos para desarrollar los objetivos en conjunto. (Ver Capítulo 4 subtema 4.2.4)</p>	<p>2.4.1 Organización de tareas, tiempo y recursos. La organización parte de la Unidad II en el segundo semestre del ciclo 2008-2009. El proyecto de investigación, se estructuró en los contenidos de cada una de las disciplinas, y las competencias a desarrollar en las mismas en forma multidisciplinar, a partir del temario se determina el orden para cada parte de la investigación, en que semana y los recursos que necesitaran los alumnos para desarrollar el proyecto. (Ver planeación)</p>	<p>2.4.1 Ver planeación en archivo de Word (E.6 Planeación completa)</p>
<p>2.5 Coordinación</p>	<p>2.5 Coordinación La mejor manera de darse una coordinación en las acciones educativas es a través del <i>consenso</i>, es decir en una reunión del equipo docente se</p>	<p>2.5.1 Coordinación En este tipo de proyectos que se basan en el trabajo colaborativo, se necesita que el orientador, o el profesor quien tiene la materia eje sobre las que trabajaran el resto</p>	<p>2.5.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 11)</p>

	<p>pugna por el <i>acuerdo</i> formulado por los docentes.</p> <p>Si la institución está convencida de que debe dar una imagen de trabajo colectivo, de coordinación, de organización el cual conveniente para la mejora del servicio que presta a la sociedad, debe comprometerse con los proyectos del equipo docente, olvidar la el trabajo individual y la libertad de cátedra no siempre bien entendida. (Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>de las asignaturas, coordine la investigación, además de contar no sólo con el permiso de la institución para realizarlo, sino con todo el apoyo técnico, y si es necesario, coordinar desde ahí o supervisar que se realice una coordinación adecuada. En este caso se dio por parte de la practicante quien hizo la propuesta del proyecto, además por ser alguien ajeno a la institución quien trataría de mediar ante los posibles obstáculos y orientar a los profesores en la resolución de los problemas durante la realización del proyecto.</p>	
2.6 Utilización de técnicas	<p>2.6 Utilización de técnicas</p> <p>En cada una de las asignaturas los profesores se apropiaran de <i>destrezas distintas para el desarrollo de habilidades</i>. En el proyecto las competencias serán el grado de comprensión que deben tener las acciones humanas, al situar el valor del conocimiento, habilidad y actitud en función de las necesidades a las que una persona debe dar respuesta. (Ver Capítulo 3 subtema 3.4)</p>	<p>2.6.1 Utilización de técnicas</p> <p>En el proyecto de investigación será imposible que los alumnos den respuesta a cualquier problema que pueda plantearse en las distintas asignaturas, sin utilizar para su resolución las estrategias y habilidades sobre los componentes factuales, conceptuales o por pautas de carácter actitudinal, dirigidos por los docentes, algunas de las desarrolladas fueron: Situación de la realidad; Planteamiento de cuestiones; Utilización de instrumentos y recursos disciplinares; Formalización según los criterios de la disciplina y la Aplicación a otras situaciones para facilitar la generalización, el dominio de los conceptos y habilidades aprendidas.</p>	<p>2.6.1 Ver planeación en archivo de Word (E.6 Planeación completa 25-34)</p>
2.7 Delimitación de los métodos de enseñanza.	<p>2.7 Delimitación de los métodos de enseñanza.</p> <p>También denominado <i>esquema de actuación, son los conjuntos de conceptos, procedimientos y actitudes</i> que se aplican de forma <i>interrelacionada</i> y configuran un <i>modelo aprendido</i> que el docente puede <i>dar a lugar a una competencia</i> cuando se aplique en un <i>contexto determinado</i>. (Ver Capítulo 3 subtema 3.4)</p>	<p>2.7.1 Delimitación de los métodos de enseñanza.</p> <p>En este sentido en la secuencia didáctica de la planeación se explican todas y cada una de las intervenciones del docente, así como también, los criterios de desempeño que el estudiante tiene que evidenciar, sin embargo los métodos que utiliza en el aula pueden variar de acuerdo a las asignaturas: en este sentido la planeación sólo hacer referencia a que competencias y qué contenidos debe realizar el docente, el tendrá la autonomía para que en el aula aplique diversos métodos entre los cuales pueden ser: El</p>	<p>2.7.1 Ver planeación en archivo de Word (E.6 Planeación completa)</p>

		<p>aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP); Situaciones de la realidad Los conocimientos transdisciplinarios; La solución del enfoque globalizador.</p> <p>El proyecto de investigación abordó los cuatro puntos anteriores, a partir de la solución del enfoque globalizador “Del indigenismo a la sociedad global”, en cada asignatura se pretendía que los profesores plantearan un problema (ABP) que debía ser solucionado en esa asignatura, que al mismo tiempo estaba relacionado con una situación real y debía ser relacionado con el resto de las asignaturas (los conocimientos transdisciplinarios).</p>	
<p>2.8 Evaluación conjunta</p>	<p>2.8 Evaluación conjunta Es un constructo complejo, el cual implica que todos los docentes utilicen un proceso, a partir de situaciones reales, en contextos que hacen referencia a las intenciones que se deben desarrollar fuera de la escuela. A partir de instrumentos variados, con los tres componentes básicos: contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales: en cada uno de ellos debe identificarse los indicadores de logro. (Ver Capítulo 4 subtema 4.2.4)</p>	<p>2.8.1 Evaluación conjunta El objetivo de la evaluación consistió en evaluar para ayudar al alumno a que mejorara el dominio de una competencia determinada. En el proyecto de investigación se evaluó el grado de desarrollo de la competencia en cada asignatura por medio de indicadores de desempeño y ésta les sirve a los involucrados de distinta manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Al profesor</i>: Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados Analizar las causas de una mala enseñanza–aprendizaje, Reforzar oportunamente las áreas de oportunidad de los estudiantes Canalizar a los estudiantes a programas de tutorías. ✓ <i>Al alumno</i>: Tener información sobre su desempeño. Dirigir su atención y esfuerzo a los aspectos significativos del proceso de aprendizaje Reforzar oportunamente sus deficiencias y anticipar un éxito o fracaso en la evaluación sumativa. 	<p>2.8.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 13) Ver archivo de Excel (E.8 res. enc. alumnos) Ver archivo de Word (E.14 resultados del trabajo colaborativo). Ver (E.16 Video 3 entrevista a profesora Silvia Nava)</p>

<p>2.9 Sentido de utilidad del trabajo colaborativo</p>	<p>2.9 Sentido de utilidad del trabajo colaborativo <i>Cooperar</i> y hacerlo más allá de los aspectos técnicos, superficiales y prescriptivos favorece la transformación social, el <i>propiciar el análisis crítico de los problemas educativos</i> y facilitar la adaptación del currículo al contexto. La colaboración entre profesores supone, un cambio de valores y optar por una cultura distinta en la que todos los docentes <i>innoven y aprendan juntos</i>. (Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>2.9.1 Sentido de utilidad del trabajo colaborativo En el proyecto de investigación basado en el trabajo colaborativo de los docentes, lo importante es la meta en común. Los profesores sabían que a partir del grado en que esa meta se asumía, la fuerza con que se viva y la profundidad de las relaciones que genere, se establecerán unos modos de actuar que apoyaran la consecución de los objetivos que aglutinan al equipo. La utilidad del trabajo de cada docente era igual que la del resto, la colaboración en el proyecto determinaba se cumpliera la meta en común que se había planteado con el proyecto.</p>	<p>2.9.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 9)</p>
--	--	--	--

Concepto: 3 **Cultura de colaboración:** Cultura caracterizada por las relaciones colaborativas que se establecen en sus miembros basados en el apoyo, *confianza y ayuda*. (López: 2007: 192)

CATEGORÍAS	INDICADORES	PROPUESTA	EVIDENCIA
<p>3.1 Objetivos</p>	<p>3.1 Objetivos Las <i>metas personales y grupales</i> que persigue el equipo docente (Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>3.1.1Objetivos El equipo docente siguió un objetivo en común, sin embargo en cada asignatura se establecieron particulares los cuales serán evaluados como <i>indicadores de competencia o indicadores de logro</i>, es decir en medida que en cada asignatura se cumplan los objetivos del proyecto, los indicadores de competencia ayudaran a identificar las acciones específicas evaluables en la persona a partir del nivel de competencia desarrollado.</p>	<p>3.1.1Objetivos Ver video 1 (E.2 exposición del trabajo colaborativo)</p>
<p>3.2 Innovación</p>	<p>3.2 Innovación El diseño de políticas educativas se instala en México con un propósito no sólo cualitativo sino cuantitativo, para asegurar una educación enfocada al desarrollo integral de las personas, que de manera equilibrada desarrolle conocimientos, valores, convicciones éticas, habilidades cognoscitivas, dominio de sí mismo, actitudes críticas y objetivas es decir las competencias no sólo se trabajan sobre la base del saber teórico, sino que se orientan al saber práctico, técnico, metodológico y social, mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Éstas implican la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real, exigen reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas.</p> <p>La <i>incorporación de nuevas ideas de enseñanza-aprendizaje (enfoque basado en competencias)</i> que coadyuven a mejorar la formación de los educandos, para prepararlos ante las nuevas necesidades del sector productivo, <i>aumentar su competitividad y por ende contribuir al desarrollo</i></p>	<p>3.2.1 Innovación En el proyecto “Multidisciplinariedad y transversalidad en la planeación” la innovación se da a partir de la forma de trabajo docente, del individualismo a la colaboración para el desarrollo de las habilidades de los alumnos.</p> <p>La investigación en conjunto con los docentes permitió a los alumnos investigar y experimentar a diferencia del modelo tradicional, contar con un docente facilitador, distinto a la educación acostumbrada, una forma de trabajo transdisciplinaria que les permitía identificar un problema desde diferentes perspectivas y ser evaluado por diferentes métodos, rúbrica del proceso, el examen, la exposición ejecutiva del proyecto y la investigación.</p>	<p>3.2.1 Ver archivo de power point (E.3 proyecto global)</p>

	económico del país. (Ver Capítulo 1 subtema 1.4)		
3.3 Desarrollo individual	3.3 Desarrollo individual El individuo deberá tener un desarrollo integral.	3.3.1 Desarrollo individual En el enfoque basado en competencias se pretende que los alumnos tengan un desarrollo integral a partir de las distintas competencias, por ello se desarrollo un proyecto multidisciplinar.	3.3.1 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)
	3.3.2 En la <i>dimensión social</i> : la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática.	3.3.2 En el proyecto se trabajo de forma colaborativa no sólo con los docentes, también los alumnos, en el cual la investigación radica en conocer y entrevistar a personas de origen indígena. En el “saber hacer” algo con los aprendizajes que se han adquirido en el proyecto; implica la capacidad que tiene el alumno para hacer valer su “hacer” en la comunidad y en cuanto a la incumbencia, implica que el alumno entienda que los aprendizajes son un saber directamente apegado a su realidad presente y futura. Es decir se deben desarrollar las <i>competencias para la vida</i> las cuales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos desarrollan para poder integrarse a un mundo diverso, incierto, cambiante, inestable y complejo.	3.3.2 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)
	3.3.3 En la <i>dimensión interpersonal</i> : Ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir con los demás cooperando y participando en todas las actividades humanas desde la comprensión, tolerancia y la solidaridad.	3.3.3 Durante el proceso que duró la aplicación del proyecto, los alumnos se relacionaron con los diferentes actores (docentes, compañeros, indígenas, coordinadores etc.) en los cuales tuvieron que ir desarrollando las competencias necesarias para cada escenario.	3.3.3 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)
	3.3.4 En la <i>dimensión personal</i> : Además de ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad, y la libertad, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismo, la sociedad y la naturaleza en que vive.	3.3.4 Los alumnos en sus evaluaciones permanecieron con un promedio similar al semestre anterior, sin embargo el desarrollo de las habilidades es un distintivo con los dos grupos en donde no se aplicó el proyecto, puesto que aunque los conocimientos fueron los mismos, las habilidades y actitudes que adquirieron o desarrollaron, les fueron benéficas puesto que en el segundo año les hicieron ser más participativos y seguros de sí mismos.	3.3.4 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)

	<p>3.3.5 En la <i>dimensión profesional</i>: El individuo debe ser competente para ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades, a partir de los conocimientos y de las habilidades específicas de la profesión, de forma responsable, flexible y rigurosa, de manera que le permita satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo profesional y personal.</p>	<p>3.3.5 En este proyecto se pretende que el alumno entienda el esquema de actuación para una investigación de esta índole, y cuando sea necesario, la adapte y aplique a las características del contexto, como pudiera ser en el nivel licenciatura.</p>	<p>3.3.5 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)</p>
	<p>3.3.6 Desarrollo grupal En el desarrollo integral se vincula con el desarrollo grupal, la <i>dimensión social</i>: La persona debe ser competente para participar activamente y en conjunto, en la transformación de la sociedad, es decir comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática. (Ver Capítulo 1 subtema 1.4)</p>	<p>3.3.6.1 Desarrollo grupal Durante la aplicación del proyecto, el grupo mostró resistencia al mismo e inconformismo, se unieron para defenderse y negarse al proyecto, sin embargo conforme fue desarrollándose el proyecto la resistencia disminuyó. El grupo en general cumplió en cada una de las asignaturas para concluir el proyecto, y aunque existían prejuicios sobre el mismo, se pudo ver en la práctica que proyectos de esta índole pueden desarrollarse con todo tipo de alumnos, si estos ven el grado de compromiso e interés de los profesores por lograr una meta en común, que es el desarrollo de las habilidades del grupo.</p>	<p>3.3.6.1 Ver anexo de opinión de alumnos, (E.8 archivo de Excel res.enc.alum)</p>

Concepto: 4 *Desarrollo profesional del profesorado*: Evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un perfil más adecuado para el desempeño de las funciones que tienen encomendadas. Es un proceso continuo cuya esencia es enseñar y aprender cada vez mejor. (López: 2007: 192)

CATEGORÍAS	INDICADORES	PROPUESTA	EVIDENCIA
<p>4.1 Reforma curricular</p>	<p>4.1 Reforma curricular En la reforma del Bachillerato existe una preocupación expresa por la implantación y desarrollo de un proyecto basado en competencias, lo que significa el predominio de un <i>saber hacer</i> en el ámbito de la formación; saber que requerirá ser evaluado y certificado mediante la definición de normas de competencias creadas por comisiones específicas. De ahí la Educación Basada en Normas de competencia como nuevo modelo de formación profesional en México.</p> <p>El empleo del enfoque basado en normas de competencia para la educación y la capacitación representa un marco de referencia específico para ubicar las diferentes políticas regionales e internacionales, orientadas al desarrollo de habilidades, la formación profesional, las relaciones industriales y la igualdad social.(Ver Capítulo 1 subtema 1.4)</p>	<p>4.1.1 Reforma curricular La reforma se integró en el ciclo 2008-2009 en la EPO, por disposiciones superiores, sin embargo, los docentes de la preparatoria recibieron una capacitación para la aplicación del enfoque de un curso, poco antes de iniciar el ciclo, algunos de ellos recibieron la interpretación del mismo por parte de los compañeros, se les entregaron en CD los temarios, y la aplicación en la práctica para éste grupo de profesores, fue a partir de la enseñanza tradicional, dar el nuevo temario, durante el primer semestre.</p> <p>En este semestre se les hizo la propuesta de aplicar la reforma educativa a partir de un proyecto multidisciplinar y transversal, a todos los profesores quienes impartían en primer grado.</p> <p>Para la aplicación de la propuesta se definió al grupo de 1-2 del turno matutino, por la enfermedad de la influenza AH1N1 se postergó hasta la segunda unidad del segundo semestre, después de exponerle al grupo seleccionado, la manera en que se trabajaría sólo con ellos dicha unidad.</p>	<p>4.1.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe preguntas 1-5)</p>
<p>4.2 Conocimiento práctico personal</p>	<p>4.2 Conocimiento práctico personal. Son los <i>conocimientos y convicciones</i>, tanto conscientes como inconscientes, que adquiere el profesorado a partir de su experiencia y que se <i>reflejan en sus acciones</i>. Comprenden <i>hábitos, rutinas, técnicas, habilidades, procedimientos, costumbres y opiniones</i> acerca de lo que debe hacerse en la enseñanza en cada momento.(Ver Capítulo 3 subtema 3.3)</p>	<p>4.2.1 Conocimiento práctico Los docentes de la preparatoria Oficial No. 27 del turno matutino, quienes tenían en común el grupo de 1-2, tenían distintas perspectivas de su quehacer docente y del resto de los compañeros, existían quienes preferían su individualidad, aquellos que les gustaba trabajar de manera individual o en equipo, y sin embargo todos accedieron al proyecto en un trabajo colaborativo docente.</p>	<p>4.2.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe preguntas 1-10)</p>

<p>4.3 Competencias docentes</p>	<p>4.3 Competencias docentes La <i>capacidad de movilizar varios recursos cognitivos</i> para hacer frente a un tipo de situaciones, se insiste en cuatro aspectos: no son en sí mismas <i>conocimientos, habilidades o actitudes</i> aunque si las movilizan e integran; sólo son pertinentes en situación; el ejercicio pasa por <i>esquemas de pensamiento</i> los cuales permiten <i>determinar y realizar una acción</i>. Las competencias profesionales <i>se crean en formación</i>.</p> <p>Si un profesor tiende a trabajar de manera individual en el desarrollo integral del alumno, le resultará más difícil y desgastante por el grado de grupos que tiene, por el contrario a través de los equipos docentes se pretende que si no cuenta con las competencias necesarias para inmiscuirse en una reforma educativa, integrarse a un equipo colaborativo le permitirá desarrollarlas por el apoyo y el trabajo en conjunto que se realiza en el mismo. (Ver Capítulo 3 subtema 3.1)</p>	<p>4.3.1 Competencias docentes En el proyecto se pretende el destierro de un saber mecánico, reproductivo, pero también el del conocimiento meramente discursivo y teorizante. En el proyecto se tiene la convicción de que la escuela ha de enseñar procesos, capacidades de acción y de actuar más que saberes conceptuales. Las capacidades han de realizarse en la forma de competencias que respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad: en este caso que el conocimiento que los alumnos adquieren no se vea de manera aislada sino multidisciplinar (a partir del trabajo colaborativo docente), que sean críticos a partir de una investigación puedan dar una opinión basada en argumentos que están sustentados en un proyecto.</p> <p>Las competencias docentes que se trabajaron fueron:</p> <p>Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes Participa en los proyectos de y mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<p>4.3.1 Ver archivo de Word (E.11 enc. Profe 1-10)</p>
<p>4.4 Facilitador del aprendizaje, Mediador docente, Tutoría-asesoría</p>	<p>4.4 Facilitador del aprendizaje, Mediador docente, Tutoría-asesoría El docente en esta transformación educativa es nombrado como facilitador, mediador o tutor de acuerdo a las actividades que puede</p>	<p>4.4.1 Facilitador del aprendizaje, Mediador docente Tutoría-asesoría El perfil de una nueva profesión, parte de una transformación estructural, la profesionalización es colectiva, y al mismo tiempo representa de manera personal los</p>	<p>4.4.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe)</p>

	<p>desempeñar con los alumnos. En cuanto facilitador del aprendizaje, <i>presenta al alumnado todas las opciones que tiene para poder desarrollar sus capacidades e intereses y guiarle</i> hacia la que se ajusta más la situación problema que debe resolver. En lo concerniente a mediador docente, en su calidad de agente educativo <i>presta al aprendiz una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo</i>, potencial con lo cual dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje, <i>ajustar la ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea.</i> Y con respecto a la tutoría o asesoría la realiza <i>en equipos pequeños</i> quienes tienen <i>características particulares</i> para el desarrollo de las habilidades.</p>	<p>proyectos personales. El profesor en la propuesta de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Se centra en las competencias que debe desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje. 2 Desarrolla una pedagogía activa y cooperativa, basada en el proyecto. 3 Siguió en formación al innovar en su práctica pedagógica, reflexionando sobre el nuevo proyecto para el desarrollo de competencias. 4 Se cuestiono, cuestionó al grupo, sobre su práctica de forma individual y grupal. 5 Trabajo en equipo, explico lo que hizo y cooperó con los compañeros. 6 Se implicó en un proyecto docente. 7 Se comprometió en métodos de innovación colectivos. <p>Estableció vínculos con el equipo a partir de las relaciones sociales.</p>	
<p>4.5 Formación docente</p>	<p>4.5 Formación docente Es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los <i>profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente</i>, en un proceso formativo que, de forma <i>crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas, disposiciones que contribuyan al desarrollo</i> de su competencia profesional. El docente debe <i>ser competente para ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades</i>, a partir de los conocimientos y de las habilidades específicas de la profesión, de forma responsable, flexible y rigurosa, de manera que le permita <i>satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo profesional y personal.</i> (Ver Capítulo 2 subtema 2.1)</p>	<p>4.5.1 Formación docente La formación docente de una parte importante del profesorado dispone de prácticas educativas que no utilizan estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza por competencias. La formación docente de cada uno de los profesores de la preparatoria parte de una licenciatura en diferentes áreas: Literatura, Sociología, Pedagogía, Informática, Educación, y en su mayoría las materias que imparten tienen relación con su disciplina. Sin embargo la RIEMS pide que los docentes quienes imparten clases en éste caso a nivel bachillerato tengan una capacitación por competencias, de ahí los cursos, diplomados que se imparten por parte de la SEP para actualizarse. Aunque durante la aplicación del proyecto la mayoría tenía sólo un curso con el cual todavía existían dudas de cómo hacer en la práctica lo explicado en la teoría. Seis de los</p>	<p>4.5.1. Ver archivo de Word (E. 11enc. Profe preguntas de la 1-3)</p>

		<p>profesores con quienes se implementa el proyecto tiene un curso, uno tiene 2, uno tiene 3 y otro tiene cuatro, esto varía porque algunos de ellos trabajan en otras instituciones en las cuales también los capacitan al respecto.</p> <p>Sin embargo la autoformación como fue este caso, resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto personal o colectivo que a un deseo de la institución o un organismo educativo.</p> <p>El hecho que sean los docentes quienes se interesen en su desarrollo profesional a través de la utilidad que nace por aplicar un proyecto que les ayudara en el desarrollo de las competencias hace referencia al compromiso que tienen en la educación.</p>	
<p>4.6 Cultura cooperativa</p>	<p>4.6 Cultura cooperativa <i>Forma de hacer las cosas y relacionarse entre sí</i>, caracterizando a un centro educativo, comprende los <i>usos, costumbres, creencias, valores y hábitos</i> que se consideran habituales y en los que se socializan los nuevos profesores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Elaborar un proyecto de equipo. 2.- Impulsar el trabajo a partir de las reuniones. 3.- División del trabajo pedagógico. 4.- Autonomía para diferenciar y dirigir los métodos. 5.- Involucrar a los padres de familia (Ver Capítulo 4 aplicación de la propuesta) 	<p>4.6.1 Cultura cooperativa En la EPO 27 se aplicó la propuesta “Multidisciplinariedad y transversalidad a partir del trabajo colaborativo” de los docentes, en un inicio las resistencias se justificaron con una forma de trabajo individual, el conocimiento de los otros docentes quienes no se implicaban de la misma forma; sin embargo después de explicarles nuevamente la propuesta y bajo que características se fundamentaba, accedieron a trabajar en un equipo docente.</p> <p><i>El primer paso</i> fue elaborar un proyecto de equipo.</p> <p><i>El segundo</i> ya integrado el equipo, consistió en darle un impulso al trabajo a partir de las reuniones, en las cuales se determinarían las características de la planeación de la segunda unidad, en el proyecto globalizador, en el cual existe la multidisciplinariedad y la transversalidad entre las asignaturas.</p> <p><i>El tercero</i> consiste en la división del trabajo pedagógico a partir de: repartir las tareas de forma equitativa en función de la investigación con el grupo de 1-2.</p> <p><i>El cuarto</i> reside en la autonomía para que en el aula se diferenciaron y dirigieran los métodos del proyecto como los siguientes:</p>	<p>4.6.1 Ver video 2 (E.10 presentación ejecutiva)</p>

		<p>El aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP) Situaciones de la realidad; Los conocimientos transdisciplinarios y La solución del enfoque globalizador <i>El quinto</i> reside en confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales, que en éste caso consistieron en las confusiones de los profesores y alumnos respecto al proyecto, las cuales se hicieron explícitas de manera escrita (ver anexo de opinión del proyecto) y se confrontaron personalmente con los alumnos. El sexto parte de <i>involucrar a los padres de familia en el proyecto.</i> En este caso en la presentación ejecutiva se hizo una invitación para que estuvieran presentes, escucharan a sus hijos, les preguntaran sobre su investigación y dieran su punto de vista sobre la propuesta que se aplicó.</p>	
<p>4.7 Transformación social</p>	<p>4.7 Transformación social Meta que persiguen los profesores que trabajan de forma colaborativa debido a la <i>valoración positiva del trabajo en equipo y sus repercusiones en la enseñanza.</i> Se hace una transformación de de una enseñanza limitada en la formación de contenidos de carácter académico a la enseñanza por competencias en la cual se tiene como objetivo el desarrollo de todas las capacidades de la persona en los ámbitos personal, interpersonal, social y profesional (integral). 1.-Estructura, organización y gestión del bachillerato. 2.- La enseñanza en la que el alumno es el objeto de estudio del profesorado y las áreas curriculares son sólo el medio. 3.- La organización centrada en equipos pedagógicos.(Ver Capítulo 1 subtema1.4)</p>	<p>4.7.1Transformación social La enseñanza que propone el enfoque por competencias es una oportunidad para que el sistema educativo afronte una educación desde una visión racional, comprometida, responsable y global para la formación de una ciudadanía. La elaboración de propuestas como el presente trabajo tiene su grado de complejidad, dependiendo el contexto en el que se aplica, como la preparatoria oficial donde se da la apertura, por parte de la directora, la participación de los docentes, con el interés de cómo aplicar la teoría en el aula, sin duda esta es una de las incógnitas más frecuentes en las otras instituciones. La estructura de los centros, sus dimensiones y su arquitectura no tiene en muchos casos, especialmente en la enseñanza media, las características apropiadas para una enseñanza dirigida a la formación integral. Formar para la vida y atender a la diversidad exige espacios y estructuras organizativas</p>	<p>4.7.1Ver archivo de Word (E.11enc. Profe pregunta 11-15)</p>

		<p>pensadas para ello, algo muy diferente a los espacios contruidos bajo presupuestos uniformadores, como la preparatoria oficial. Los modelos organizativos del profesorado y la distribución horaria han sido concebidos para una enseñanza fundamentalmente instructiva que gira en torno a la enseñanza por materias. Enseñar por competencias implica una <i>enseñanza en la que el alumno es el objeto de estudio del profesorado y las áreas curriculares son sólo el medio</i>, lo que de manera natural implica una organización del profesorado en torno a los equipos docentes de nivel o grupo-clase.</p> <p>El <i>proceso de aprendizaje</i> de cada uno de los alumnos y alumnas sólo puede desarrollarse mediante el trabajo conjunto de todos aquellos profesores y profesoras que intervienen en el. Una <i>organización centrada en equipos pedagógicos</i> que fomenten una cultura de reflexión y análisis compartido de la práctica educativa. Para ello deberán existir una dotación de espacios y tiempos que faciliten la toma sistemática de decisiones a partir de un proceso de trabajo colaborativo de todo el profesorado.</p>	
--	--	--	--

Concepto: 5. **Trabajo colaborativo:** Es un proceso formativo que realiza un equipo docente quien desarrolla sus competencias en una comunidad de aprendizaje, de forma crítica y reflexiva, el cual a partir de las interacciones dadas en las reuniones, busca alcanzar un objetivo común, la mejora de la enseñanza que requieren los alumnos, el equipo docente desarrolla en conjunto la adquisición de conocimientos y destrezas que contribuyan al desarrollo las competencias de los alumnos. (López: 2007: 192)

CATEGORÍAS	INDICADORES	PROPUESTA	EVIDENCIA
<p>5.1 Apoyo de la administración</p>	<p>5.1 Apoyo de la administración Los equipos directivos de los centros educativos deben ser los líderes del proceso que impulse el trabajo colaborativo, los acuerdos que promuevan deberán estar coordinados y dirigidos a hacer del centro un lugar de encuentro y cooperación profesional. Desde el centro, la colaboración debe plantearse como una tarea necesaria y posible, no debe oponerse al trabajo individual sino que lo ha de complementar, deben de apoyar e implicar a todo el profesorado en los procesos cooperativos. Basar el equipo en relaciones de ayuda, apoyo y la apertura mutua, es decir un clima de confianza. (Ver Capítulo 4 subtema 4.6)</p>	<p>5.1.1 Apoyo de la administración La directora de la EPO 27 dio todas las facilidades para que se aplicara la propuesta si los docentes aceptaban la misma, permitió las reuniones a partir de las 10:00 a 11:00 para no afectar mucho a los alumnos, brindo el espacio que fue la biblioteca de la institución con el proyector y el cañón. Y ella se mantuvo al margen del equipo colaborativo, sólo escuchando o asistiendo a las reuniones que podía. Por su parte la Secretaría Académica se mantuvo escéptica ante la propuesta, pero permitió que se llevara a cabo, por ser ella quien revisa las planeaciones de los profesores y tener mayor contacto con ellos. Pero no fue obstáculo para que se desarrollara el proyecto, dentro de sus posibilidades permitió el desarrollo del mismo.</p>	<p>5.1.1 Ver anexo de Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe pregunta 3)</p>
<p>5.2 Proyectos comunes</p>	<p>5.2 Proyectos comunes La educación basada en el enfoque por competencias debe ser de <i>naturaleza global, interdisciplinar, adaptadas al contexto educativo y a las necesidades-demandas</i> del alumnado. (Ver Capítulo 3 subtema 3.2)</p>	<p>5.2.1 Proyectos comunes La propuesta de <i>Multidisciplinariedad y transversalidad en la planeación a partir del trabajo colaborativo de los profesores</i>, con ésta proposición se plantea el cómo desarrollar en la práctica las competencias. En el segundo semestre, en la tercera unidad, a partir de un proyecto de investigación titulado “Del indigenismo a la sociedad global” en el 1-2 del turno matutino.</p>	<p>5.2.1 Ver planeación en archivo de Word (E. 6 planeación completa)</p>
<p>5.3 Grupos autónomos</p>	<p>5.3 Grupos autónomos La cooperación en el aula o entre el profesorado no es un simple proceso administrativo, debe extenderse como una <i>experiencia de solidaridad y compromiso con el resto de los miembros del grupo, basados en la autonomía de los grupos de trabajo</i></p>	<p>5.3.1 Grupos autónomos Grupos autónomos El grupo autónomo se integró por nueve profesores, quienes imparten alguna materia en el grupo de 1-2. Profesora Dolores de Proyectos institucionales; Profesor Raúl Martínez de</p>	<p>5.3.1 Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe)</p>

	<p>que determinen los contenidos de su actividad y los tiempos en que hay que realizarla. (Ver Capítulo 4 subtema 4.6)</p>	<p>Apreciación Artística; Profesora Diana de Comprensión Lectora; Profesor Raúl Parra de Algebra II; Profesora Margarita de Antropología; Profesor Jacinto de Lógica; Profesora Silvia de Métodos y Pensamiento Crítico II; Profesora Irma de Inglés ;Profesora Virginia la Orientadora.</p> <p>El análisis de la colegialidad al finalizar el proyecto arrojó propuestas por dichos profesores.</p>	
<p>5.4 Delimitación de los métodos de enseñanza</p>	<p>5.4 Delimitación de los métodos de enseñanza</p> <p>La complejidad que entraña el aprendizaje de las competencias, su naturaleza diferencial, los matices en función del grado de aprendizaje, el conocimiento existente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, reafirma que no existe un método alternativo a la enseñanza transmisora, sino el dominio de múltiples estrategias metodológicas, que deben ser aplicadas de forma flexible, según las características de los contenidos, en función de los propósitos previstos y el contexto del alumnado, entre ellas se encuentran:</p> <p>La solución del enfoque globalizador, donde el alumno interviene en una situación próxima de su realidad que le resulta interesante y la cuestiona para darle respuesta.</p> <p>Los conocimientos transdisciplinarios en ellos se pretende una mayor vinculación del conocimiento con escenarios reales de trabajo y por último</p> <p>El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método que se orienta a la solución de problemas seleccionados o diseñados para lograr</p>	<p>5.4.1 Delimitación de los métodos de enseñanza.</p> <p>En este sentido en las estrategias didácticas se explican todas y cada una de las intervenciones del docente, así como también, los criterios de desempeño que el estudiante tiene que evidenciar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Considerando los puntos anteriores se elaboró la planeación de la segunda unidad, en el segundo semestre a partir de un proyecto globalizador titulado “Del indigenismo a la sociedad global”, en el cual el equipo docente debía contribuir desde su disciplina al desarrollo de las competencias de los alumnos.</p> <p>Los métodos de enseñanza tienen una relación estrecha con:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 El trabajo eficaz de los docentes. 2 La corresponsabilidad de los profesores y alumnos. 3 El seguimiento de los alumnos a partir de la evaluación formativa. 4 La coordinación de los contenidos. 5 El fomentar el desarrollo de hábitos y actitudes. 6 Unificar los criterios de evaluación. 7 La organización y control de las actividades. <p>Todo lo anterior no sería posible si el equipo docente no hubiera satisfecho de alguna</p>	<p>5.4.1 Ver planeación en archivo de Word (E. 6 planeación completa)</p>

	el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento, estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas y se desarrolla en grupos pequeños.(Ver Capítulo 3 subtema 3.5)	manera sus necesidades personales y en consecuencia haber satisfecho las necesidades grupales.	
5.5 Análisis de la colegialidad	<p>5.4 Análisis de la colegialidad A partir de <i>analizar la forma en que cada miembro adopta el trabajo colaborativo</i>, se valora y aprovechan las posibilidades que ofrece e ir avanzando hacia un mayor grado de interacción colegial.</p> <p>La clasificación para determinar el grado de colaboración de Rudduck, a partir de <i>la intensidad de la práctica colaborativa: no usuarios, usuarios ocasionales, usuarios divisores, usuarios comprometidos</i>.(Ver Capítulo 4 subtema 4.2.4)</p>	5.5.1 Al finalizar el proyecto los profesores analizaron el mismo a partir de un cuestionario de manera individual, en el cual expresaron sus comentarios sobre las medidas que debían tomarse en la escuela para que pueda seguir siendo factible el mismo.	5.4.1Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe preguntas 10-15)
5.6 Medidas para mejorar	<p>5.6 Medidas para mejorar A partir de las evaluaciones institucionales deberá ser encaminado al conocimiento y la valoración de los procesos de trabajo en equipo del profesorado. Ver Capítulo 4 subtema 4.2.4)</p>	<p>5.6.1 Medidas para mejorar Al finalizar la aplicación de la propuesta los profesores consideraron que dentro de su institución y en ese equipo de trabajo las medidas para mejorar el trabajo colaborativo son:</p> <p>Tener las facilidades para reunirse y poder trabajar en equipo; A partir del establecimiento de acuerdos y el respeto de los mismos por parte de los integrantes del equipo; Que exista la concordancia en los proyectos de trabajo; El trabajo equitativo, la disposición en los tiempos para planear y organizar las diferentes actividades; Tener una actitud positiva ante todo lo que se tenga que enfrentar, así como la capacidad para escuchar, para dar y recibir, la tolerancia para las críticas; Ser mas propositivo tener; Identidad, solidaridad, respeto, <i>el apoyo</i> en las áreas que se requiera y se permita; Confrontar y analizar problemas y Hacer frente a crisis.</p>	5.6.1Ver archivo de Word (E. 11 enc. Profe preguntas 11-13)

Nota: entiéndase por **E.1 evidencia uno** y así sucesivamente.