



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO DE PEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE  
LAS ASIGNATURAS DE PRIMER SEMESTRE DEL BACHILLERATO  
GENERAL EN EL MARCO DE LA RIEMS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JAIME AYALA GALINDO

TUTORA: MTRA. OFELIA ESCUDERO CABEZUDT

DICIEMBRE 2011





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

A Mary, la mujer que amo y que con sus ilusiones  
me envuelve para caminar a su lado.

A Sergio y Mariana, de quienes no dejo de aprender.

A Carlos y Maricela que están aprendiendo a vivir.

A Ximena y Darío,  
quienes son una nueva ilusión

A mi mamá,  
por su amor ante la pérdida y  
por su entereza ante la ausencia.

A mi papá, quien con su silencio me enseñó  
sobre escabroso tema de la humildad.

A Miguel y Héctor que aún con su ausencia  
llenan huecos en nuestras vidas.

A Gabriel y su familia.

A Bety y sus hijos

A nuestros sobrinos

A nuestros ahijados

Y especialmente a mi Señor Jesucristo  
que con su amor me transforma.

## Índice general

	Pág.
<b>Introducción</b>	
<b>Capítulo 1. La Educación Media Superior (EMS)</b>	6
1.1. Retos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	9
1.1.1. Cobertura	9
1.1.2. Calidad	11
1.1.3. Equidad	13
1.2. La Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006 como antecedente de la RIEMS	15
1.2.1. Estrategia para evaluar la implantación de la Reforma Curricular del Bachillerato General de los ciclos escolares 2003 ó 2004 al 2005 ó 2006	17
1.3. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	22
<b>Capítulo 2. Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad</b>	25
2.1. El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias	26
2.1.1. Concepto de competencias	27
2.1.2. Las competencias genéricas	33
2.1.3. Las competencias disciplinares	34
2.1.4. Competencias profesionales	36
2.2. La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS)	38
2.3. La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta	40
2.4. Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)	49
<b>Capítulo 3. La evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS.</b>	51
3.1. La evaluación y su propósito	51
3.2. Ámbitos de la evaluación	51
3.3. Características generales de la evaluación	52
3.4. Metodologías	55
3.5. Estrategia de evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS	56
3.5.1. Instrumentos para obtener información	58
3.5.1.1. Docentes	58
3.5.1.2. Directores	65
<b>Capítulo 4. Resultados y análisis de la evaluación de la operación de los programas de estudio de primer semestre en los CEB y la PF òLCö. Cuestionarios de opinión de directores y docentes</b>	68
4.1. Directores	69
4.1.1. Análisis de resultados del cuestionario de directores	70
4.2. Docentes	72
4.2.1. Análisis de resultados del cuestionario de docentes	74
4.3. Comentarios generales	81
4.3.1. Directores	81
4.3.2. Docentes	81
<b>Reflexiones finales</b>	83
Fuentes consultadas	86
Índice de cuadros	90
Índice de tablas	91
Anexo 1. Reporte integrador de resultados de la evaluación del desarrollo del plan y los programas de estudio 200-2006	93
Anexo 2. Competencias genéricas, sus atributos	101
Anexo 3. Competencias disciplinares básicas	103
Anexo 4. Competencias docentes y sus atributos	105
Anexo 5. Competencias de los directores y sus respectivos atributos	108
Anexo 6. Evaluación del desarrollo del plan y los programas de estudios Plan de trabajo	110
Cronograma de actividades	
Anexo 7. Instrumento para la Revisión técnica de los reactivos que integrarán el cuestionario de opinión para los docentes que imparten asignaturas del componente de formación básica de primer semestre	114
Anexo 8. Instrumento para la Revisión técnica de los reactivos que integrarán el cuestionario de opinión para los directores de los planteles de los centros de estudio del bachillerato	124
Anexo 9. Reporte global de resultados de director	129
Anexo 10. Reporte de resultados, media global del cuestionario de opinión de docentes	131

## **Introducción**

Una de las principales derivaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es que este tipo de educación debe basarse en el enfoque por competencias, por lo que la Dirección General del Bachillerato (DGB) se dio a la tarea de diseñar los programas de estudio de las asignaturas del mapa curricular que integra el Bachillerato General considerando este enfoque.

Ante esta situación, la DGB encargó al Departamento donde presto mis servicios, la tarea de diseñar una estrategia que permita recoger información pertinente de cómo los docentes están operando los programas de estudio con el enfoque por competencias.

Dicha estrategia, la concebimos, como Departamento, como un mecanismo que permitiera obtener información específica sobre la pertinencia, factibilidad y claridad de los programas de estudio para su implementación en el aula, así como de la infraestructura, mobiliario y equipo en relación a los propósitos de los programas de estudio de las asignaturas.

La estrategia de evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS, la planteamos para llevarse a cabo durante el periodo 2009-2012, aplicando instrumentos al finalizar cada semestre.

La aplicación correspondiente al primer semestre se llevó a cabo en los 34 Centros de Estudio del Bachillerato (CEB) y en la Preparatoria federal òLázaro Cárdenasö, que son planteles coordinados por la DGB.

La recolección de la información la realizamos por medio de cuestionarios de opinión dirigidos a docentes y directores de los planteles.

En la estrategia planteamos que los cuestionarios de opinión de los docentes fueran contestados en línea a través de un Sistema en una página web, cuyo diseño coordiné directamente con la participación de estudiantes del Instituto Tecnológico de Chalco, Estado de México que realizaron sus residencias profesionales en la DGB.

El presente trabajo sólo recoge mi experiencia en la evaluación de los programas de estudio de primer semestre del ciclo escolar 2009-2010, en el cual se aplicaron los cuestionarios de opinión tanto a los directores, como a los docentes que impartieron las asignaturas en primer semestre.

El presente informe está compuesto de tres apartados, el primero pretende brindar un marco referencial sobre la Educación Media Superior, sus antecedentes, su situación actual, los principales retos de la RIEMS y sus propósitos, a la luz de los documentos que le dieron origen.

La RIEMS busca concretarse a partir del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, por lo que el segundo capítulo da cuenta del Acuerdo Secretarial no. 442 que da origen al SNB y los cuatro ejes esenciales sobre los que se debe trabajar para su concreción: El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS); la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

En el tercer capítulo plasmo mi experiencia pedagógica en la evaluación de los programas de estudio de las asignaturas del Bachillerato general, que están elaborados con el enfoque por competencias.

Es aquí donde se describe la estrategia que como Departamento de Evaluación se propuso y se está operando para recabar la información pertinente que brinde elementos para la toma de decisiones en el área responsable de la elaboración de los programas de estudio.

Al final, y a manera de conclusión, menciono algunas reflexiones sobre los resultados de mi experiencia pedagógica.

## Capítulo 1. La Educación Media Superior (EMS)

El artículo 37 de la Ley General de Educación señala que: "El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes".<sup>1</sup>

La Educación Media Superior (EMS) se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional. Su primer antecedente formal, por decirlo de una manera, lo constituye la Escuela Nacional Preparatoria creada en 1867.<sup>2</sup> Actualmente la EMS tiene como propósitos promover una formación caracterizada en núcleos; **propedéutica**, orientada al estudio de las diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, además de proporcionar una cultura general que ayude a sus egresados a incorporarse a las instituciones de educación superior o al sector productivo; una formación **bivalente**, integrada básicamente por dos componentes, uno de formación profesional y otro de carácter propedéutico, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, brinda una formación tecnológica que busca la obtención de un título de técnico profesional y una de carácter **terminal**, orientada a la formación de una especialización técnica de sus egresados para su incorporación al mercado laboral en los sectores de producción o de servicios. Estos propósitos, de acuerdo a sus núcleos, se traducen en tres modalidades.<sup>3</sup> (Ver Cuadro 1)

a) **La educación media superior de núcleo propedéutico** está centrada en la preparación general de los alumnos para que continúen estudios superiores y ofrece un peso menor a la formación para el trabajo. Los planes de estudio mantienen equilibrio entre los aprendizajes de ciencias y los de humanidades. Las instalaciones son mayoritariamente aulas, con una proporción de laboratorios y talleres adecuada para apoyar el estudio de las materias científicas que lo requieren. Las escuelas de educación media superior de carácter universitario que también ofrecen especialidades para el trabajo, no otorgan títulos pero en el documento de certificación consta la especialidad que cursó el alumno.

b) **La educación media superior de núcleo bivalente** agrupa a las instituciones que se orientan hacia una formación para el dominio de contenidos científicos y tecnológicos. Sus planes de estudio tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas, seguidas de materias científicas y humanísticas. Las instalaciones de esta modalidad educativa están equipadas con talleres y laboratorios para la enseñanza y el entrenamiento de alumnos en actividades de orden tecnológico, en función de las distintas especialidades. Las escuelas tecnológicas bivalentes (propedéuticas y terminales al mismo tiempo) otorgan a sus alumnos un documento único que sirve para acreditar sus estudios de bachillerato y ejercer alguna profesión técnica media. Para obtener el certificado los alumnos deben presentar una tesis, prestar servicio social y someterse a un examen.

c) **La educación media superior de núcleo terminal** incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios. La mayoría de las escuelas exigen a sus alumnos la prestación de un servicio social cuya duración generalmente es de seis meses (en el área de salud llega a ser de un año). Al término de sus estudios los alumnos deben

---

<sup>1</sup> Ley General de Educación.[en línea]:< <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> > (Fecha de consulta 26 de abril de 2010)

<sup>2</sup> El 2 de diciembre de 1867, el Presidente Juárez expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", en la cual se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria; los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios. El 17 de diciembre del mismo año, el Presidente Juárez nombra al Dr. Gabino Barrera como primer director de la ENP. El 3 de febrero de 1868, se inauguró el primer ciclo escolar de la Escuela Nacional Preparatoria con una matrícula de novecientos alumnos, doscientos de los cuales eran internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso, misma que se ocupó como escuela hasta 1982. En línea: <<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.html>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>3</sup> <<http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>> (Fecha de consulta:26 de abril, 2010).

presentar tesis o trabajo equivalente y aprobar un examen, lo que les da derecho a obtener un título de nivel medio profesional.

**Cuadro 1**  
**Instituciones que imparten la educación media superior por núcleo**

Tipo de bachillerato	INSTITUCIONES
Propedéutico	Bachilleratos de Universidades
	Colegios de Bachilleres
	Bachilleratos Estatales
	Preparatorias Federales por Cooperación
	Bachilleratos Federalizados
	Bachilleratos Privados con Normatividad Propia
	Centros de Estudios de Bachillerato
	Bachilleratos de Arte
	Bachilleratos Militares
Bivalente	Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y Servicios
	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
	Escuelas de Bachillerato Técnico
	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
	Bachilleratos de Institutos Tecnológicos
	Centros de Enseñanza Técnica Industrial
	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal
	Bachilleratos Técnicos de Arte
Terminal	Escuelas de Estudios Técnicos
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios
	Centros de Estudios de Arte

**Fuente:** SEP, DGB. *Documento base de la Reforma curricular del bachillerato general 2002-2006.*

De estos tres núcleos de EMS, como lo muestra el cuadro siguiente, la opción más demandada es el Bachillerato General (propedéutico), sin embargo, el bachillerato tecnológico (Bivalente) ha tenido un crecimiento sustancial que se ha sostenido desde el año 2000 a la fecha. En contraposición, la matrícula de la Educación Profesional Técnica (Profesional técnico) se ha seguido reduciendo.

**Tabla 1**  
**Distribución porcentual de la matrícula de educación media por modalidades 1990-91 / 2004-05**

Año	General	Bachillerato Tecnológico	Profesional Técnico	Total
1990 -91	61.5	20.5	18.0	100
1995- 96	57.8	26.2	16.0	100
2000- 01	59.7	28.1	12.2	100
2001- 02	59.8	28.8	11.4	100
2002- 03	60.0	29.1	10.9	100
2003- 04	60.4	29.2	10.4	100
2004- 05	60.6	29.2	10.2	100

Fuente: Presidencia de la República (2004) IV Informe de Gobierno, Anexo Estadístico.



## 1.1. Retos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Según el documento "La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad" de la Secretaría de Educación Pública (SEP),<sup>4</sup> la cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

Los problemas a los que se enfrenta la Educación Media Superior son muy serios y el Acuerdo Secretarial 442, atribuye esta problemática a la falta de construcción de una posible identidad y una serie de objetivos bien definidos para el nivel,<sup>5</sup> y el punto de partida para definir dicha identidad de la EMS en el país es enfrentando los retos que tiene. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a los siguientes retos:

- Ampliación de la cobertura<sup>6</sup>
- Mejoramiento de la calidad<sup>7</sup>
- Búsqueda de la equidad<sup>8</sup>

### 1.1.1. Cobertura

La SEP menciona que para 2010 nuestro país debió alcanzar el máximo histórico en la población de jóvenes entre 16 y 18 años,<sup>9</sup> este rango constituye el grupo de edad en condiciones de cursar la educación media superior en cualquiera de sus modalidades y que a partir de este año se prevé una disminución en la demanda en el nivel.

**Tabla 2**  
**Proyección de la población de jóvenes de entre 16 a 18 años en México de 1980 a 2020**

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

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990

Este comportamiento significará una fuerte presión sobre la oferta de educación media superior y sobre los mercados laborales, además de demandar alimento, habitación y espacios de recreación y culturales, entre otros.

<sup>4</sup> SEP. Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En línea: <[http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> La cobertura en la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo.

<sup>7</sup> Para la SEMS dos factores determinantes para la calidad son la enseñanza, las instalaciones y el equipamiento con que se cuenta.

<sup>8</sup> A menor ingreso, menor capacidad de acceder al servicio y como consecuencia se tendrá menor calidad.

<sup>9</sup> Las estadísticas oficiales definen que el grupo de edad correspondiente a quienes cursan la educación media superior es el de los jóvenes entre 16 y 18 años. No obstante, muchos adolescentes ingresan a este nivel a los 15 años de edad y también hay quienes lo terminan mayores. Por lo que las estadísticas no incluyen a todos los que cursan la Educación Media Superior.

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), México se encuentra en las etapas de un proceso de transformación en la estructura por edad de su población, dicho proceso contempla por lo menos dos etapas significativas:

- Primera etapa: la población muestra un acentuado proceso de rejuvenecimiento debido principalmente a un decreciente índice de mortalidad.
- En la segunda etapa, la proporción de niños disminuye como resultado de la caída de la fecundidad, lo que favorece un amplio predominio de la población en edad laboral.<sup>10</sup>

Este proceso de rejuvenecimiento y el predominio de la población en edad laboral son dos aspectos que es necesario considerar y tomar en cuenta para las decisiones en materia educativa en los próximos años.

El CONAPO prevé un notable aumento de la demanda de educación superior (18 a 24 años), que no comenzará su descenso hasta 2014. Por otro lado, el grupo de la población en edades laborales continuará aumentando durante algunos años más. Para el 2015 los miembros de este grupo llegarán a 76.2 millones de personas, es decir representarán el 65.5% de la población y en 2030 aumentará a 79.1 millones, lo que representará el 62.2% de la población nacional. Es importante recordar que este grupo de población requerirá que haya inversiones en salud, educación, capacitación laboral y creación de empleos.

Según la SEP, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de terminación de estudios en la EMS sería de 49.1% (Ver Tabla 3), aunque como se puede observar la tasa de terminación va en aumento, no se logra alcanzar por lo menos el 50%, por lo que de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la Educación Media Superior en nuestro país tendrá un rezago educativo de bastante consideración. Para la SEP ésta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico.<sup>11</sup>

**Tabla 3**  
**Tasa de terminación en la Educación Media Superior (Cifras nacionales)**

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006e/	41.1%	2012-2013	49.1%

e/ Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Aunque la matrícula total de la educación media ha crecido continuamente, y aumentará su ritmo de crecimiento en los próximos veinte años, los indicadores de rendimiento de la Educación Media Superior muestran deficiencias en el servicio, como se puede observar en la siguiente tabla.

<sup>10</sup> CONAPO. Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009. En línea: <<http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/cipd15/Cap02.pdf>> (Fecha de consulta: 24 de marzo, 2010).

<sup>11</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

**Tabla 4**  
**Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior (Cifras nacionales)**

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de Absorción <sup>12</sup>	Deserción	Eficiencia terminal <sup>13</sup>	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006e	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

e/ Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Los datos muestran que de 2006 a 2021 la eficiencia terminal y la deserción no experimentarán cambios significativos. Por otro lado se puede observar que a partir de 1990 (año base de la estimación) las tasas de absorción serán superiores a 98%, para el ciclo escolar 2020-2021, lo que puede deberse, entre otros factores, a un crecimiento de la oferta educativa.

Los datos muestran que, en el escenario tendencial que consideró la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría a lo largo de la actual administración de 58.6 a 65.0 por ciento.

El cuadro es revelador ya que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria,<sup>14</sup> ya que a partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa en la EMS, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2013.<sup>15</sup>

### 1.1.2. Calidad

Según el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) en el Objetivo 9

“Eleva la calidad educativa, establece que una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje.”<sup>16</sup>

<sup>12</sup> La EMS entiende por tasa de absorción el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de secundaria.

<sup>13</sup> La EMS entiende por eficiencia terminal al porcentaje de alumnos que egresa del nivel respecto a los que ingresan tres años antes.

<sup>14</sup> En la educación media superior el incremento en la tasa de cobertura registrada para el 2006 en buena medida se debe a un escaso crecimiento de la población entre 16 y 23 años producto de la migración. Es decir, al registrarse una pérdida importante de la población de esas edades que abandona el país, la proporción de quienes sí asisten a la escuela aumenta y, por tal razón, los indicadores educativos parecen mejorar.

<sup>15</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

<sup>16</sup> Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). En línea: <<http://pnd.presidencia.gob.mx/>> (Fecha de consulta: 13 de abril, 2010).

En la actualidad existen diversos estudios sobre la calidad en el ámbito laboral, los cuales han permeado al educativo. La calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones por lo que aplicar este concepto al terreno educativo tiene sus implicaciones, de hecho se ha abordado más el concepto en el terreno de la educación superior que en los demás niveles que conforman el sistema educativo nacional.

En el ámbito de la educación superior la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. La pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, representan para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria.<sup>17</sup>

El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa.<sup>18</sup>

Para la SEP en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.<sup>19</sup> Este aspecto tiene que ver indudablemente con la eficacia de la educación.

La calidad pasa también por la pertinencia.<sup>20</sup> Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes.<sup>21</sup> Es decir, cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, pueden redoblar su esfuerzo y consolidar los conocimientos y las habilidades adquiridas.

En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá según la SEP a elevar la cobertura y permanencia en la EMS,<sup>22</sup> en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de

---

<sup>17</sup> Vid. UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO. 1995.

<sup>18</sup> El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. Vistremundo Águila Cabrera. Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba. En línea: <<http://www.rioei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>19</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

<sup>20</sup> Para algunos autores la calidad educativa necesita permear a todos los elementos que conforman una institución: el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los profesores, el ejercicio de los directores, el currículum, la efectividad y la eficiencia de programas especiales y el empleo de los recursos financieros y materiales de la escuela. En: Calidad de la educación media superior en México. Cuadernos de Educación y Desarrollo. (Vol 1, N° .5 julio 2009). En línea: <<http://www.eumed.net/rev/ced/05/ghs.htm>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>21</sup> El aprendizaje significativo, según Frida Díaz Barriga, es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Es decir, un estudiante puede construir nuevos significados gracias a la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos, pero para ello, se requieren determinadas condiciones relacionadas con el material a aprender, las actividades y el ambiente motivante implementados por el maestro.

<sup>22</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten.

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.

Un tercer aspecto en el que debe evidenciarse la calidad es en los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece al estudiante un adecuado contexto físico para el aprendizaje, una estructura docente preparada para la tarea de enseñar, materiales de estudio adecuados para el proceso de aprendizaje, estrategias didácticas adecuadas, entre otros factores.

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. En la actualidad, como se observa en la tabla 5, para algunas personas podría parecer relativamente poco rentable cursar la EMS.

**Tabla 5**  
**Remuneraciones medias reales por persona ocupada (pesos de 2006)**

Nivel de instrucción	Salario en 2006	Porcentaje de incremento que representa respecto del nivel anterior
Sin instrucción	2,250.2	-
Primaria	2,952.2	31
Secundaria	3,621.2	23
Preparatoria	4,905.3	35
Superior	9,857.9	101

Fuente: Cálculos con base en el Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI.

### 1.1.3. Equidad

La Ley General de Educación<sup>23</sup> establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. En los últimos años este derecho se ha extendido conceptualmente al incluir no sólo el derecho a recibir una educación sino a recibir una educación de calidad.

Según la SEP la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.<sup>24</sup>

En el Objetivo 10 del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). *Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas*, se menciona que:

<sup>23</sup> Ley General de Educación. En línea: < <http://www.cddhcu.gob.mx/LevesBiblio/pdf/137.pdf>> (Fecha de consulta 26 de abril de 2010).

<sup>24</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

• Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa. También lo es llevar los servicios educativos adonde más se necesitan. No basta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella. En un país como México, caracterizado por elevados contrastes entre las familias y entre las regiones, es necesario apoyar a los estudiantes más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación.<sup>25</sup>

En el tema de la equidad se sostiene que quienes no tienen acceso a la educación carecen de aquellas competencias que le habilitan para una inserción laboral exitosa. Como consecuencia de ello, quienes están excluidos del sistema educativo están marginados del principal mecanismo social de distribución de la riqueza (el mercado de trabajo) consolidando así uno de los modos de reproducción de las desigualdades en nuestras sociedades.

La deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas. También influyen las lagunas en los aprendizajes con que deberían concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos. La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada.

A partir de una encuesta realizada por el Departamento de Evaluación y Seguimiento de la Dirección General del Bachillerato (DGB), se detectó que en la población de estudiantes de los Centros de Estudio del Bachillerato (CEB) una de las principales causas de la deserción es el bajo nivel económico de la mayoría de las familias, lo que los obliga a incorporarse al mercado de trabajo a edades tempranas para colaborar con los gastos de la familia, incorporándose a trabajos que no requieren mano de obra calificada.

La escuela debe generar la equidad de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades.

De acuerdo con los datos del XII Censo General de Población y Vivienda, en febrero del 2000 había un total de 9 992 135 personas entre 15 y 19 años de edad, de las cuales, 46.5% asistía a la escuela y 53.3%, no (el restante 0.2% no especificó su condición de asistencia escolar), lo que en términos reales corresponde a 5 millones 320 mil jóvenes fuera del sistema educativo.

Es posible establecer una diferencia por entidad federativa, lo cual, al parecer, se asocia con desarrollo social y económico de cada estado;<sup>26</sup> los que presentan menor porcentaje de jóvenes que no asisten a la escuela son el Distrito Federal, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora, con 35.4, 47.4, 48.3 y 47.4%, respectivamente; en el extremo opuesto se encuentran Zacatecas, Guanajuato, Michoacán de Ocampo, Chiapas y Puebla, con 69.5, 64.9, 63.4, 61.7 y 59.4% de jóvenes fuera del sistema educativo, en ese orden. Ver gráfico 1.

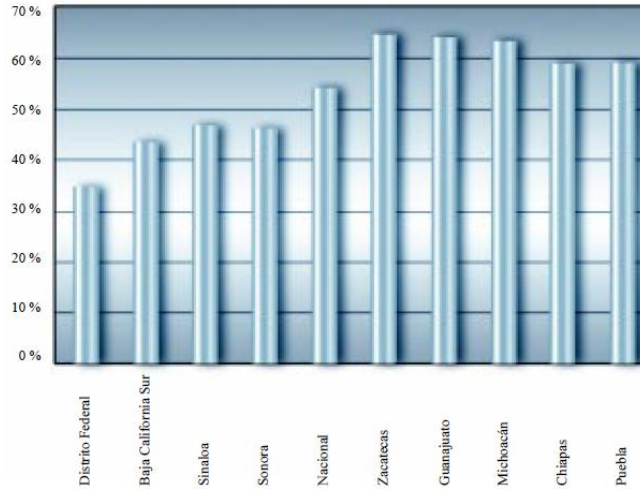
---

<sup>25</sup> Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). En línea: <<http://pnd.presidencia.gob.mx/>> (Fecha de consulta: 13 de abril, 2010).

<sup>26</sup> Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Norma Luz Navarro Sandoval. En línea: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

**Gráfico 1**

**Población de 15 a 19 años que no asiste a la escuela**



Fuente: INEGI. *Tabulados básicos del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. Aguascalientes, México, INEGI, 2001.

## **1.2. La Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006 como antecedente de la RIEMS**

El antecedente más cercano a RIEMS se encuentra en la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006 del sexenio pasado, de la cual se hablará a continuación.

La Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006 estaba centrada en las cuatro consideraciones esenciales siguientes.<sup>27</sup>

1. La reforma en el Bachillerato General. Desde el punto de vista de la política educativa nacional, no implicaría un cambio estructural del currículo en cuanto a la definición de sus componentes formativos, en virtud de que este nivel educativo ya contaba con esta visión respecto a integrar tres núcleos de formación: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo.
2. Los cambios profundos estarían enfocados a la incorporación de nuevos contenidos culturales, como la formación de valores y la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como parte de la formación básica, así como de la incorporación sistemática de nuevos enfoques educativos centrados en el aprendizaje y en la incorporación de normas técnicas de competencia laboral.
3. La necesidad de compartir elementos comunes en el currículo por parte de las instituciones educativas que conforman los diferentes niveles del tipo medio superior, para resolver la problemática de identidad, flexibilidad y equidad educativa, principalmente, obligada a realizar planteamientos con una visión amplia y plural, sobre la definición de contenidos que sirvieran de vaso comunicante para transitar libremente por la educación media superior y hacia los estudios superiores.

<sup>27</sup> SEP, DGB. Documento base de la Reforma curricular del bachillerato general 2002-2006. Abril de 2003.

4. La actualización de los perfiles del bachiller y de los docentes debían considerar el impacto de los enfoques educativos tanto a favor del desarrollo de las capacidades básicas y genéricas que todo individuo debe poseer para generar aprendizajes a lo largo de la vida y para la vida, en torno a los contenidos de la cultura científica, tecnológica y humanística universal, a la convivencia social, al acceso y procesamiento sistemático de información y en general a los aspectos psicosociales para la superación personal, todo ello para un ejercicio libre y responsable de su ciudadanía.

El mapa curricular que, a partir de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006, se implementó en los planteles coordinados por la DGB se muestra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2**  
**Mapa curricular del Bachillerato General 2002-2006**

MAPA CURRICULAR ACORDADO											
PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
MATEMÁTICAS I	5 10	MATEMÁTICAS II	5 10	MATEMÁTICAS III	5 10	MATEMÁTICAS IV	5 10			FILOSOFÍA	4 8
QUÍMICA I	5 10	QUÍMICA II	5 10	GEOGRAFÍA	3 6	BIOLOGÍA I	4 8	BIOLOGÍA II	4 8	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3 6
ÉTICA Y VALORES I	3 6	ÉTICA Y VALORES II	3 6	FÍSICA I	5 10	FÍSICA II	5 10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMP	3 6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3 6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3 6	HISTORIA DE MÉXICO I	3 6	HISTORIA DE MÉXICO II	3 6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4 8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4 8	LITERATURA I	3 6	LITERATURA II	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3 6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6
INFORMÁTICA I	3 6	INFORMÁTICA II	3 6	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 14	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 14	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 6
ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4 30 52	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4 30 52	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3 32 55	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	2 32 50	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 14	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 14
								ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4 30 52	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3 32 55

COMPONENTE BÁSICO  
 COMPONENTE PROPEDEÚTICO  
 COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO  
 ACTIVIDADES PARAESCOLARES (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ACTIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURALES Y DEPORTIVO-RECREATIVAS)

DOCUMENTO INTERNO DE TRABAJO DGB/DCA 2003-08

El desarrollo de la Reforma Curricular del Bachillerato General como se menciona en el documento Base, se fundamentó en las políticas, líneas de acción y metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual planteó impulsar la reforma del currículo y contar con información sistemática que permitiera evaluar el desarrollo y los resultados de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje y en la formación basada en competencias laborales, que se implantaron en las escuelas de educación media superior.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación 2001-2006. p.175.



Una vez que se estaba implementando la Reforma Curricular del Bachillerato General se diseñó una Estrategia para evaluar la implantación de la reforma curricular que permitiera contar con información respecto a la opinión de los directores, docentes y alumnos de los planteles coordinados por la DGB, respecto a los programas de estudio de las asignaturas de cada uno de los semestres evaluados. La evaluación se inició en el ciclo escolar 2003-2004 y concluyó en el ciclo 2005-2006.

A continuación se describe la Estrategia implementada así como algunos de los resultados que se obtuvieron.

### **1.2.1. Estrategia para evaluar la implantación de la Reforma Curricular del Bachillerato General de los ciclos escolares 2003-2004 al 2005-2006**

La estrategia para evaluar la implantación de la reforma curricular se centró principalmente en recabar información sobre la opinión de los directores, docentes y alumnos de aspectos relacionados con la implementación de los programas de estudio de las asignaturas que componen el mapa curricular.

La Estrategia contenía los siguientes aspectos:<sup>29</sup>

#### **Objetivo general:**

Evaluar el desarrollo de la implantación de la Reforma Curricular respecto a: los cursos de actualización docente; la instrumentación de los programas de estudio en relación con los enfoques educativos centrados en el aprendizaje y de las normas de competencia laboral; los aprendizajes alcanzados por los estudiantes; y las condiciones físicas en las que se encuentran los planteles para la operación del plan de estudios; con el propósito de retroalimentar los programas de estudios, las acciones realizadas de actualización docente, los instrumentos de evaluación, los materiales de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, así como identificar las necesidades de infraestructura, mobiliario y equipo.

#### **Objetivos particulares:**

1. Obtener información sobre los alcances que se han logrado con los cursos dirigidos a los docentes sobre los enfoques educativos, para plantear alternativas de mejora que favorezcan la operación de los programas de estudios.
2. Identificar el punto de vista de los docentes con relación a la factibilidad o dificultad de trabajar en el aula lo que se propone en los programas de estudio, a fin de valorarlo y realizar los ajustes necesarios.
3. Obtener información del estudiante sobre cómo el docente está trabajando los programas de estudio, con el propósito de detectar problemáticas en su aplicación a partir de la propuesta formal y proponer los ajustes pertinentes.
4. Evaluar a los estudiantes, para identificar si los aprendizajes logrados corresponden a lo que se propone en los programas de estudio, a fin de planear acciones que reorienten y fortalezcan a los docentes y estudiantes.

---

<sup>29</sup> SEP. DGB. Documento interno de trabajo. 2003.

5. Recolectar información sobre los materiales didácticos y de apoyo que pueden utilizarse para facilitar el desarrollo de los enfoques educativos planteados en los programas de estudio, con la finalidad de identificar su existencia y utilización por los docentes.
6. Detectar la pertinencia y suficiencia de la infraestructura, el mobiliario y el equipo con que cuentan los planteles, para el desarrollo del plan de estudios, resultado de la reforma.

Para la ejecución de la estrategia de evaluación se conformó un equipo de trabajo con personal de la DGB y de cada uno de los planteles que iniciaron con la implantación de los nuevos programas de estudio de las asignaturas de acuerdo a la Reforma. Los representantes de los planteles fueron designados por los directores de los mismos.

La estrategia de evaluación fue planteada para obtener información sobre: la forma en que se estaban abordando los enfoques de la educación centrados en el aprendizaje y las normas de competencia laboral; los alcances que se habían logrado con los cursos dirigidos a los docentes sobre los enfoques educativos, la pertinencia y factibilidad de operar lo planteado en los programas de estudios; la existencia y utilización de los materiales didácticos y de apoyo; así como la pertinencia y suficiencia de la infraestructura, el mobiliario y el equipo con que cuentan los planteles.

Para lograr lo anterior se consideraron dos etapas:

Primera etapa. Inició en el semestre de agosto/2003 a enero/2004 y consistió en la obtención de información, a través de cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes y directivos, sobre: los cursos dirigidos a los docentes; los enfoques educativos; lo planteado en los programas de estudio; los materiales didácticos y de apoyo; así como la infraestructura.

Segunda etapa. Inició en el semestre febrero-julio 2004 y consistió en la revisión del plan de clase y de los instrumentos de evaluación del aprendizaje.

La información se recabó diseñando y aplicando cuestionarios de opinión a las tres figuras consideradas principales en el proceso educativo:

- Directores de plantel  
Se les aplicó un cuestionario de opinión al finalizar el primer y sexto semestres.
- Docentes que impartieron asignaturas durante el semestre evaluado.  
Se les aplicó un cuestionario de opinión al finalizar cada semestre por cada una de las asignaturas que impartieron a los alumnos de la generación 2003-2006
- Alumnos de la generación 2003-2006.  
Se les aplicó un cuestionario de opinión por asignatura cursada al finalizar cada semestre.

Por otro lado, se diseñaron listas de cotejo que el responsable del área académica aplicaba para la revisión de:

- Plan de clase que cada uno de los docentes que impartieron asignaturas a los alumnos durante tercero, cuarto y quinto semestres, presentaron para la impartición de sus asignaturas.
- Instrumentos para evaluar el aprendizaje que cada uno de los docentes que impartieron asignaturas a los alumnos durante tercero, cuarto y quinto semestres, presentaron para la evaluación del aprendizaje encada una de sus asignaturas.

Para obtener la información se diseñaron cuestionarios de opinión con preguntas tipo Likert<sup>30</sup> en donde a cada punto se le asigna un valor numérico,<sup>31</sup> para ello se estableció una tabla de validez en la que se especificaban los factores a evaluar, esta tabla de validez fue revisada y aprobada por el Área de Diseño curricular de la DGB, posteriormente se elaboraron las preguntas para que fueran validadas por el equipo de evaluación (Responsables de los planteles, Departamento de Evaluación) y el Área de Diseño curricular. Una vez que se determinaron las preguntas que conformarían los instrumentos se enviaban a los planteles por correo electrónico para que fueran respondidos por la figura correspondiente.

El responsable de la evaluación en cada uno de los planteles aplicó los instrumentos y capturó las respuestas, mismas que enviaba en archivo electrónico al Departamento de Evaluación y Seguimiento de la DGB.

Para procesar la información se utilizó un programa llamado Kalt-Opinion,<sup>32</sup> que permitía obtener las medias aritméticas de las respuestas, desagregadas por subsistema, plantel y asignatura.

Se procesaron los reportes que emitidos por el Kalt-Opinion para elaborar los reportes semestrales.

Se realizó un reporte de resultados al término de cada uno de los seis semestres que cursó la generación de estudiantes durante el periodo 2003-2006, en el contexto de la Reforma Curricular del Bachillerato General (Reportes Globales de Resultados de la Evaluación del Desarrollo del Plan y los Programas de Estudios).

La información contenida en dichos reportes globales, estuvo fundamentada en las respuestas que proporcionaron los docentes, estudiantes y directores de los 70 planteles guía a quienes se les aplicaron cuestionarios de opinión en la modalidad escolar, donde se inició la Reforma Curricular.

Se realizó también el Reporte integrador de resultados de la evaluación del desarrollo del plan y los programas de estudio 2003-2006 (Ver ANEXO 1) que integró la información de los seis semestres. Cuyo propósito era concluir el proceso de evaluación que se planteó en la estrategia que inició en el 2003, paralelo al desarrollo de la Reforma Curricular, asimismo, evitar que la información obtenida en cada uno de los reportes globales que se elaboraron por semestre quede aislada o se maneje de manera dispersa o parcial.

Para la construcción de este Reporte se consideraron los objetivos específicos de la Estrategia de Evaluación del Desarrollo del Plan y los Programas de Estudio, los cuales se enlistaron más arriba.

La estrategia se llevó a cabo considerando una muestra por conveniencia de 70 planteles<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Escalas utilizadas en los cuestionarios de opinión:

Para frecuencia:	(1) Nunca	Para acuerdo:	(1) Totalmente en desacuerdo
	(2) Algunas veces		(2) Parcialmente en desacuerdo
	(3) Muchas veces		(3) Parcialmente de acuerdo
	(4) Siempre		(4) Totalmente de acuerdo

<sup>31</sup> Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. México, McGraw Hill.1991.

<sup>32</sup> KALT OPINION® es el programa para calificación y análisis de cuestionarios con preguntas tipo Likert, básicamente relacionados con cinco opciones que indican un nivel de acuerdo (nunca/siempre, pésimo/excelente), para aplicaciones de propósito general: evaluación institucional, evaluación de calidad docente, clima organizacional, análisis de encuestas, etc.

La aplicación de los cuestionarios de opinión se llevó a cabo a la generación 2003-2006, al finalizar cada semestre de los ciclos escolares 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006.

Los instrumentos (cuestionarios de opinión) que se aplicaron en cada semestre y los factores que se evaluaron<sup>34</sup> con cada uno de ellos se desglosan en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3**  
**Instrumentos que se aplicaron en cada semestre y sus respectivos factores**

<b>Primer semestre agosto 2003- enero 2004</b>		
Cuestionario de opinión para <b>estudiantes:</b>	Cuestionario de opinión para <b>docentes:</b>	Cuestionario de opinión para <b>directores:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicación del enfoque psicopedagógico por parte del docente</li> <li>▪ Manejo de contenidos por parte del docente</li> <li>▪ Actitudes por parte del docente</li> <li>▪ Infraestructura y equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas de estudios</li> <li>▪ Enfoque psicopedagógico</li> <li>▪ Actitudes e infraestructura y equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infraestructura</li> <li>▪ Mobiliario y equipo de cómputo</li> <li>▪ Recursos humanos</li> <li>▪ Actitudes</li> </ul>
<b>Segundo semestre febrero-julio de 2004</b>		
Cuestionario de opinión para <b>estudiantes</b>	Cuestionario de opinión para <b>docentes:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumentación del programa por parte del docente</li> <li>▪ Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>▪ Actitudes por parte del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas de estudio</li> <li>▪ Acciones de actualización</li> <li>▪ Actitudes</li> </ul>	
<b>Tercer semestre. Agosto 2004-enero 2005</b>		
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>docentes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>	
En los cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas de estudios               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentación</li> <li>▪ Objetivos</li> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Estrategia didáctica</li> <li>▪ Estrategia de evaluación</li> <li>▪ Materiales y recursos</li> <li>▪ Bibliografía</li> </ul> </li> <li>▪ Actitudes</li> </ul>	En los cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas de estudios               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marco de referencia</li> <li>▪ Propósito, competencia, resultados de aprendizaje</li> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Actividades de enseñanza y aprendizaje</li> <li>▪ Criterios de evaluación</li> <li>▪ Medios y materiales didácticos</li> <li>▪ Glosario de términos</li> <li>▪ Fuentes consultadas</li> </ul> </li> <li>▪ Actitudes</li> </ul>	
En la lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos/contenidos de unidad y temáticos</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> <li>• Estrategias de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	En la lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de aprendizaje/contenidos de las competencias</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	
En la lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos/contenidos de unidad y temáticos de la asignatura</li> <li>• Plan de clase</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	En la lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de aprendizaje/contenidos de las competencias</li> <li>• Programa de estudios</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	

<sup>33</sup> Los 70 planteles de la muestra por conveniencia fueron considerados porque ellos mismos se propusieron como planteles piloto, de tal manera que el desglose quedó integrado por: 17 Centros de Estudios del Bachillerato (CEB); Preparatoria Federal oLázaro Cárdenasó (PFöLCö); 14 Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO); 23 Colegios de Bachilleres (COBACH); 13 Preparatorias Particulares Incorporadas (PREPARIN) y 2 Representaciones de la SEP (Coahuila y Chihuahua).

<sup>34</sup> La determinación de los factores a evaluar se llevó a cabo considerando las necesidades del área de Diseño curricular quien era la responsable de la elaboración de los programas de estudio y su instrumentación en el aula.

<b>Cuarto semestre enero ó junio 2005</b>		
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>docentes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>	
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentación</li> <li>▪ Objetivos</li> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Estrategia didáctica</li> <li>▪ Estrategia de evaluación</li> <li>▪ Materiales y Recursos</li> <li>▪ Bibliografía</li> </ul> </li> <li>• Acciones de actualización docente</li> <li>• Actitudes</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marco de referencia</li> <li>▪ Propósito, competencia, resultados de aprendizaje</li> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Actividades de enseñanza y aprendizaje</li> <li>▪ Criterios de evaluación</li> <li>▪ Medios y materiales didácticos</li> <li>▪ Glosario de términos</li> <li>▪ Fuentes consultadas</li> </ul> </li> <li>• Acciones de actualización docente</li> <li>• Actitudes</li> </ul>	
Lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos/contenidos de unidad y temáticos</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> <li>• Estrategias de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	Lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de aprendizaje/contenidos de las competencias</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	
Lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos/contenidos de unidad y temáticos de la asignatura</li> <li>• Plan de clase</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	Lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de estudios</li> <li>• Estrategia de evaluación del aprendizaje</li> </ul>	
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>estudiantes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>	
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentación del programa por parte del docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias didácticas</li> <li>▪ Evaluación del aprendizaje</li> </ul> </li> <li>• Apoyo para la instrumentación del programa</li> <li>• Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>• Actitudes por parte del docente</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentación del programa por parte del docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias didácticas</li> <li>▪ Evaluación del aprendizaje</li> </ul> </li> <li>• Apoyo para la instrumentación del programa</li> <li>• Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>• Actitudes por parte del docente</li> </ul>	
<b>Quinto semestre. Agosto 2005 ó enero 2006</b>		
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>docentes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación propedéutica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios</li> <li>• Acciones de actualización docente</li> <li>• Actitudes</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios</li> <li>• Acciones de actualización docente</li> <li>• Actitudes</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios</li> <li>• Actitudes</li> </ul>
Lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos/contenidos de unidad y temáticos</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> <li>• Estrategias de evaluación del aprendizaje</li> </ul>		Lista de cotejo para la revisión del plan de clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de aprendizaje /contenidos de las competencias</li> <li>• Estrategia didáctica</li> <li>• Tiempo para el desarrollo de los contenidos</li> </ul> Estrategia de evaluación del aprendizaje
Lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje		Lista de cotejo para la revisión de los instrumentos para evaluar el aprendizaje

Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>estudiantes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>	
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentación del programa por parte del docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo para la instrumentación del programa</li> <li>▪ Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>▪ Actitudes por parte del docente</li> </ul> </li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentación del programa por parte del docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo para la instrumentación del programa</li> <li>▪ Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>▪ Actitudes por parte del docente</li> </ul> </li> </ul>	
Sexto semestre. Febrero ó julio de 2006		
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>docentes</b>		
Componente de <b>formación básica</b>	Componente de <b>formación propedéutica</b>	Componente de <b>formación para el trabajo</b>
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Infraestructura, mobiliario y equipo</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Infraestructura, mobiliario y equipo</li> </ul>	Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de estudios-õManual de aplicación de instrumentos de evaluación de competencias laboralesõ õGuía didácticaõ</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Infraestructura, mobiliario y equipo</li> </ul>
Información obtenida con los instrumentos respondidos por los <b>estudiantes</b> en los tres componentes de formación		Información obtenida con los instrumentos respondidos por el <b>director</b>
Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentación del programa por parte del docente</li> <li>• Apoyo para la instrumentación del programa</li> <li>• Dominio de la asignatura por parte del docente</li> <li>• Actitudes por parte del docente</li> <li>• Infraestructura</li> </ul>		Cuestionarios de opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Infraestructura</li> <li>• Mobiliario, equipo y material bibliográfico</li> </ul>

### 1.3. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La RIEMS surge en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación que el gobierno federal estableció en vinculación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la intención de impulsar una transformación por la calidad educativa. El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional.<sup>35</sup> Esta Alianza se sustenta en cinco ejes rectores: 1) la modernización de los centros escolares, 2) la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, 3) el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y 5) evaluar para mejorar.

En este contexto la Secretaría de Educación Pública anunció una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), utilizando como marco del primer Foro Nacional de Consulta para la Educación Media Superior (9 de mayo del 2007), que pretende construir el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en dicho evento el subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, afirmó que de esta manera ese nivel tendrá orden y una identidad propia. A fin de atender los retos de demanda, calidad, equidad y pertinencia.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> SNTE. Alianza por la Calidad de la Educación. En línea:< <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion.>> (Fecha de consulta: 20 de abril, 2010).

<sup>36</sup> El Universal, Ciudad de México, miércoles 09 de mayo de 2007 En línea:< <http://www.eluniversal.com.mx/notas/424003.html.>> (Fecha de consulta: 20 de abril, 2010).

El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (ver cuadro 4) impulsaron la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)<sup>37</sup> cuyo objetivo es mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

**Cuadro 4**  
**Instituciones que suscriben cartas de adhesión a la Reforma del Bachillerato**<sup>38</sup>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Centro de Enseñanza Técnica Industrial No. 65, Guadalajara	Universidad Autónoma de Sinaloa
Instituto Politécnico Nacional	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma Chapingo	Universidad Autónoma de Zacatecas
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Universidad Autónoma del Carmen
Universidad Autónoma de Campeche	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma de Coahuila	Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma de Colima en la Cd. de México	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma de Guerrero	Universidad de Guadalajara
Universidad Autónoma de Nayarit	Universidad de Guanajuato
Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Juárez del Estado de Durango
Universidad Autónoma de Querétaro	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La RIEMS es parte de un proceso que consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares: la construcción de un Marco Curricular Común; la definición y reconocimiento de la oferta de la Educación Media Superior; la profesionalización de los servicios educativos; y la certificación Nacional Complementaria.

El objetivo es lograr que el bachillerato garantice una formación humanista, que forme ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo. En este sentido, se propone aceptar y preservar la diversidad bachilleratos que se están impartiendo en instituciones tanto federales, como estatales y en las universidades autónomas,<sup>39</sup> además de pretender que el bachillerato juegue un papel importante como eslabón entre la enseñanza básica y la superior.

Entre las líneas de acción de la RIEMS está la creación de un certificado único de bachillerato a nivel nacional, además del desarrollo de programas para la formación de docentes y la necesidad de instaurar en la educación media superior un sistema integral de evaluación, que además de valorar a los alumnos, incluya a maestros, escuelas y subsistemas. Estos aspectos se centran en tres principios básicos en la Reforma:

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
- La pertinencia y relevancia de los planes de estudio
- El tránsito entre subsistemas y escuelas (portabilidad de la educación)

<sup>37</sup> Un total de 26 representantes de instituciones de educación superior públicas firmaron la Carta de Adhesión a la Reforma del Bachillerato, con lo cual, pareciera ser que por primera vez, manifiestan de forma explícita su voluntad de trabajar en conjunto con la Secretaría de Educación Pública para la construcción de una política nacional para este nivel educativo.

<sup>38</sup> SEP. Comunicado 208. *Por buen camino la meta presidencial de 68% de cobertura en bachillerato para 2011*. En línea: <<http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol2080809>> (Fecha de consulta: 18 de agosto, 2009).

<sup>39</sup> No se han sumado a ella ni las preparatorias y CCH de la UNAM, ni el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal. Probablemente esta decisión se debe por un lado a que los términos en los que está planteada la reforma implican una subordinación de la autonomía de las universidades e instituciones autónomas, a los acuerdos y decisiones de las autoridades educativas gubernamentales, por otro lado a la complejidad de homologar los distintos planes de estudio.

Esta serie de elementos deben desembocar según el Acuerdo 442, en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).<sup>40</sup>

El Sistema Nacional del Bachillerato consiste en poner en marcha un programa de bachillerato único, en el que todas las escuelas de nivel medio superior serán certificadas por la SEP por igual.

---

<sup>40</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.



## Capítulo 2. Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. Igualdad de Oportunidades, Objetivo 9 *“Eleva la calidad educativa”*, menciona que la educación media superior atiende a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%.<sup>41</sup> En la Estrategia 9.3 afirma que se deben actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Es impostergable, agrega, una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano. Por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel, y les permita transitar de una modalidad a otra.<sup>42</sup>

Por su parte el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 menciona: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, el número 1.6 señala que es necesario alcanzar los acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas y con las instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.<sup>43</sup>

El Acuerdo secretarial 442<sup>44</sup> señala que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se desarrolla en torno a cuatro ejes: 1) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS); 3) La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y 4) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).<sup>45</sup> Cada uno de estos ejes se irá describiendo a continuación.

---

<sup>41</sup> La Eficiencia terminal en el año en cuestión según el capítulo anterior y según la misma SEP, la eficiencia terminal fue de 59.6%.

<sup>42</sup> Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). En línea: <<http://pnd.presidencia.gob.mx/>> (Fecha de consulta: 13 de abril, 2010).

<sup>43</sup> SEP. Programa Sectorial de Educación. 2007-2012. <[http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>44</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

<sup>45</sup> La Reforma Integral de la Educación Media Superior.

<[http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia\\_de\\_competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20REFORMA%20INTEGRAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20C3%93N.pdf](http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20REFORMA%20INTEGRAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20C3%93N.pdf)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

## 2.1. El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias

El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias<sup>46</sup> estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras. Permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país.<sup>47</sup> Involucra a todos los subsistemas que componen a la EMS para dotar a los docentes, estudiantes y a la comunidad educativa en general con los elementos teóricos y prácticos para que el nivel medios superior adquiera la identidad necesaria.

Según el Acuerdo 442, en el contexto de la RIEMS, los diversos subsistemas del bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales solamente se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).<sup>48</sup>

La construcción de un Marco Curricular Común, asegura el Acuerdo 442, brinda a la comunidad estudiantil del nivel una identidad además de un perfil de egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS, además de reorientar su desarrollo a través de competencias.

**Cuadro 5**  
**Competencias según el Marco Curricular Común**

Competencias		Objetivo
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.

Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las competencias disciplinares básicas y extendidas serán comunes a toda la oferta académica del SNB y las competencias profesionales

<sup>46</sup> Pueden ser múltiples las razones por las cuales la RIEMS aplica el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar puede encontrarse que es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa internacional, específicamente de la Unión Europea y de la declaración de Bolonia. EURYDICE en un documento titulado "Competencias clave", menciona que "Preparar a los jóvenes para afrontar los desafíos de la sociedad de la información, así como para obtener el máximo beneficio de las oportunidades que ésta les ofrece, se ha convertido en un objetivo cada vez más explícito de los sistemas educativos europeos, lo que ha llevado a los responsables de las políticas educativas a revisar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que ha elevado el interés por las competencias clave, es decir aquellas competencias que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en la sociedad a lo largo de la vida. Y probablemente, en segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos latinoamericanos como el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Por otro lado, y quizás un aspecto importante a considerar es que para algunos autores, entre ellos Sergio Tobón, consideran que "las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo".

<sup>47</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.

<sup>48</sup> Este aspecto no ha quedado del todo claro, porque la mayoría de los subsistemas operan programas de estudio con objetivos y no con competencias y reorientarlos o enriquecerlos solamente con las competencias comunes del SNB ha resultado complejo y caótico.

básicas y extendidas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB.

Las competencias genéricas conforman el perfil del egresado del SNB y son aquellas que le permitirán comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participan eficazmente en su vida social, profesional y política.

### **2.1.1. Concepto de competencias**

La noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Para ello propone un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los habitantes poseen de la lengua.<sup>49</sup>

Actualmente se acepta que el término competencia está más ligado al mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.

En nuestro país una de las instituciones pioneras en el concepto y su utilización en el terreno educativo es el CONALEP.

El empleo del enfoque de competencias se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que busca el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Torrado, María Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.

<sup>50</sup> Díaz Barriga, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, en *Perfiles Educativos* vol. XXVIII, 2006. núm. 111, pp. 7-36.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que òse tienen o no se tienen, sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así por ejemplo, el grupo que abordó competencias clave<sup>51</sup> para la educación general obligatoria a en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos en los cuales se describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas. Estas competencias clave para el aprendizaje permanente son:

1. La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
2. La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
3. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
4. La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).
5. Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
6. Las competencias sociales y cívicas. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

---

<sup>51</sup> Para que una competencia merezca el atributo de òclave, òfundamental, òesencial o òbásica, según la Unión europea, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir a un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles, además de permitirle a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances. EURYDICE, 2002, p. 14

7. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.
8. La conciencia y la expresión culturales, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).<sup>52</sup>

Estas competencias clave son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Diversas propuestas curriculares y pedagógicas han planteado la necesidad de proporcionar a los alumnos una formación integral, que tienda a desarrollar competencias que les permitan un mejor desarrollo social y profesional en su interacción con otras personas en un mundo en constante cambio.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) puso de manifiesto la importancia de implementar una educación permanente a lo largo de la vida, que sea flexible, diversa y accesible. También se propone que la educación no permanezca inmutable, más bien que sea reconsiderada y ampliada, que se adapte a la dinámica de la vida personal, social y profesional de los seres humanos, permitiéndoles comprender mejor al otro y al mundo. En este sentido, se propone que la educación a lo largo de la vida se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, considerados como los pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer. Se integran procesos cognoscitivos que permiten a las personas adquirir una cultura amplia que les permita acceder al conocimiento a lo largo de su vida de manera autónoma. Este conocimiento supone el aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
2. Aprender a hacer. Se integran habilidades que permiten a las personas enfrentarse a situaciones diversas en diferentes contextos y a trabajar de manera conjunta y cooperativa con otras personas.
3. Aprender a vivir juntos. Se resalta la importancia de la participación y colaboración con otras personas con el fin de desarrollar la comprensión hacia los otros y se desarrollen proyectos comunes en un marco de respeto.
4. Aprender a ser. Se destaca el desarrollo de la propia personalidad que permita a las personas actuar con autonomía, juicio y responsabilidad.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> EURYDICE, 2002, p. 25.

<sup>53</sup> Delors, J. La educación encierra un tesoro. UNESCO. En línea:< [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)> (Fecha de consulta: 7 de mayo, 2010).

En este sentido Edgar Morín propone que son necesarios siete saberes para la educación del futuro, los cuales deben contribuir a enseñar a los alumnos cómo defenderse de las adversidades, cómo afrontar los problemas inesperados, las incertidumbres, mostrarles la necesidad de tener una serie de alternativas o posibles soluciones a cada problema, lo que se puede lograr estando al día, a la vanguardia, enterados de lo que sucede en el mundo y comentarlo, reflexionarlo, forzarlos a pensar como resolverían tal o cual situación, el por qué de sus posibles consecuencias, discutir las posibilidades, motivarlos a que comenten diariamente lo sucedido y la manera cómo se resolvió, lo que se hizo, si están de acuerdo o no y por qué, etc.

Lo anterior nos ayuda a enlazar este compromiso con los demás, porque el tener un panorama más amplio de la situación que vive su país, su sociedad, adquieren cierta sensibilidad necesaria para la comprensión, esa comprensión que se ha dejado de enseñar, de practicar. Cada día hay menor tolerancia hacia los demás, más exigencia sin comprender realmente que le sucede a tal o cual persona, es preciso conectarnos en ese sentido y estar alertas a esas indiferencias, incluso injusticias. Los siete saberes para la educación del futuro desde la perspectiva de Morín son:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión:  
El conocimiento no puede ser considerado como una herramienta que se puede utilizar sin examinar su naturaleza; el conocimiento del conocimiento debe ser una necesidad primaria para preparar al estudiante a enfrentar los riesgos de error e ilusión.
2. Los principios de un conocimiento pertinente:  
Morín, enfatiza un problema severo que se ha ignorado por demasiado tiempo, el cual es, la necesidad de originar y promover un conocimiento que aborde los problemas globales, y una vez comprendidos y fundamentados extender en él los conocimientos regionales y locales. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la mente, a fin de orientar todas sus informaciones en un contexto y un conjunto, que conozca para que le sirve el conocimiento y estar cierto donde y cuando aplicarlo.
3. Enseñar la condición humana:  
En la educación se debe incluir necesariamente el conocimiento de la condición humana de los estudiantes; el ser humano es un sujeto biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico, entes únicos e individuales y es precisamente por esta complejidad de la naturaleza humana, que no puede estar desintegrado de la enseñanza. Esto es, en la medida que se tome conciencia de la identidad propia y lo compleja que es, se aclarará la identidad común de todos los otros humanos con los que convive y comparte el conocimiento, así mismo, se comprenderá fundamentalmente la ciencia.
4. Enseñar la identidad terrestre:  
Con los avances científicos y tecnológicos de la era planetaria, es indispensable tener como objetivo una identidad terrestre y que todos los seres humanos consientes la mantengamos. Se debe volver uno de los principales objetivos de la enseñanza, aun cuando es un tema complejo, ya que se confrontan los problemas de vida y muerte, pues como seres planetarios tenemos en común la misma comunidad de destino.
5. Afrontar las incertidumbres:  
Lo inesperado, lo incierto, nos hace sentir inseguridad, vulnerabilidad, nos encontramos en un estado de desequilibrio e inestabilidad. Ante esto, es necesario enseñar principios de estrategias que permitan afrontar los riesgos para que estemos preparados para enfrentar lo inesperado y modificar su desarrollo con base en las informaciones previamente adquiridas y planeadas.

6. Enseñar la comprensión:

El autor estima que para el desarrollo de la comprensión es necesaria una reforma de mentalidades, y asegura, que esta reforma debe ser obra para la educación del futuro -ya presente y urgente- en todos los niveles educativos del sistema y en todas las edades. Para salir de este estado de barbarie e incomprensión, es vital la comprensión mutua entre los humanos tanto cercanos como lejanos. Asimismo, considera la necesidad de estudiar la incomprensión, sus raíces, modalidades y efectos, porque los resultados se dirigirán a las causas y no a los síntomas. Al mismo tiempo constituirán las bases para asegurar una educación orientada hacia la paz.

7. La ética del género humano:

La ética se analiza desde el punto de vista del individuo que tiene relación en un espacio, en el cual se requiere de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, -la democracia-. El autor considera que la enseñanza en este punto debe conducir a una ñantropo-éticaö mirando la trilogía de la condición humana y que consiste en ser a la vez individuo-sociedad-especie, y ello implica la inclusión de la ciudadanía terrestre.<sup>54</sup>

Por otro lado, varias organizaciones nacionales e internacionales han planteado una serie de definiciones de competencia. Por ejemplo, en el proyecto Descripción y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se establece la siguiente definición de competencia:

Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Implica la habilidad para enfrentar demandas complejas mediante la esquematización y movilización de recursos psicológicos (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.<sup>55</sup>

Las competencias clave según DeSeCo fueron seleccionadas con base a las necesidades que una persona requiere cubrir para tener éxito en su incorporación a la sociedad y al ámbito laboral y fueron agrupadas en tres competencias generales y cada una de ellas se compone de tres atributos:

1. Usar herramientas en forma interactiva. Las demandas sociales y profesionales requieren de la interacción del entorno a través del uso de herramientas socioculturales (el lenguaje, la información, el conocimiento) y herramientas físicas (las nuevas tecnologías de información y comunicación). Esta primera competencia se compone de: a) habilidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y el texto en forma interactiva; b) habilidad de utilizar el conocimiento y la información en forma interactiva; y c) habilidad de utilizar tecnología de manera interactiva.
2. Interactuar en grupos heterogéneos. Un mundo cada vez más interdependiente requiere la interacción y cooperación entre personas de diferentes culturas. Esta competencia se compone por: a) habilidad de mantener buenas relaciones con otros, b) habilidad para cooperar, y c) habilidad para manejar y resolver conflictos.

---

<sup>54</sup> Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. París. 1999. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>> (Fecha de consulta: 7 de mayo, 2010).

<sup>55</sup> La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). En Línea: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>> (Fecha de consulta: 7 de mayo, 2010).

3. Actuar de manera autónoma. Se requiere que las personas sean capaces de asumir responsabilidades y actúen de manera autónoma en diversos contextos sociales y para manejar su propia vida. Esta competencia se compone de: a) habilidad de actuar con una visión amplia; b) habilidad de crear y conducir un plan de vida y proyectos personales; c) habilidad de defender y evaluar derechos, intereses, límites y necesidades.

Por otro lado, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) se refiere al término de competencia como un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Es decir, la competencia apunta a la capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones. Además, es importante considerar que la adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida, y no sólo se obtiene a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino mediante la interacción con los demás. Las competencias también se identifican como habilidades complejas.

Según el Acuerdo 442 en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.

Este concepto integra tres dimensiones o componentes que la mayoría de los autores consideran esenciales en una competencia: conocimientos, habilidades y actitudes, dimensiones que, para garantizar el éxito, se tienen que movilizar y articular conjuntamente en cualquier ejecución académica o profesional (contexto específico).<sup>56</sup>

La aplicación del enfoque por competencias en la EMS, según el acuerdo 442 pretende reordenar la estructura y enriquecer los planes y programas de estudio existentes y adaptar el enfoque a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.<sup>57</sup>

La clasificación de las competencias en el contexto de la RIEMS queda de la siguiente manera:

**Cuadro 6**  
**Clasificación de las competencias en el contexto de la RIEMS**

Competencias		Descripción
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS
	Extendidas	De carácter propedéutico
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Para el ejercicio profesional

A continuación se presentarán cada una de las competencias que componen el SNB.

<sup>56</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades. En Línea: < [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_51339416\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf).> (Fecha de consulta: 4 de mayo. 2010).

<sup>57</sup> SEP. Acuerdo número 442. op. cit.



### 2.1.2. Las competencias genéricas

El Acuerdo 444 establece que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político.<sup>58</sup>

A continuación se presentan las tres características principales se les atribuyen a las competencias genéricas:<sup>59</sup>

**Cuadro 7**  
**Características principales de las competencias genéricas**

Clave	Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.
Transversales	No se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.
Transferibles	Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

En el contexto del SNB las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado de la EMS.

En el contexto de la RIEMS, las competencias disciplinares básicas constituyen los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber. Este tipo de competencias se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico. Por lo que las competencias genéricas y las disciplinares están íntimamente vinculadas y esta vinculación define el Marco Curricular Común.

Las siguientes son las competencias genéricas (sus atributos se pueden ver en el ANEXO 2):

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

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

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

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### **Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

<sup>58</sup> SEP. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. En línea: < [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

<sup>59</sup> Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

### **Aprende de forma autónoma**

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

### **Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

### **2.1.3. Las competencias disciplinares**

Si bien es cierto que en el marco de la RIEMS una competencia requiere movilizar ciertos conocimientos y procedimientos proporcionados por una o varias disciplinas. De la misma manera, un cierto conocimiento puede ser requerido para desempeñarse adecuadamente en situaciones diversas. Así pues, las competencias y los conocimientos que aportan las disciplinas están relacionados.

Las competencias se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico, es decir se tienen que movilizar y articular conjuntamente en cualquier ejecución académica o profesional.<sup>60</sup> Las competencias, como lo señala Perrenoud, requieren para su realización de los conocimientos, pero no se limitan a ellos.<sup>61</sup> En ese sentido, su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción: una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas.

Las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.<sup>62</sup>

Como se mencionó arriba hay dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido.<sup>63</sup> Para la RIEMS el núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar. Mientras que las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optarán por una determinada disciplina o campo laboral.

---

<sup>60</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. op. cit.

<sup>61</sup> La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no se reduce a ellos. (PERRENOUD, 1999).

<sup>62</sup> SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. "La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad" Enero 2008. Fotocopia.

<sup>63</sup> SEP. Acuerdo número 444. op. cit.

**Cuadro 8**  
**Integración de las competencias genéricas y las disciplinares**<sup>64</sup>

		EJES TRANSVERSALES						
		Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	Mecanismos de apoyo
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DEL BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía política							
	Economía y política							
	Filosofía, Ética, Lógica, Estética <sup>65</sup>							

Las competencias disciplinares básicas son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.<sup>66</sup>

Según el Acuerdo 444 las competencias disciplinares extendidas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS.<sup>67</sup>

Las competencias disciplinares extendidas, se definirán al interior de cada subsistema, (Ver ANEXO 3) según sus objetivos particulares, y para orientar su elaboración y determinación debe considerarse las orientaciones especificadas en el Acuerdo 444.<sup>68</sup>

<sup>64</sup> SEP. Acuerdo número 448 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 del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. En línea: <<http://www.slideshare.net/carlossilvazac/acuerdo-nmero-480-por-el-que-se-establecen-los-lineamientos-para-el-ingreso-de-instituciones-educativas-al-sistema-nacional-de-bachillerato>> (Fecha de consulta 5 de mayo, 2010).

<sup>65</sup> Este apartado se ha tenido que integrar debido a presiones de sectores de la comunidad filosófica nacional, entre ellos el Colegio de Filosofía de la FFyL de la UNAM y el Observatorio Filosófico de México, quienes se manifestaron fuertemente en contra de la desaparición de la asignatura de Filosofía del mapa curricular de la RIEMS, dicha comunidad de encuentra seriamente preocupada por la desaparición de la filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país, como se ha establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) publicada el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación, a través del Acuerdo 442. Aunque estas presiones no han cesado puesto que el 5 de febrero de este año, una comisión del Observatorio Filosófico de México se reunió con el Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, Lic. Miguel Ángel Martínez, y le entregó una carta dirigida al Mtro. Alonso Lujambio, Secretario de Educación Pública, y al propio Subsecretario. Esta carta fue firmada por las Asociaciones que integran el OFM, los representantes del país reunidos en la Segunda Convención de la Asociación Filosófica de México y una serie de profesores e investigadores, en protesta por el incumplimiento del acuerdo 488 que reconoce el Área de humanidades y el carácter obligatorio de las disciplinas filosóficas gracias a la lucha de la comunidad filosófica y que habían sido suprimidas en forma injustificada y absurda por las autoridades.

<sup>66</sup> La comunidad filosófica nacional, entre ellos el Colegio de Filosofía de la FFyL de la UNAM y el Observatorio Filosófico de México, se manifestaron fuertemente en contra de la desaparición de la asignatura de Filosofía del mapa curricular de la RIEMS, dicha comunidad de encuentra seriamente preocupada por la desaparición de la filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país, como se ha establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) publicada el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación, a través del Acuerdo 442. En línea: <<http://observatoriofilosoficomx.blogspot.com>> (Fecha de consulta: 17 de Febrero, 2010).

<sup>67</sup> SEP. Acuerdo número 444. op. cit.

<sup>68</sup> Idem.

**Cuadro 9**  
**Campos disciplinares y las disciplinas que incluyen**

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Humanidades y Ciencias Sociales <sup>69</sup>	Historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

#### 2.1.4. Competencias profesionales<sup>70</sup>

Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas.

Las competencias profesionales pueden ser básicas o extendidas.

Los aspectos que deberán orientar la elaboración y determinación de las competencias profesionales son las siguientes:

1. Las competencias profesionales se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos.  
Las competencias profesionales son aquellas que describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, al aportar a los estudiantes elementos para desplegarlas.
2. La construcción de las competencias profesionales se apoya en las distintas normas nacionales, internacionales e institucionales, según sea conveniente.  
Las competencias profesionales se construyen desde la lógica del trabajo que corresponde desempeñar a una persona en un contexto laboral específico. Es necesario para su construcción identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el contexto laboral demanda, los cuales se integran en un enunciado, que es la competencia profesional.
3. Las competencias profesionales permiten avanzar hacia estructuras curriculares flexibles.  
Las opciones de bachillerato que ofrecen formación profesional a los estudiantes organizan sus planes de estudio con base en módulos autocontenidos. Esto permite que se definan competencias profesionales para cada uno de estos módulos. Al cursar uno de ellos, los estudiantes habrán adquirido ciertas competencias y podrán, si así lo desean, cursar otros módulos de la misma especialidad, o bien cursar módulos de otras especialidades.
4. Las competencias profesionales deben evaluarse en el desempeño y, dentro de lo posible, su desarrollo debe verse reflejado en certificados.  
Al igual que el resto de las competencias que integran el MCC, las competencias profesionales deben evaluarse en el desempeño.<sup>71</sup> Esto significa que deben desarrollarse métodos de evaluación que no se limiten a la sustentación de exámenes de lápiz y papel.<sup>72</sup>

<sup>69</sup> Las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de las relaciones entre algunos de éstos. SEP. Acuerdo número 448 op. cit.

<sup>70</sup> En el marco del SNB, para las competencias profesionales no se han formulado orientaciones de forma que deban ser seguidas para su elaboración. Esto se debe a que existen distintas normas nacionales, internacionales e institucionales para este propósito, que han sido definidas y avaladas por organizaciones laborales, gremios y empleadores en distintos contextos. En caso de que no existan normas para la elaboración de competencias correspondientes a una actividad profesional o en caso de que las existentes se consideren insuficientes o inconvenientes, se recomienda se sigan las orientaciones de forma que se han definido para las competencias disciplinares.

Los propósitos del desarrollo de competencias profesionales, hacen necesario que éstas se vean reflejadas en certificados y títulos emitidos por las instituciones educativas, que faciliten a los egresados del Bachillerato el acceso a los mercados de trabajo. De esta manera, los certificados asociados con las competencias de los distintos módulos en los que se organizan los planes y programas de estudios darán sentido a cada uno de ellos, y propiciarán la flexibilidad.

En este enfoque se puede ver reflejado el sentido de competencias para la vida en las competencias genéricas, a la vez que se diferencian de las competencias relacionadas a la formación disciplinar (competencias disciplinares) y, para algunos casos, se distinguen las competencias relacionadas con el desarrollo de una profesión en el ámbito laboral (competencias profesionales).

**Cuadro 10**  
**Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en distintas modalidades del bachillerato**

MODALIDADES DEL BACHILLERATO			
CONFORME LAS COMPETENCIAS SE ESPECIALIZAN SE VUELVEN MENOS GENERALES Y TRANSVERSALES	BACHILLERATO GENERAL (UNIVERSITARIO)	BACHILLERATO GENERAL CON CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	BACHILLERATO TECNOLÓGICO Y CONALEP
	GENÉRICAS	GENÉRICAS	GENÉRICAS
	DISCIPLINARES BÁSICAS	DISCIPLINARES BÁSICAS	DISCIPLINARES BÁSICAS
	DISCIPLINARES EXTENDIDAS	DISCIPLINARES EXTENDIDAS	
		PROFESIONALES BÁSICAS	PROFESIONALES BÁSICAS
		PROFESIONALES EXTENDIDAS	PROFESIONALES EXTENDIDAS

<sup>71</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. op. cit..

<sup>72</sup> La evaluación de competencias requiere de una evaluación alternativa q la tradicional utilizada, que evalúa solamente conocimientos declarativos por medio de pruebas objetivas o pruebas de lápiz y papel en que se pide a los alumnos contestar ciertos cuestionamientos y cuya respuesta es única. (SEP. DGB. Lineamientos de evaluación del aprendizaje. 08-2009) .

Por su parte la Dirección General del Bachillerato se ha dado a la tarea de modificar el Mapa Curricular, quedando de la siguiente manera:

**Cuadro 11**  
**Mapa curricular del Bachillerato General bajo el enfoque de competencias de acurdo a la RIEMS**

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
 DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO  
 DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

DGBPP EMC14RE-009



**MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO  
 BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: \_\_\_\_\_ CLAVE: EMS-\_\_\_\_\_

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
ÉTICA Y VALORES I	3	6	ÉTICA Y VALORES II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6						
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6						
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	6						
INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6												
ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4													
	30	52		30	52	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	3		ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	2							
							33	60		32	60	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	3	
													29	50		32	58

**2.2. La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS)**

El crecimiento de la población, el hecho de que la población en sus diversos sectores y en edad de cursar la EMS tenga aspiraciones educativas, el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación y las limitaciones del modelo educativos tradicionales (en nuestro país existe una gran variedad de modelos educativos, federales y estatales, públicos y privados)

El artículo 46 de la Ley General de Educación menciona tres tipos de modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Las dos últimas han tenido en los años recientes un crecimiento notable en su cobertura y diversidad.

Dos propósitos esenciales de la RIEMS son, por un lado, lograr una definición y regulación de las modalidades de oferta que permita a las autoridades educativas contar con elementos para asegurar que quienes brindan EMS cumplan con estándares de operación adecuados y pertinentes, y por otro lado, brindar una identidad compartida entre todas las opciones de la EMS independientemente de las modalidades en que se ofrezcan, que asegure en sus egresados el dominio de las competencias que conforman el Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato.

En este sentido el Acuerdo secretarial No. 445 establece la conceptualización y definición para la EMS de las opciones educativas en las diferentes modalidades.

Este Acuerdo toma como referencia las modalidades que la Ley General de Educación establece en su artículo 46 y los elementos que deben considerarse para conceptualizar y definir a las distintas opciones de la educación media superior son los siguientes:

**Cuadro 12**  
**Elementos que deben considerarse para conceptualizar y definir a las distintas opciones de la educación media superior**

<b>Elementos del servicio educativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estudiante.</b> Persona que busca adquirir conocimientos, así como desarrollar habilidades y destrezas, en la mayoría de los casos con el apoyo del docente, del asesor o del tutor y en su caso mediante la utilización de las tecnologías de la información.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trayectoria curricular.</b> Es el orden y la manera en que deben lograrse los aprendizajes definidos institucionalmente para cada plan y programas de estudio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mediación docente.</b> Es la intervención profesional con el propósito de apoyar el aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mediación digital.</b> Se refiere a la utilización de los medios digitales y en general al uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la interacción entre estudiantes y docentes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio.</b> En cuanto al plantel, es donde tiene lugar la interacción entre el personal de la institución educativa, el estudiante y el docente. En cuanto al docente, el espacio es donde se desempeñan o realizan las actividades de docencia, tutoría, asesoría y demás que caracterizan su labor. En cuanto al alumno, el espacio es donde lleva a cabo sus actividades de aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tiempo.</b> Son los momentos o periodos en los que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instancia que evalúa.</b> En función de la opción educativa de que se trate, la evaluación con fines de acreditación de cada uno de los programas de un plan de estudio o de conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.</li> </ul>

Conforme a estos elementos la oferta educativa del SNB se agrupa en siete opciones, las primeras seis dentro de las modalidades que establece el artículo 46 de la Ley General de Educación, y la séptima con fundamento en el artículo 64 de la misma ley.

**Educación Presencial**

Esta opción de la modalidad escolarizada se caracteriza por la existencia de coincidencias espaciales y temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece.

**Educación Intensiva**

Esta opción de la modalidad escolarizada comparte los elementos de la educación presencial. Su diferencia radica en la condensación curricular y la reducción de los calendarios.

**Educación Virtual**

En esta opción no existen necesariamente coincidencias espaciales y/o temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece. Esta circunstancia implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa, acceso al conocimiento, procesos de aprendizaje, evaluación y gestiones institucionales. Esta educación se ubica dentro de la modalidad no escolarizada.

**Educación Auto planeada**

Esta opción de la modalidad mixta se caracteriza por la flexibilidad en el horario y para acreditar la trayectoria curricular, así como por la variable que refleja en el ámbito de la mediación docente.

### **Educación Mixta**

Esta opción de la modalidad mixta combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa.

### **Certificación por Evaluaciones Parciales**

Esta opción de la modalidad no escolarizada se caracteriza por la flexibilidad de los tiempos, de la trayectoria curricular y de los periodos de evaluación con propósitos de certificación. Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa. No obstante los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.

### **Certificación por Examen**

Esta opción no se ubica dentro de alguna de las modalidades educativas que refiere la Ley General de Educación. Se caracteriza por brindar la posibilidad de acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa. No obstante los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.

## **2.3. La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta**

La Reforma para crear el Sistema Nacional de Bachillerato se basa en la creación y adopción del MCC por parte de los distintos subsistemas y modalidades de la EMS, pero para ser implementada de manera exitosa deberá acompañarse de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones. Concretamente se proponen seis mecanismos:

- A. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos**
- B. Desarrollo de la planta docente**
- C. Mejorar las instalaciones y el equipamiento**
- D. Profesionalizar la gestión**
- E. Evaluar el sistema de forma integral**
- F. Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.**

Estos mecanismos aparentemente están concebidos para orientar al conjunto de las escuelas de EMS, pero sobre todo a las más rezagadas para que alcancen los estándares mínimos que se establezcan y con ello se refuerce el sustento para que los títulos que otorgan las diversas instituciones tengan igual reconocimiento. A continuación se describe cada uno de ellos:

### **A. Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos**

Los cambios en el currículum, en los términos propuestos, serán una oportunidad para adecuar la formación que se imparte en las escuelas a las necesidades de los jóvenes y de la sociedad. Esta medida debe ser acompañada de otras que impacten positivamente en el desempeño académico de los alumnos.

Dos razones justifican la necesidad de promover los servicios de apoyo estudiantil en la educación media superior: la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes y los datos



preocupantes de fracaso escolar expresados en altas tasas de reprobación y deserción, y una pobre eficiencia terminal.

Los estudios realizados en México sobre logro escolar otorgan un peso importante no sólo a las variables personales sino a las de contexto; en ese sentido vale la pena tener en cuenta los distintos indicadores que influyen en el fracaso escolar:

**Cuadro 13**  
**Variables de contexto que influyen en el logro y fracaso escolar**

Medio	Variable
<b>Sociedad</b>	Contexto económico y social
<b>Familia</b>	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas Valor concedido a la escuela
<b>Sistema educativo</b>	Gasto público Formación e incentivos hacia el profesorado Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
<b>Centro Docente</b>	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación
<b>Aula</b>	Estilo de enseñanza Gestión del aula
<b>Alumno</b>	Interés Competencia Participación

Tomado de: Carlos Hernández y Álvaro Marchesi. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. España: Alianza, 2003.

El proyecto para un Sistema nacional de tutorías supone un avance en el esfuerzo por desarrollar criterios de gestión comunes a todas las opciones de la EMS en el país. El documento de trabajo que se desarrolló en 2006 describe una serie de políticas en esta materia así como estrategias para que se implementen y se les dé seguimiento.<sup>73</sup> Por otro lado el documento describe las responsabilidades que asumirían los distintos actores relacionados con las tutorías, tanto al interior como al exterior de las escuelas, y el perfil que deben tener los tutores y los coordinadores de las tutorías en cada plantel.

El proyecto del Sistema nacional de tutorías podría ser la base para uno incluso más amplio que contemple todas las opciones de EMS en el país.

### **B. Desarrollo de la planta docente**

Según la RIEMS la actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que alcance éxito. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias.<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Sistema nacional de tutorías para el nivel medio superior, Documento de trabajo. Subsecretaría de Educación Media Superior, 2006.

<sup>74</sup> SEP. Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En línea: < [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

Lo que aparentemente se pretende es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los profesores, como actores clave en la EMS, deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral.

Los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos.<sup>75</sup> Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión.<sup>76</sup> Para ello es conveniente que se desarrollen materiales de apoyo para la enseñanza que puedan ser aprovechados por los profesores de distintas escuelas y modalidades por igual.

Además, es importante que los docentes reconozcan las necesidades y características propias de la población en edad de cursar la EMS y, en su caso, puedan fungir como asesores o tutores. Los jóvenes que ingresan a este nivel educativo tienen trayectorias educativas y personales diversas, y algunos de ellos, por distintas razones, egresan de la educación básica con serias lagunas. En el contexto de la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato con mayor calidad y más equitativo, los docentes no pueden pasar por alto esta situación.

Estos aspectos se ven reflejados en las competencias docentes, las cuales deben tener las características siguientes:

- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas 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 en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

#### Competencias docentes (Ver ANEXO 4)

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

---

<sup>75</sup> SEP. Acuerdo número 447. op cit.

<sup>76</sup> A la fecha no existe un documento que oriente el trabajo docente en este aspecto, por lo que la integración de las competencias genéricas a las disciplinares sigue siendo un misterio que tanto los diseñadores de los programas de estudio de cada una de las asignaturas del mapa curricular y los docentes no logran resolver.

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.

Las siguientes tres competencias fueron emitidas con el acuerdo 488<sup>77</sup> aplicables además de las anteriores, a los docentes que impartan educación en las modalidades no escolarizada y mixta.

9. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
10. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes

A diferencia de la educación básica y superior, en las que existen lineamientos y programas de formación y actualización docente muy extendidos, en la EMS los esfuerzos han sido más bien aislados y llevados a cabo principalmente con los recursos de que disponen los subsistemas.

Ante esta situación se ha creado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que tiene como objetivo contribuir a la generación del perfil docente de la EMS, lo que constituye la estrategia 13.1 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.<sup>78</sup>

Este Programa busca brindar a los docentes la oportunidad de capacitarse para la realización de su quehacer pedagógico a través de la formación y actualización y de Diplomados y especialidades, además de brindar la opción de titulación a través del Acuerdo 286.

El PROFORDEMS brinda la posibilidad de beneficios económicos a los docentes que estén participando en él, aunque para ingresar deben cumplir con ciertos requisitos como son:

- Tener un contrato o plaza de por lo menos 15 horas semana/mes.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación (procesador de texto, PowerPoint, correo electrónico, Internet).
- Firmar carta compromiso de permanecer al menos 2 años como docente de este nivel educativo después de haber sido beneficiario del Programa.
- Firmar carta compromiso de acreditar el programa educativo.
- Cumplir con los demás requisitos específicos del programa educativo.<sup>79</sup>

Adicionalmente, los profesores tendrán que aprender a diversificar sus prácticas de evaluación, utilizando además de los exámenes otras modalidades como los portafolios, las rúbricas, y toda una gama de metodologías de evaluación de competencias.

---

<sup>77</sup> SEP. Acuerdo número 448 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 del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. En línea: <http://www.slideshare.net/carlossilvazac/acuerdo-nmero-480-por-el-que-se-establecen-los-lineamientos-para-el-ingreso-de-instituciones-educativas-al-sistema-nacional-de-bachillerato> (5 de mayo, 2010).

<sup>78</sup> Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación 2001-2006. p.175.

<sup>79</sup> SEP y. ANUIES, Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

### C. Instalaciones y equipamiento

Según el documento: *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*,<sup>80</sup> la RIEMS requiere fortalecer los insumos didácticos esenciales. Las escuelas deben contar con bibliotecas dignas, con equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y aprovecharlas en la educación, y con laboratorios y talleres suficientemente equipados.

Se ha creado el Programa de Infraestructura para Educación Media Superior, el cual está compuesto por cuatro aspectos esenciales:

- Fondo de Infraestructura
- Fondo de Fortalecimiento de la Infraestructura de Instituciones Federales
- Fondo de Innovación
- Fondo de Ampliación de la Cobertura Educativa

Este programa pretende fomentar los mecanismos de interacción y cooperación de la sociedad, propiciando la participación de recursos federales, estatales, municipales y del sector privado.

La distribución de los recursos se daría tomando en consideración varios aspectos como son:

- Índice de Rezago Educativo.
- Índice de Eficiencia Educativa
- Índice de Presión Demográfica.
- Proporción de Profesores Titulados de Nivel Licenciatura.
- Razón entre la Participación Estatal y Federal.<sup>81</sup>

En este sentido los recursos se distribuirían en mayor porcentaje a las escuelas con mejores índices, por lo que se marginaría a los planteles de por sí ya marginados.<sup>82</sup>

Las escuelas obtendrían beneficios si celebraran convenios para compartir instalaciones y equipamiento. Esta infraestructura se encuentra desigualmente distribuida entre planteles. Al materializar la disposición a compartirla, las escuelas que no cuentan con ciertas instalaciones o equipamiento podrían beneficiarse de lo que otras sí tienen, en horarios en que estas últimas no fueran afectadas. Aunque esta idea no resuelve el problema agudo de infraestructura educativa en la EMS, sí contribuye a aprovechar mejor lo que ya existe.

---

<sup>80</sup> SEP Subsecretaría de Educación Media Superior. *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* Enero 2008. Fotocopia.

<sup>81</sup> Reglas de operación del programa de infraestructura para educación media superior. En línea: <[http://www.reforma-jems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/134/reglas\\_operacion\\_prog\\_infra.pdf](http://www.reforma-jems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/134/reglas_operacion_prog_infra.pdf)> (Fecha de consulta: 20 de mayo, 2011).

<sup>82</sup> Manuel Pérez Rocha habla del "efecto Mateo" y lo describe como un fenómeno ampliamente analizado en la sociología de la educación y consiste en que, de acuerdo con ciertas políticas irreflexivas, se busca identificar a las instituciones y programas más avanzados para canalizar a ellos los apoyos financieros. El efecto consiste en que a los que han tenido condiciones adecuadas para desarrollarse se les da todo, y a los que no las han tenido se les retiran todos los apoyos. Esta política se deriva de la idea sociodarwinista de que si unos sobresalen es porque se les permiten sus ventajas intrínsecas (genéticas); los que no sobresalen no tienen esas ventajas y más vale que desaparezcan pues no vale la pena gastar en ellos. La irracionalidad de este tipo de decisiones se agrava para el caso de nuestras instituciones de educación superior, muchas de las cuales son tan jóvenes y se han desarrollado en condiciones tan difíciles que lo único sensato es brindarles apoyos generales asegurando se aplicación adecuada. En: Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior. En: <<http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm>> (Fecha de consulta: 16 de mayo, 2010).

## D. Profesionalización de la gestión

La gestación y consolidación de una cultura académica exige una actuación decidida de la dirección escolar para gestionar el cambio, tanto en términos de la presente Reforma, como de las permanentes innovaciones que se requerirán a nivel de cada plantel para caminar en una trayectoria de mejora permanente.

La relevancia del liderazgo en las instituciones educativas es un hecho que esta Reforma debe considerar. Se estima indispensable que los directores de plantel, trascendiendo la frontera de las modalidades y subsistemas, intercambien experiencias y reciban las oportunidades de formaciones necesarias y congruentes con las necesidades propias de la EMS. Esto debe ocurrir en un espacio que tenga presentes las funciones específicas de los directores y que distinga las habilidades que requieren de aquellas que son propias de los profesores frente a grupo.

Las competencias de los directores deben tener las características siguientes:

- Permitirles asumir el liderazgo como principales gestores de la Reforma Integral de la EMS en sus planteles.
- Estar referidas al contexto de su trabajo, independientemente del subsistema en el que laboren, las actividades que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Ser una base para su desarrollo profesional y formación continua.
- Ser un parámetro que contribuya a la mejora continua de la gestión escolar en la EMS.
- Ser conducentes a construir un ambiente escolar en el que se forme a personas que reúnan las competencias del MCC.
- Ser evaluables en el desempeño, mediante distintas estrategias e instrumentos.

A continuación se presentan las competencias de los directores<sup>83</sup> (Ver ANEXO 5).

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Paralelamente a estas competencias directivas se ha implementado el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR) cuyo propósito, según el entonces Subsecretario de Educación Media Superior Miguel Székely Pardo, es elevar la capacidad de gestión de unos siete mil 500 directores de instituciones públicas, así como de casi cinco mil directores de instituciones privadas.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> SEP. ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. En línea:< <http://www.cobaej.edu.mx/UTI/admonUTI/I/acuerdo449.pdf> > (Fecha de consulta: 1 de mayo, 2011).

<sup>84</sup> SEP. Boletín Informativo. Arranca Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior. PROFORDIR. En Línea: <[http://www.boletines.sems.gob.mx/wb/Boletines/arranca\\_programa\\_de\\_formacion\\_de\\_directores\\_de\\_edu](http://www.boletines.sems.gob.mx/wb/Boletines/arranca_programa_de_formacion_de_directores_de_edu)> (Fecha de consulta: 1 de mayo, 2010).

Otro aspecto importante de la gestión que tiene que ser modernizada a la luz de la Reforma es la relativa al control escolar. El MCC en el que tiene su base académica el Sistema Nacional de Bachillerato tiene que acompañarse de pautas para una administración escolar con reglas transparentes y homogéneas en todas las modalidades y subsistemas.<sup>85</sup>

### **E. Evaluación integral**

La evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de la EMS.<sup>86</sup>

Entre los propósitos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior se encuentran:

1. Proporcionar elementos para mejorar en todas sus dimensiones la calidad de la Educación Media Superior en todos los subsistemas, modalidades y planteles de ese tipo educativo.
2. Proporcionar elementos para rendir cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento de la Educación Media Superior, mediante mecanismos transparentes en beneficio de todos los sectores interesados.<sup>87</sup>

Uno de los objetivos principales de la evaluación debe ser revisar que existan las condiciones para que se verifiquen los principios básicos que se buscan, sobre todo en los temas del reconocimiento universal del bachillerato y el tránsito entre subsistemas y escuelas. En caso de que una escuela sea de muy baja calidad, es previsible que sus estudiantes no reúnan las competencias que definirán al Sistema Nacional de Bachillerato, por lo que el título que obtengan no tendrá la misma validez a los ojos de la sociedad que el de los egresados de otras escuelas. Además, en caso de decidir o verse obligados a cambiar de escuela, estos estudiantes difícilmente podrán hacerlo exitosamente.

En los casos en los que se observen resultados pobres en relación con los estándares que se definan en las evaluaciones que se realicen, se deberán aplicar estrategias para fortalecer la calidad y así impulsar un sistema educativo más equitativo.

El aspecto fundamental de la evaluación educativa lo constituyen sus resultados, en términos de los aprendizajes conseguidos. En ese sentido, las pruebas estandarizadas de logro escolar constituyen un elemento valioso a considerar. Esta evaluación de sistema no sustituye la de corte formativo y sumativo que cotidianamente realizan los profesores en el aula. La evaluación del aprendizaje, en su dimensión sistémica, permitirá identificar las debilidades y fortalezas en el Sistema Nacional de Bachillerato.

---

<sup>85</sup> Actualmente cada subsistema tiene su propio reglamento académico, lo que puede dificultar el tránsito entre instituciones. Sin pretender uniformar, es necesario que existan reglas mínimas de operación relacionadas con los derechos y obligaciones de los alumnos, en particular con la inscripción, reinscripción y acreditación. Las normas escolares deben corresponder al espíritu de la Reforma, contribuyendo a la retención de los alumnos en el sistema educativo, facilitando trámites, trayectorias y cambios de escuela. Por otra parte deben aprovecharse las tecnologías de la información para hacer más ágil y efectivo el control escolar.

<sup>86</sup> SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. "La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad" Enero 2008. Fotocopia.

<sup>87</sup> SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. "Hacia la construcción de un sistema nacional de evaluación de la educación media superior" (documento preliminar).

En el caso de las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes, será necesario que puedan hacerlo desde un enfoque de competencias, de manera que puedan conocer los avances de los estudiantes con relación a las competencias del MCC.

Evaluación de programas. Una vez que el MCC sea acordado, las instituciones deberán revisar sus planes de estudio a la luz de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales definidas. Si bien no se trata de rediseñar las mallas curriculares, será necesario realizar adaptaciones que en algunos casos serán menores y en otros podrían implicar modificaciones importantes. En cualquier caso, luego de un tiempo pertinente, las instituciones deberán certificar que sus programas educativos incorporan las competencias en los términos acordados.

En el marco de la educación superior, se ha generalizado una experiencia importante en la evaluación de programas a partir de instituciones de carácter autónomo, constituidas por académicos y profesionistas que mediante metodologías y con estándares definidos y publicitados, evalúan y/o certifican la calidad de los programas. Sin duda, con las particularidades del caso, un esquema similar contribuiría enormemente a generar una cultura de la evaluación en las escuelas, propiciando la participación de la comunidad docente en el proceso de evaluación y en la atención de las recomendaciones que de la misma deriven.

Evaluación del apoyo a los estudiantes. El apoyo a los estudiantes es determinante en la EMS, ya que, como se ha expuesto en este documento, las personas en edad de cursarla tienen necesidades particulares que deben ser atendidas. Adicionalmente, se deben tener en cuenta las acciones que se tomen para controlar variables de contexto relacionadas con el éxito y fracaso escolar, ya sean familiares y sociales, o propias de la escuela y el clima escolar.

La evaluación debe producir indicadores para fortalecer las acciones de apoyo que realicen las escuelas, buscando que éstas tengan un impacto positivo en el desarrollo personal y desempeño académico de los estudiantes.

Evaluación docente. Uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a la vez más necesario es el de los profesores.

La evaluación docente debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada escuela en los procesos de evaluación del personal. Sin embargo es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, pares, alumnos, padres de familia) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores.

Evaluación de las instalaciones y el equipamiento. Las tecnologías de la información y la comunicación, así como las bibliotecas y laboratorios, entre otros insumos, influyen en la calidad y pertinencia de la EMS, por lo que resulta indispensable que se les considere en el desarrollo de un esquema de evaluación integral de este nivel educativo.

Evaluación de la gestión. El desarrollo de reglas homogéneas para la gestión escolar en la EMS permitirá que se definan con claridad los indicadores que se tendrán en cuenta al realizarse las evaluaciones.

Otro tema que deberá ser considerado es el liderazgo de los directores. La evaluación de su trabajo es tan importante como la del que realizan los docentes, por lo que, como se ha señalado, se

debe desarrollar un proceso sistemático para este propósito. Un elemento que deberá ser considerado en esta evaluación será el avance de los planteles respecto al modelo curricular que se plantea en este documento.

Evaluación institucional. Menos compleja, pero no por ello menos necesaria, es la evaluación de la gestión institucional que puede permitir a nivel de cada plantel la posibilidad de elaborar planes de mejora continua en los que se involucre toda la comunidad educativa.

En todos los casos, el papel de la autoevaluación es esencial. Para estos siete tipos de evaluación es necesario diseñar una serie de estrategias que en su conjunto fortalecerán la calidad de la EMS. En cada uno de los casos se deben tener en cuenta los objetivos concretos que se buscan y crear mecanismos para garantizar que los resultados que se obtengan sean interpretados de acuerdo a estos objetivos.

Como se ha indicado, los procesos de evaluación y los estándares en cada uno de los tipos de evaluación enlistados, serán específicos para las distintas modalidades y las opciones dentro de ellas. El diseño de un esquema de evaluación integral deberá tener en cuenta la diversidad de la oferta.

#### **F. Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas**

Uno de los propósitos principales de la Reforma Integral de la EMS es lograr equivalencias globales de semestres o años escolares que permitan el tránsito entre subsistemas y planteles sin dificultades. Para esto se requiere terminar con el esquema tradicional para definir equivalencias con base en la comparación de planes de estudio, asignatura por asignatura.

La Reforma deberá de estar acompañada de definiciones claras que den claridad a los mecanismos administrativos para facilitar este proceso. Estos mecanismos deberán partir del reconocimiento que el enfoque en competencias facilita la noción de las equivalencias globales: sin importar las materias que cursen los estudiantes, o el orden en que las cursen, los desempeños terminales serán comunes, por lo que resulta inapropiado continuar con el esquema en que las equivalencias se otorgan tras haber hecho las comparaciones administrativas asignatura por asignatura.

De este modo, para un estudiante que desee o se vea obligado a cambiar de un plantel de bachillerato tecnológico o del CONALEP a uno de bachillerato general o autónomo, no deben presentarse obstáculos académicos de la suficiente magnitud como para impedir el tránsito fluido de un plantel a otro.

Para el tránsito en el sentido contrario, de un plantel de formación general a uno orientado a la formación técnica o para el trabajo, tampoco habrá mayores dificultades. Las reformas curriculares de años recientes disponen ya de estructuras curriculares que facilitarán el tránsito: los estudiantes desarrollan las competencias profesionales en módulos autocontenidos que no tienen que ser cursados en secuencia. Un estudiante que se transfiera a un plantel tecnológico puede cursar solo algunos de los módulos correspondientes a una carrera sin que esto le impida obtener el diploma único del bachillerato.

En el proceso de implementación de la Reforma Integral habrá un periodo de transición durante el cual las instituciones irán adoptando el enfoque en competencias. Al terminar este periodo, habrá equivalencias globales. El tránsito de los estudiantes entre subsistemas y planteles



estará condicionado únicamente a la disponibilidad de espacios en las escuelas, y no encontrará obstáculos administrativos.

#### 2.4. Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

La conclusión de los estudios en el Sistema Nacional de Bachillerato se verá expresada en una certificación nacional, complementaria a la que otorgan las instituciones. Según se ilustra en el diagrama a continuación, este documento corresponderá a la coherencia del proceso de Reforma Integral.

La Reforma Integral contempla, de manera general, tres grandes procesos. El primero se refiere a la definición de los contenidos del SNB. Implica la construcción del Marco Curricular Común que compartirán todos los subsistemas y modalidades de la EMS. Este marco comprende una serie de competencias.

El segundo proceso se refiere a la estructura de la oferta educativa en el marco de SNB, lo cual se realizará mediante su definición precisa, a partir de las tres modalidades que define la Ley. Esta definición permitirá reconocer y certificar los distintos tipos de oferta y lograr así su integración al SNB, mediante un proceso que tenga en cuenta sus características y contribuya a potenciarlas.

El tercer proceso contempla mecanismos de gestión específicos para llevar a cabo la Reforma. Para lograr que la Reforma sea exitosa, es necesario que los subsistemas de la EMS, con sus respectivas escuelas que ofertan educación en diversas modalidades, alcancen ciertos estándares mínimos compartidos en materia de tutorías y orientación a los estudiantes, desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, gestión, evaluación y mecanismos administrativos de tránsito.

**Cuadro 14**  
**Procesos que contempla la Reforma Integral de la EMS**

<b>Reforma Integral de la Educación Media Superior</b>	<b>Marco Curricular Común</b>	<b>Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias genéricas</li> <li>• Competencias disciplinares</li> <li>• Competencias profesionales</li> </ul>	
	<b>Reconocimiento y certificación de las modalidades de operación</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las distintas opciones de oferta en la EMS</li> </ul>	
	<b>Mecanismos de gestión de la reforma</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos</li> <li>• Desarrollo de la planta docente</li> <li>• Mejoramiento de las instalaciones y el equipamiento</li> <li>• Profesionalización de la gestión</li> <li>• Evaluación integral</li> <li>• Mecanismos de tránsito entre subsistemas y escuelas</li> </ul>	

Estos tres grandes procesos culminarán en la certificación nacional de los egresados del bachillerato. Esta certificación, complementaria a la de los distintos subsistemas y sus modalidades, significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes han desarrollado las competencias que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.

En resumen, la certificación será la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato, y por lo tanto, de la identidad compartida de todos los subsistemas y modalidades de la EMS en el país.

Actualmente se consideran tres opciones para la certificación. La primera es que los diplomas de todos los subsistemas y modalidades de la EMS compartan ciertos elementos gráficos. En adición a estos elementos comunes, los diplomas incluirán otros que precisen el tipo de estudios cursados e identifique la institución correspondiente.

Una segunda opción es la entrega de un título adicional al que otorgan los distintos subsistemas y modalidades. En este caso, el egresado tendría dos títulos: uno de su institución y otro del SNB.

Una tercera opción consistiría en el establecimiento de una cédula de bachillerato similar a la que ofrece la SEP para las distintas profesiones de la Educación Superior. Como parte de los trabajos de la Reforma se elegirá la opción más conveniente.

## Capítulo 3. La evaluación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS

### 3.1. La evaluación y su propósito

Hacer valoraciones sobre las actividades que el hombre realiza es una práctica antiquísima e inclusive esencial para el hombre. Tradicionalmente a la evaluación se le ha asignado una función fiscalizadora, inclusive como arma de poder para quién la realiza con la que se asignan calificaciones o descalificaciones (aprobado- reprobado, positivo ó negativo, admitido ó rechazado, etc.) a los sujetos de dicho evento evaluativo. En el terreno educativo se ha conferido la autoridad de realizar esos juicios de valor a las instituciones educativas.

Uno de los autores más reconocidos en el campo del currículo, específicamente en el de la evaluación es Ralph Tyler, quien afirma que ñla evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. <sup>88</sup> Para lograrlo, Tyler establece algunos pasos que van desde el establecimiento de los objetivos en términos de conductas, establecer las situaciones concretas en las que se pueda demostrar la consecución de dichos objetivos, contar con las herramientas ya sea diseñándolas o seleccionándolas, hasta recopilar los datos y compararlos con los objetivos de comportamiento previamente establecidos. Este modelo con algunas variantes, se ha mantenido hasta hoy día.

Para Austin y Panos ñla evaluación implica la recolección de la información concerniente al efecto de un programa educativo. <sup>89</sup> Y asumen que el propósito fundamental de la evaluación es producir información que pueda ser usada en la toma de decisiones.

En este sentido se puede decir que la evaluación es un proceso con el cual se busca obtener información, <sup>90</sup> dicho proceso puede estar orientado a emitir un juicio de valor o de mérito <sup>91</sup> sobre un objeto o situación, a partir de su comparación con criterios previamente establecidos por quien evalúa, <sup>92</sup> su resultado permite la orientación de la toma de decisiones sobre dicho objeto o situación.

### 3.2. Ámbitos de la evaluación

Generalmente la evaluación ha sido considerada como una tarea del profesorado y dirigida exclusivamente al aprendizaje de los alumnos, por lo que los resultados de un sistema educativo están determinados por los resultados que los alumnos obtienen en su proceso de aprendizaje. Este aspecto no está del todo mal, ya que se puede decir que el resultado final de toda educación institucional es lograr la formación de los alumnos, el problema es centrarse exclusivamente en este aspecto como un indicador del comportamiento o de los resultados de un sistema educativo.

---

<sup>88</sup> Tyler, Ralph W., Principios básicos del currículo. Argentina, Troquel. 1979. p. 109.

<sup>89</sup> Astin, Alexander W y Robert J. Panos. Evaluación de programas educativos. México. UNAM. 1983. p. 6.

<sup>90</sup> Es posible hablar de las fases del proceso evaluativo en las que el obtener información y la formulación de juicios y la toma de decisiones son por lo menos dos de ellas. Y que para algunos autores constituyen la función informativa y la función enjuiciadora de la función evaluadora.

<sup>91</sup> Una práctica cotidiana en el terreno de la evaluación es considerarla como la herramienta más apropiada para la emisión de juicios de valor. Para Postic, M y De Ketele, J.M. 1992, citado por Casanova Má. Antonieta, en Manual de evaluación educativa, Madrid, La Muralla. 1999. p. 21, existe una diferencia fundamental entre evaluación y juicio, ya que la primera se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada, mientras que el juicio no supone que se tome ninguna decisión, puesto que se queda solamente en el orden de la constatación.

<sup>92</sup> Para House, Ernest R. La evaluación es comparativa por naturaleza, y suele presentarse explícitamente como tal, esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto. En House, Ernest R *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata. 1984, p 20.

Estos resultados individuales de los estudiantes de cualquier nivel educativo pueden ser el resultado de una valoración que los docentes realizan con criterios muy diversos, por lo que se puede decir que no hay una equivalencia en los aprendizajes logrados en el nivel educativo.

Por otro lado, los resultados que obtienen los alumnos pueden estar determinados por diversos factores inclusive ajenos a la institución educativa.<sup>93</sup>

El rendimiento de un estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o esfuerzo personal, ni de las habilidades y conocimientos de su profesor, sino también de la organización general del sistema educativo en el cual está inmerso.

El ámbito o ámbitos de la evaluación, es decir los espacios o los límites dentro de los cuales tendrá lugar el proceso de evaluación es una definición complementaria e imprescindible a la pregunta sobre el objeto de la evaluación y sobre el propósito de la misma.<sup>94</sup>

Dentro del sistema educativo se pueden observar tres grandes ámbitos en los cuales es posible y necesario aplicar la evaluación.

- **Sistema educativo**

La administración es la encargada de emitir las normas legales y las políticas educativas que guiarán su organización y funcionamiento general.

- **Instituciones.** La evaluación institucional requiere de una definición clara de los propósitos y los alcances de la misma al igual que de las limitaciones que se reconocen desde un inicio.

- **Programas educativos**<sup>95</sup>

Los hechos educativos ocurren en el interior de las instituciones educativas y con programas educativos a veces muy específicos.

- **Procesos de enseñanza y aprendizaje**

Se centra en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como de los planteamientos de enseñanza que realiza el profesor.

### 3.3. Características generales de la evaluación

Entre las características generales que el proceso de evaluación debe tener se encuentran:

**Planeado.** Previo a su aplicación, deberá contarse con un esquema orientador que considere los aspectos a evaluar, el procedimiento, los momentos en que se realizará, los instrumentos para obtener información, quienes la llevarán a cabo y el propósito de la evaluación.<sup>96</sup>

**Permanente.** Implica realizarse durante el desarrollo de los procesos y no ubicarse como una actividad más que se lleva a cabo para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos.

---

<sup>93</sup> Es común que algunas escuelas se atribuyan como propios los logros individuales que los alumnos alcanzan en ócompetencias de conocimientos.

<sup>94</sup> Toranzos, Lilia Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes. Organización de Estados Iberoamericanos. (OIE) Para la educación la ciencia y la cultura.

<sup>95</sup> Según Manuel Pérez Rocha, se entiende por programa en el ámbito de la educación superior, no solamente al conjunto de asignaturas o actividades que conducen a la obtención de un título o grado (licenciatura, maestría, doctorado), sino al conjunto de todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que conducen al logro de esas metas. En Pérez Rocha, Manuel. Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior. Sep. CIEES. Materiales de apoyo a la evaluación educativa. No. 22.

<sup>96</sup> Para House, Ernest R. la evaluación no solamente debe ser veraz y creíble, sino también justa.

**Sistemático.** Tiene una secuencia estratégica que permite obtener información sobre el inicio, proceso y resultado del desarrollo del proceso.

**Objetivo.** Se recaba la información mediante procedimientos e instrumentos válidos y confiables, que responden a criterios previamente establecidos.

**Pertinente.** Ser congruente entre lo que se pretende evaluar y la información que se obtiene.

**Oportuno.** Implica realizarse en el momento adecuado con base en el propósito que se tenga, a fin de que se pueda obtener la información a tiempo y sea de utilidad para la toma de decisiones.

**Integral.** Interrelacionar los elementos que intervienen en el todo el proceso.

La evaluación tiene diversas funciones y puede realizarse en diferentes momentos. Se reconocen principalmente tres funciones de la evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa. De manera generalizada se reconoce que la evaluación diagnóstica evalúa los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar con una etapa de aprendizaje con el propósito de realizar la planeación del curso. También se reconoce que en la evaluación sumativa se evalúan productos con el propósito de verificar el logro de los objetivos planeados, y finalmente, en la evaluación formativa se evalúan procesos más que productos y su propósito es proporcionar información para mejorar el aprendizaje así como la enseñanza. Sin embargo es necesario aclarar que el momento en que se realiza la evaluación no es el factor decisivo para diferenciar su función, es decir, no por el hecho de evaluar en varios momentos a lo largo de un curso se esté privilegiando la función formativa, es necesario tomar en cuenta también el propósito para el que se evalúa. Para explicar la relación entre los momentos de la evaluación y su propósito y reconocer la función de la evaluación, se expondrán a continuación algunas situaciones.

La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de los alumnos para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje. La evaluación sumativa tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de los estudiantes a través de productos finales y con ello certificar si se alcanzaron los objetivos planeados y así decidir si se acredita o no. La evaluación formativa se encamina a recolectar información a lo largo del tiempo para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos con el propósito de proporcionarles retroalimentación para mejorar su aprendizaje, además de dar cuenta del nivel de desempeño en que se encuentran. Finalmente, la evaluación proporciona también información relevante al maestro para ajustar la enseñanza a las características de los alumnos.

Según Díaz-Barriga la evaluación auténtica se presenta como una alternativa a las prácticas de evaluación centradas en los resultados del aprendizaje y cuya principal fuente de recolección de información es por medio de pruebas objetivas y de lápiz y papel. Se le denomina evaluación auténtica porque, a través de actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social. Según Paris y Ayres, las características de una evaluación auténtica pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Es consistente con las prácticas del aula. Tiene validez instruccional y curricular porque los procedimientos de evaluación y su contenido se derivan del aprendizaje diario de los alumnos.
- Recopila evidencias diversas de múltiples actividades.
- Promueve el aprendizaje y enseñanza entre los alumnos.

Refleja criterios y valores locales. Los criterios se establecen con base en acuerdos entre maestros y entre maestros y alumnos y por tal razón, pueden ser modificados.

El objetivo de la evaluación auténtica es, según Pedro Ahumada<sup>97</sup>, que tanto alumnos como profesores, obtengan información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, por tal razón se centra fundamentalmente en procesos más que en resultados, principalmente en el desempeño de los alumnos. La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación, propone una serie de instrumentos de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes, pues el dominio de su ejecución precisa ser revisado constantemente para su mejoramiento. Para conseguir su propósito, la evaluación auténtica requiere acompañarse por una enseñanza que deje de considerar al alumno pasivo, a un maestro meramente expositivo y una evaluación aislada de la enseñanza o como una fase posterior a ella, para dar lugar a una enseñanza donde:

- El maestro planea e implemente actividades significativas que exija de los alumnos la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes).
- Implemente estrategias didácticas para favorecer continuamente la interacción entre los alumnos para que se apoyen mutuamente y construyan conjuntamente su conocimiento y compartan estrategias, procedimientos y generen ideas para llevar a cabo la actividad. Además de brindar los apoyos acordes a las características de los alumnos que les permita paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.
- La evaluación sea vista como parte integral de la enseñanza y permita informar a los alumnos sobre sus desempeños actuales y retroalimentarlos con el propósito de mejorar sus desempeños. Una evaluación con estas características no puede verse como la parte final del proceso de enseñanza, ms bien, es parte integral del proceso, pues proporciona elementos para su evaluación, mismos que contribuyen a la constante mejora de la enseñanza impactando en la planeación y su desarrollo, para nuevamente comenzar el ciclo.

La evaluación entonces, debe estar considerada como parte de la enseñanza. Así, el ciclo comienza con la planeación de actividades significativas para los alumnos junto con materiales acordes al nivel cognitivo de los alumnos. En el desarrollo de las actividades se implementa una serie de estrategias didácticas que permiten la interacción entre los alumnos y donde el maestro también interactúa con ellos proporcionándoles apoyos graduados para que paulatinamente desarrollen su autonomía. El desarrollo de cada actividad permite la evaluación del desempeño del alumno y proporciona elementos para retroalimentarlo, de esta manera se promueve la función formativa de la evaluación, misma que proporciona información para tomar decisiones y plasmarlas en la siguiente planeación, con lo que se comienza el ciclo nuevamente.

---

<sup>97</sup> Ahumada, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica*. Paidós, México, 2005.

### 3.4. Metodologías

Aunque son varios los intentos de sintetizar la amplia gama de investigaciones sobre la evaluación, es posible hacer una brevísima referencia de algunos de ellos tomando como referencia el trabajo de Stufflebeam:<sup>98</sup>

**Cuadro 15**  
**Propuestas de evaluación y sus características**

Propuesta de evaluación	Autor	Destinatarios	Características de su propuesta
Evaluación orientada hacia los objetivos	R. Tyler.	Basada en objetivos/ planificadores, educadores	Utiliza como referencia para evaluar los objetivos de la enseñanza. Este modelo se ha utilizado como una comparación de resultados con objetivos y los resultados se han limitado a los aprendizajes más fácilmente constatables.
Método científico de la evaluación	Edward A. Suchman	Planificadores, educadores	El estudio ideal debe coincidir con el modelo experimental clásico, aunque también para él la evaluación podría utilizar una variación o adaptación de este método.
Planificación evaluativa	L. Cronbach	Función política / toma de decisiones, buscando el beneficio social	Se debe estimular la planificación de la evaluación para que resista ciertos tipos de desafíos, sobre todo porque éstas están concebidas para cumplir una función política. Incide intensamente en la calidad de la información. La comunicación de los datos de la evaluación es importante para Cronbach. El evaluador debe atender a los siguientes: Unidades, Tratamientos y operaciones de observación. (Uto)
La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento	Daniel L. Stufflebeam	Toma de decisiones / administradores	La evaluación debe tener por objetivo principal el perfeccionamiento de la enseñanza, se inicia con un proceso de identificación de necesidades y a partir de ahí se elabora el programa de evaluación que se centra básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.
El método evaluativo centrado en el cliente	Robert E. Stake	Clientes	Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo. Para Stake la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma.
El método evaluativo orientado hacia el consumidor	Michael Scriven	Libre de metas / consumidores	Sin referencia a objetivos. La evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solamente en sus resultados, sino también en su proceso de enseñanza. Scriven insiste en la diferencia entre la evaluación formativa y sumativa.
Evaluación holística	B. MacDonald	Clientes	Toma en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto, etc. Para MacDonald la evaluación incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información.
Modelo de evaluación a través de metáforas	Ernest R. House		Las metáforas constituyen el primer paso en la aproximación al conocimiento de la evaluación, una fase fuertemente caracterizada por un componente imaginativo e intuitivo.

<sup>98</sup> Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002.

Los métodos antes presentados nos muestran la amplia gama de conceptos de evaluación que puede haber, lo interesante y cierto es que esta ampliación conceptual de la evaluación nos permite pensar en el cómo buscamos dar respuesta a varias interrogantes que la evaluación hace el intento de responder desde diferentes conceptualizaciones, modelos o enfoques e inclusive desde las aportaciones de diferentes disciplinas:

- Objeto de la evaluación (sobre qué evaluar)
- Finalidad (para qué y para quién se realiza la evaluación)
- Metodología (s) (cómo evaluar)
- Agente (quién realiza la evaluación)
- Contextualización (circunstancias ámbitos o circunstancias en las que se realiza la evaluación)

Aspectos relevantes a tomar en consideración en la elaboración de los programas de estudio de las diferentes asignaturas del mapa curricular del Bachillerato General:

- Deben estar estructurados bajo el enfoque de competencias
- Enfoque de centrado en el aprendizaje del alumno

### **3.5. Estrategia de evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS<sup>99</sup>**

Una de las principales características de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es la definición de un Marco Curricular Común, que dé sustento al Sistema Nacional del Bachillerato, basado en un enfoque educativo orientado al desarrollo de competencias, mismas que se encuentran enunciadas en el Acuerdo secretarial 444.

A partir del ciclo escolar 2009-2010, la Dirección General del Bachillerato inició la implementación en el primer semestre, de los programas de estudio con el enfoque por competencias en los 34 Centros de Estudio del Bachillerato y la Preparatoria Federal òLázaro Cárdenasö.

La DGB encomendó al Departamento de Evaluación y Seguimiento la tarea de diseñar e implementar una estrategia que permitiera recabar información específica sobre el cómo se están operando en el aula los programas de estudio.

La estrategia la planteamos buscando alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- “ Evaluar el desarrollo de la operación de los programas de estudio respecto a la pertinencia, factibilidad y claridad para trabajar en el aula lo planteado en ellos, así como la pertinencia y suficiencia de la infraestructura, el mobiliario y el equipo con que cuentan los planteles, con el propósito de retroalimentar los programas de estudio e identificar las condiciones de los planteles en cuanto a infraestructura, mobiliario y equipo.

---

<sup>99</sup> Aunque la estrategia está planteada para la evaluación de los seis semestres de la generación 2009 ó 2010, para fines del presente informe, únicamente se retomará la actividad correspondiente al primer semestre.



Objetivos particulares:

- Obtener información de los docentes con relación a la pertinencia, factibilidad y claridad para trabajar en el aula lo que se propone en los programas de estudio.
- Obtener información de los docentes respecto a la suficiencia y pertinencia de la infraestructura, mobiliario y equipo para el desarrollo de las actividades didácticas con los estudiantes planteadas en los programas de estudio.

Para la ejecución de la estrategia de evaluación conformamos un equipo de trabajo integrado por el Departamento de Evaluación y Seguimiento y un responsable en cada plantel (CEB y la PF òLCö). Estos responsables fueron designados por los directores de los mismos.

La estrategia de evaluación se desarrollará durante seis semestres (tres ciclos escolares), y al finalizar cada semestre se aplicará un cuestionario de opinión a los docentes de todas las asignaturas del semestre que se esté evaluando.

**Cuadro 16**  
**Actividades a realizar de la Estrategia de evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS**

	DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA DGB	PLANTELES	EQUIPO DE TRABAJO
ANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la estrategia de evaluación.</li> <li>• Invitación a los planteles para informar la intencionalidad de la estrategia y la necesidad de contar con la participación de un representante del plantel para la conformación de un equipo de trabajo.</li> <li>• Organización de una reunión con los representantes de los 35 planteles (CEB y PF òLCö).</li> <li>• Elaboración de materiales e instrumentos para la reunión con los representantes de cada plantel</li> <li>• Realización de la reunión con los representantes de los 35 planteles (CEB y PF òLCö), para la integración del equipo de trabajo, análisis de la estrategia, delimitación de tareas y establecimiento de acuerdos.</li> <li>• Elaboración del cronograma de actividades a desarrollar durante el primer semestre que se evaluará</li> <li>• Elaboración de la propuesta de acciones de sensibilización para el desarrollo de la estrategia de evaluación</li> <li>• Elaboración del instrumento a utilizar (cuestionario de opinión para docentes que imparten asignaturas de primer semestre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de las acciones de sensibilización con la población docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y retroalimentación de la estrategia.</li> <li>• Revisión y ajustes al cronograma y propuesta de acciones de sensibilización para la población docente.</li> <li>• Revisión de propuesta y conformación de los instrumentos a utilizar.</li> </ul>
DURANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar las actividades que se realicen en los planteles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de cuestionarios de opinión dirigidos a Docentes</li> <li>• Procesamiento y envío de la información al Departamento de Evaluación y Seguimiento de la DGB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer comunicación permanente entre la DGB y los planteles para retroalimentar las actividades realizadas</li> </ul>

<b>DESPUÉS (2010)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los reportes e integración de los resultados del semestre evaluado.</li> <li>• Dar a conocer el reporte de resultados integrado a los Planteles y a la DCA.</li> </ul>		
---------------------------	---	--	--

Para el desarrollo de esta estrategia elaboramos un cronograma de actividades, (Ver ANEXO 6) el cual se integró como parte del Programa de trabajo del Departamento de Evaluación y Seguimiento.

Los programas de estudio se presentan como contacto principal entre los docentes y las competencias que se requieren desarrollar en los alumnos debido a que contienen una serie de elementos guía que sintetizan aspectos relevantes para el nuevo enfoque.

Estos elementos, que integran el programa de estudios son los que tomamos en consideración para la conformación de los instrumentos (Ver ANEXO 7), tanto de los docentes como de los directores. Los cuales se describen a continuación:

### **3.5.1. Instrumentos para obtener información**

#### **3.5.1.1. Docentes**

Para el caso del instrumento dirigido a los docentes tomamos en consideración los siguientes factores a evaluar

- 1) La **fundamentación** de la RIEMS, donde se presentan los propósitos del Programa Sectorial 2007-2012 que se vinculan con el enfoque por competencias, también se presentan elementos básicos para comprender el Marco Curricular Común y las competencias asociadas a éste, además se mencionan algunos referentes psicopedagógicos del paradigma constructivista. Finalmente se presentan las características de la asignatura, su relación con otras asignaturas y los bloques que la componen.
- 2) Las **competencias genéricas y disciplinares** básicas de la asignatura.
- 3) Los **bloques de cada asignatura** donde se tiene contemplado el tiempo asignado para cada bloque, también se distinguen las unidades de competencia, los atributos de las competencias genéricas y los saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, mismos que se diferencian en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además, se presentan algunos indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia y algunas sugerencias de evidencia de aprendizaje.
- 4) **Consideraciones generales para el diseño de plan de clase** de cada asignatura donde se imprime mayor atención a la actividad en el aula más que a los propios temas y se recomiendan materiales y recursos didácticos y se desarrollan aspectos relevantes de la evaluación por competencias.
- 5) **Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación**, lo que permite conocer si las recomendaciones planteadas en las Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación son claras, factibles y suficientes para elaborar estrategias de evaluación.

- 6) **Actitudes**, que tiene que ver con la manera que interactúan los docentes con los estudiantes, así como su rol dentro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje bajo el enfoque por competencias.
- 7) **Infraestructura, mobiliario y equipo**, con este aspecto se pretende recabar la opinión del docente con respecto a las condiciones físicas del plantel, su mobiliario y el equipo con el que cuenta, así como la suficiencia de los mismos.

Aunque estos dos últimos elementos (Actitudes e Infraestructura, mobiliario y equipo), no forman parte de la estructura de los programas de estudio, sí permiten obtener información de la manera en que los docentes están operando los programas de estudio y si cuentan con los recursos de infraestructura, mobiliario y equipo para operarlos.

Estos elementos, los plasmamos en la siguiente Tabla de Validez, la cual fue validada por el área responsable de la elaboración de los programas de estudio.

**Tabla 6**  
**Tabla de validez para la elaboración del cuestionario para obtener información (docentes)**  
**FECHA: JULIO /2009**

Factores	Porcentaje asignado a cada factor	N° de reactivos por factor
1. Fundamentación	17.14	12
1.1. Reforma Integral de la Educación Media Superior		
1.2. Concepto de competencia		
1.3. Relación de la asignatura con otras del mapa curricular		
1.4. Propósitos del Plan de Estudios del Bachillerato		
1.5. Propósito del campo de conocimiento conforme al Marco Curricular Común		
1.6. Propósito de la asignatura		
1.7. Bloques que conforman la asignatura	4.28	3
2. Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento		
2.1 Correspondencia de las competencias disciplinares básicas con los bloques de la asignatura.	28.57	20
3. Bloque de aprendizaje		
3.1 Tiempo asignado		
3.2 Unidades de competencia		
3.3 Saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia. (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)		
3.4 Indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia	17.14	12
3.5 Sugerencias de evidencias de aprendizaje		
4. Consideraciones generales para el diseño del plan de clase		
4.1 Recomendaciones para el diseño de plan de clase		
4.2 Recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas.		
4.3 Recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos.	15.71	11
4.4 Recomendaciones de acciones para promover en clase.		
5. Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación		
5.1 Propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias.		
5.2 Propósitos, finalidades y tiempos específicos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	8.57	6
5.3 Concepto de evaluación auténtica		
5.4 Clasificación de la evaluación con base a quienes participan en ella (autoevaluación, co-evaluación y evaluación).		
6. Actitudes.	8.57	6
7. Infraestructura, mobiliario y equipo	8.57	6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>70</b>

Los resultados de la evaluación correspondiente al primer semestre los presentamos en el mes de mayo del 2010.

Derivado de esta Tabla de Validez procedimos a la redacción de reactivos con los cuales se realizó un proceso de Revisión técnica<sup>100</sup> (Ver ANEXO 8) y a partir de la cual se conformó el instrumento (cuestionario de opinión).

El cuestionario de opinión que se conformó es el siguiente:

### **CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL DOCENTE**

Estimado(a) Docente:

Como es de su conocimiento se están llevando a cabo diferentes actividades en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), una de ellas es la operación los programas de estudio de las asignaturas correspondientes al primer semestre en los subsistemas coordinados por esta Dirección General. De ésta se desprende hacer la evaluación de la operación de dichos programas, para ello y como parte de la estrategia se requiere contar información que permita identificar aquellos aspectos que requieren de atención y plantear acciones para mejorarla.

#### **INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO**

Este cuestionario contiene diversos enunciados que deberá leer cuidadosamente para asignarles una calificación considerando en algunos de ellos *qué tan de acuerdo* está con lo planteado en cada enunciado y en otros *qué tan frecuente* se presenta lo mencionado en dicha afirmación, para ello se usará una escala (Acuerdo y Frecuencia) de cuatro categorías como se indica a continuación:

#### **Acuerdo**

Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------

#### **Frecuencia**

Siempre	En la mayoría de las ocasiones	En algunas ocasiones	Nunca
---------	--------------------------------	----------------------	-------

---

<sup>100</sup> La Revisión técnica de los instrumentos, tanto de docentes, como de directores, se llevó a cabo con personal adscrito a la Subdirección Académico Normativa de la DCA y con los Subdirectores de los 35 planteles (CEB y PFöLCö), quienes fungieron como jueces y a quienes se les envió el cuestionario por correo electrónico.

## CUESTIONARIO

<b><u>FACTOR 1: Fundamentación</u></b>				
<b>PREGUNTAS</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Son <b>claros</b> los propósitos de la RIEMS que se plantean en el apartado de la fundamentación del programa de estudios.				
2. La fundamentación del programa de estudios es <b>coherente</b> con los propósitos de la RIEMS.				
3. Son <b>claros</b> los conceptos de competencia que se mencionan en la fundamentación del programa de estudios.				
4. En la fundamentación del programa de estudios se establece con <b>claridad</b> la relación horizontal y vertical de la asignatura que imparte con las restantes del plan de estudios.				
5. Es <b>factible</b> alcanzar los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios.				
6. En la fundamentación del programa de estudios se establecen con <b>claridad</b> los propósitos del plan de estudios del bachillerato general.				
7. En la fundamentación del programa de estudios es <b>clara</b> la finalidad del campo de conocimiento de acuerdo a lo que señala el Marco Curricular Común.				
8. En la fundamentación del programa de estudios se establece con <b>claridad</b> el propósito de la asignatura que imparte.				
9. Es <b>factible</b> de alcanzarse el propósito de la asignatura planteado en la fundamentación del programa de estudios.				
10. En el apartado de la fundamentación del programa de estudios la secuencia de los bloques que lo integran es <b>clara</b> .				
11. Los bloques que conforman el programa de estudios son <b>suficientes</b> para lograr el propósito de la asignatura.				
12. Es <b>coherente</b> la secuencia de los bloques que integran la asignatura que imparte.				
<b><u>FACTOR 2: Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento</u></b>				
13. Es clara la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura.				
14. Para el desarrollo de las unidades de competencia son suficientes las competencias disciplinares básicas que se retoman del campo de conocimiento al que pertenece el programa de estudios.				
15. Es pertinente la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura.				
<b><u>FACTOR 3: Bloque de aprendizaje</u></b>				
16. El tiempo asignado para el desarrollo de los bloques es suficiente.				
17. Las unidades de competencia son factibles de alcanzarse.				
18. Son suficientes las unidades de competencia para el logro de los bloques planteados en el programa de estudios.				
19. Son claras las unidades de competencia que se pretenden alcanzar con el desarrollo de los bloques.				

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
20. Los saberes requeridos de conocimientos para el logro de las unidades de competencia son pertinentes.				
21. Las habilidades, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son pertinentes.				
22. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son pertinentes.				
23. Los conocimientos, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claros.				
24. Las habilidades, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claras.				
25. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claras.				
26. Los conocimientos, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son suficientes.				
27. Son suficientes las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.				
28. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son suficientes.				
29. Los indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia son claros.				
30. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son pertinentes.				
31. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son suficientes.				
32. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son claras para verificar el logro de las unidades de competencia.				
33. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son pertinentes para verificar el logro de las unidades de competencia.				
34. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son suficientes para verificar el logro de las unidades de competencia.				
35. Las evidencias de aprendizaje sugeridas para verificar el logro de las unidades de competencia son pertinentes.				
<b>FACTOR 4: Consideraciones generales para el diseño del plan de clase</b>				
36. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son claras.				
37. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son factibles de llevarse a la práctica.				
38. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son suficientes.				
39. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son claras.				
40. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son factibles de llevarse a la práctica.				
41. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son suficientes.				
42. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son claras.				
43. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son factibles de llevarse a la práctica.				

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
44. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos planteadas para el diseño del plan de clase son suficientes				
45. Las recomendaciones de acciones para promover en clase planteadas en los programas de estudio son claras.				
46. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son factibles de llevarse a la práctica.				
47. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son suficientes.				
<b><u>FACTOR 5: Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación</u></b>				
48. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es claro el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias.				
49. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente la información para el diseño de estrategias de evaluación que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias.				
50. La tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje es clara.				
51. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación.				
52. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es pertinente para el diseño de las estrategias de evaluación				
53. Es claro el concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.				
54. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es pertinente la información del concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación.				
55. El concepto de evaluación auténtica que se menciona proporciona información suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación.				
56. La clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es clara.				
57. Es pertinente la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) para el diseño de estrategias de evaluación.				
58. La información de la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente.				

<b>FACTOR 6: Actitudes</b>				
<b>PREGUNTAS</b>	Siempre	En la mayoría de las ocasiones	En algunas ocasiones	Nunca
59. Se reúne con otros docentes para compartir estrategias didácticas utilizadas en el aula con la finalidad de mejorarlas.				
60. Para mejorar su desempeño como docente, toma en consideración las observaciones que los estudiantes le hacen.				
61. Desarrolla actividades adicionales para aquellos estudiantes que se atrasan en la construcción de conocimientos.				
62. Busca nuevas estrategias, para facilitar a los estudiantes el logro de las unidades de competencia.				
63. Genera el diálogo con los estudiantes y entre ellos mismos, para un adecuado proceso de aprendizaje.				
64. Promueve el trabajo en equipo para retroalimentar los aprendizajes individuales.				
<b>FACTOR 7: Infraestructura, mobiliario y equipo</b>				
<b>PREGUNTAS</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
65. La infraestructura con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar lo planteado en el programa de estudios.				
66. El mobiliario con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar las actividades requeridas en la asignatura que imparte.				
67. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, son suficientes para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.				
68. La infraestructura con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.				
69. El mobiliario con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.				
70. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, están en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.				

Gracias por su participación.



### 3.5.1.2. Directores

Para el instrumento dirigido a los directores, tomamos en consideración los siguientes elementos:

- 1) **Recursos humanos.** Donde se toma en cuenta la suficiencia del personal académico y administrativo y el nivel de preparación que tiene para llevar a cabo sus funciones.
- 2) **Infraestructura.** Aspecto donde el director valora la suficiencia y las condiciones físicas del inmueble que se utiliza para la educación de los jóvenes, así como el requerimiento de ampliación o mejoras.
- 3) **Mobiliario, equipo y material bibliográfico.** Tiene que ver con la suficiencia y condiciones físicas del mobiliario, equipo y material bibliográfico, así como el requerimiento de nuevas adquisiciones.

Estos elementos, se plasmaron en la siguiente Tabla de Validez, la cual fue validada por el área responsable de la elaboración de los programas de estudio

**Tabla 7**  
**Tabla de validez para la elaboración del cuestionario para obtener información (directores)**

**FECHA: JULIO /2009**

Factores	Porcentaje asignado a cada factor	N° de reactivos por factor
Recursos humanos	39	9
Infraestructura	22	5
Mobiliario, equipo y material bibliográfico	39	9
Total	100	23

Derivado de esta Tabla de Validez procedimos a la redacción de reactivos con los cuales se realizara un proceso de Revisión técnica (Ver ANEXO 9) y a partir de la cual se conformó el instrumento (cuestionario de opinión).

El cuestionario de opinión que se conformó es el siguiente:

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL DIRECTOR

Estimado(a) Director:

Como es de su conocimiento se están llevando a cabo diferentes actividades en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), una de ellas es la operación los programas de estudio de las asignaturas correspondientes al primer semestre en los subsistemas coordinados por esta Dirección General. De ésta se desprende hacer la evaluación de la operación de dichos programas, para ello y como parte de la estrategia se requiere contar información que permita identificar aquellos aspectos que requieren de atención y plantear acciones para mejorarla.

### INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

Este cuestionario contiene diversos enunciados que deberá leer cuidadosamente para asignarles una calificación considerando en algunos de ellos *qué tan de acuerdo* está con lo planteado en cada enunciado, para ello se usará una escala (Acuerdo) de cuatro categorías como se indica a continuación:

#### Acuerdo

Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------

### CUESTIONARIO

<b>FACTOR 1: RECURSOS HUMANOS</b>				
<b>PREGUNTAS</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue pertinente				
2. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue suficiente				
3. El Subdirector recibió la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias				
4. El número de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de todos los grupos era suficiente				
5. Se incrementó la cantidad de docentes para cubrir todas las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos				
6. El personal de control escolar recibió la capacitación adecuada para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente				
7. Los docentes recibieron la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas				
8. Los docentes recibieron de manera pertinente la formación para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias				
9. Se llevaron a cabo actividades para que los docentes revisaran los Acuerdos secretariales 442 y 444				

<b>FACTOR 2: INFRAESTRUCTURA</b>				
<b>PREGUNTAS</b>	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10. La biblioteca ya contaba con el espacio físico adecuado, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación				
11. Se modificó el espacio físico de la biblioteca, para mejorar el tamaño, iluminación y ventilación				
12. Las condiciones físicas de los salones para que los alumnos trabajaran en ellos eran adecuadas				
13. Las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo eran adecuadas				
14. Se modificaron las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo				
<b>FACTOR 3: MOBILIARIO, EQUIPO E INSTALACIONES</b>				
15. Cuenta con material bibliográfico de apoyo para los docentes con el enfoque por competencias				
16. Las condiciones físicas de los salones para trabajar en ellos ya eran adecuadas				
17. Las condiciones físicas del mobiliario con que cuentan los laboratorios ya eran adecuadas				
18. Se adquirió mobiliario para mejorar las condiciones de los laboratorios				
19. Las condiciones físicas del equipo con que cuentan los laboratorios fueron adecuadas				
20. El equipo con que cuentan los laboratorios se restauró				
21. Se adquirió equipo para los laboratorios				
22. El acervo bibliográfico de la biblioteca fue suficiente				
23. Se adquirió nuevo material bibliográfico para la biblioteca				

Gracias por su participación.

#### **Capítulo 4. Resultados y análisis de la evaluación de los programas de estudio de primer semestre en los CEB y la PF òLCö. Cuestionarios de opinión de directores y docentes**

Para la aplicación de los cuestionarios de opinión decidimos que era necesario que se contestaran en línea, por lo que solicitamos que se contrataran los servicios de personal con conocimientos de informática que diseñara un sistema que instalado en una página Web permitiera el acceso de los docentes y directores a contestar en línea los cuestionarios de opinión y que facilitara el procesamiento de la información para poder estar en condiciones de emitir de un reporte de resultados.

Para el diseño del sistema se contó con cuatro alumnos del Instituto Tecnológico de Chalco, a quienes se les tomó en cuenta su participación como Residencias profesionales, requisito que deberían cubrir para poder titularse en la carrera de Ingeniería en informática. Mi responsabilidad directa en esta actividad consistió en coordinar el desarrollo del sistema a partir de las necesidades de subir a una página Webs los cuestionarios de opinión para que tanto docentes y directores pudieran acceder con una clave de usuario y poder contestar en línea dichos cuestionarios. Y una vez que se haya terminado el proceso de contestar en línea los cuestionarios, permitiera emitir una serie de reportes de resultados, tanto por frecuencia de respuesta, como por el cálculo de la media estadística de las respuestas.

La evaluación de la operación de los programas de estudio de primer semestre llevamos a cabo con la aplicación en línea de cuestionarios de opinión a directores y a docentes de los CEB y la PF òLCö.

El objetivo de la evaluación de la operación de los programas de estudio se centra en la pertinencia, factibilidad y claridad para trabajar en el aula lo planteado en ellos, así como la pertinencia y suficiencia de la infraestructura, el mobiliario y el equipo con que cuentan los planteles, con el propósito de retroalimentar los programas de estudio e identificar las condiciones de los planteles en cuanto a infraestructura, mobiliario y equipo.

El total de instrumentos aplicados fue de 35 cuestionarios a directores (34 de CEB y 1 de la preparatoria federal òL.C.ö) y 485 cuestionarios a docentes con el siguiente desglose de acuerdo a las asignaturas de primer semestre:

**Tabla 8**  
**Desglose del número de cuestionarios respondidos por los docentes que impartieron asignaturas de primer semestre**

Asignaturas	No. De cuestionarios de docentes respondidos
Matemáticas I	77
Química I	81
Ética y Valores I	76
Introducción a las Ciencias Sociales	66
Taller de Lectura y Redacción I	67
Lengua Adicional al Español I	50
Informática I	68
<b>TOTAL</b>	<b>485</b>

Los resultados se abordarán en dos apartados, uno para directores y otro para docentes.

#### 4.1. Directores

El cuestionario de opinión contempló tres factores con sus respectivos propósitos:

2. Recursos humanos.

Recabar información sobre la suficiencia del personal académico y administrativo, así como su nivel de preparación para desarrollar sus funciones.

3. Infraestructura.

Recabar información sobre la opinión de los Directores con respecto a la suficiencia y condiciones físicas del inmueble que se utiliza para la educación de los jóvenes, así como el requerimiento de ampliación o mejoras.

4. Mobiliario, equipo y material bibliográfico.

Recabar información sobre la opinión de los Directores con respecto a la suficiencia y condiciones físicas del mobiliario, equipo y material bibliográfico, así como el requerimiento de nuevas adquisiciones.

La escala que se utilizó en el cuestionario de opinión fue dicotómica, a la que se le asignó la siguiente puntuación:

**Tabla 9**  
**Escala utilizada en el cuestionario de opinión de Directores**

ESCALA	SÍ	NO
PUNTUACIÓN	2	1

Para sistematizar los resultados del cuestionario de opinión de directores, se calculó la media estadística para cada uno de los reactivos a fin de ubicarlas en alguno de los intervalos comprendidos entre 1.0000 y 2.000. Para orientar la interpretación se utilizó la siguiente tabla:

**Tabla 10**  
**Interpretación de la puntuación del reactivo de Directores**

Intervalos	Interpretación de la puntuación del reactivo
De 1.0000 a 1.3999	Opinión desfavorable: La opinión de los directores tiende a la respuesta NO respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión.
De 1.4000 a 1.7999	Opinión regular: La opinión de los directores no muestra una tendencia hacia cualquiera de las respuestas SI o NO respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión.
De 1.8000 a 2.000	Opinión desfavorable: La opinión de los directores tiende a la respuesta SI respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión.

Criterios generales para el análisis de los resultados:

- Análisis por reactivo. El análisis se centra en la media obtenida en cada reactivo. De manera tal que la media global es la que describe la tendencia del reactivo en cuestión.
- Análisis por factor. Un factor se integra por un conjunto de reactivos. La tendencia del factor se considera tomando en cuenta la tendencia predominante de los reactivos que lo integran (más del 50% de los reactivos). Por ejemplo, si el 51% de los reactivos de un factor presentan una tendencia desfavorable, entonces el factor será tomado como desfavorable.

#### 4.1.1. Análisis de resultados del cuestionario de directores

De manera general, de los tres factores considerados en el cuestionario, únicamente en Recursos humanos se observa una tendencia de opinión favorable (de 1.8000 a 2.000), mientras que en los dos factores restantes más del 50% de los reactivos presentan una tendencia regular, sin embargo, no se puede ignorar la tendencia desfavorable, debido a su porcentaje es considerable (entre el 40 y 44%) (Ver ANEXO 10) donde se incluyen todas las puntuaciones de los reactivos por factor).

**Tabla 11**  
**Tendencia de la opinión por factor del cuestionario de opinión de Directores**

FACTOR	CRITERIOS DE ANÁLISIS		
	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
5. Recursos humanos	78 %	11 %	11 %
6. Infraestructura		60 %	40 %
7. Mobiliario, equipo e instalaciones		56 %	44 %

El factor 1 Recursos humanos está integrado por 9 reactivos de los cuales siete (reactivos 1, 2, 3, 4, 7, 8 y 9) presentan una tendencia de opinión favorable, en la que los directores opinaron que la información proporcionada por la DGB, para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente, fue pertinente y suficiente. Por otro lado, también consideraron que la formación que recibió tanto el subdirector como los docentes fue suficiente para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias, además de que esta información también fue pertinente para los docentes. De manera general los directores consideran que cuentan con el número suficiente de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de todos los grupos, esto se refleja en la tendencia negativa en este rubro porque no hubo necesidad de incrementar la cantidad de docentes (reactivo 5). Los directores opinaron, además, que en sus planteles se llevaron a cabo actividades para que los docentes revisaran los Acuerdos secretariales 442 y 444 (reactivo 9). Finalmente la opinión respecto a la capacitación recibida por el personal de control escolar para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente (reactivo 6) tuvo una tendencia regular.

**Tabla 12**  
**Media estadística por subsistema del Factor 1 del cuestionario de opinión de Directores**

Factor / Reactivo	CEB	PFLC	GLOBAL SUBSISTEMAS
	34	1	35
	Media	Media	Media
	CEB	PFLC	Global
<b>Factor 1: RECURSOS HUMANOS</b>			
1. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue pertinente	1.9706	2.0000	1.9714
2. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue suficiente	1.9706	2.0000	1.9714
3. El Subdirector recibió la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias	1.7941	2.0000	1.8000
4. El número de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de todos los grupos era suficiente	1.8824	2.0000	1.8857
5. Se incrementó la cantidad de docentes para cubrir todas las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos	1.3235	1.0000	1.3143
6. El personal de control escolar recibió la capacitación adecuada para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente	1.4118	2.0000	1.4286
7. Los docentes recibieron la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas	1.7941	2.0000	1.8000
8. Los docentes recibieron de manera pertinente la formación para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias	1.8824	2.0000	1.8857
9. Se llevaron a cabo actividades para que los docentes revisaran los Acuerdos secretariales 442 y 444	1.9412	2.0000	1.9429

El factor 2 Infraestructura está integrado por 5 reactivos de los cuales tres (reactivos 10, 12 y 13) presentaron una tendencia de opinión regular, en la que los directores coincidieron en que las condiciones físicas de la biblioteca, los salones y la sala audiovisual no son del todo adecuadas para los alumnos, aunque también coinciden en que no se modificaron el espacio físico de la biblioteca, para mejorar su tamaño, iluminación y ventilación (reactivo 11), ni las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo (reactivo 14).

**Tabla 13**  
**Media estadística por subsistema del Factor 2 del cuestionario de opinión de Directores**

Factor / Reactivo	CEB	PFLC	GLOBAL SUBSISTEMAS
<b>Factor 2: INFRAESTRUCTURA</b>			
10. La biblioteca ya contaba con el espacio físico adecuado, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación	1.7059	2.0000	1.7143
11. Se modificó el espacio físico de la biblioteca, para mejorar el tamaño, iluminación y ventilación	1.0882	1.0000	1.0857
12. Las condiciones físicas de los salones para que los alumnos trabajaran en ellos eran adecuadas	1.6471	2.0000	1.6571
13. Las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo eran adecuadas	1.4412	2.0000	1.4571
14. Se modificaron las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo	1.2059	1.0000	1.2000

El factor 3 Mobiliario, equipo e instalaciones está integrado por 9 reactivos de los cuales cinco (reactivos 15, 16, 17, 20 y 23) presentaron una tendencia de opinión regular, mientras que los reactivos 18, 19, 21 y 22 presentaron una tendencia de opinión desfavorable.

La mayoría de las opiniones de los directores coincide en que los planteles no cuentan del todo con material bibliográfico de apoyo para los docentes con el enfoque por competencias (reactivo 15), ni se adquirió nuevo material bibliográfico para la biblioteca (reactivo 23), por otra parte opinaron que el acervo bibliográfico de la biblioteca no fue suficiente (reactivo 22).

Respecto a los laboratorios los directores opinaron que las condiciones físicas del mobiliario no eran del todo adecuadas (reactivo 17) ni les realizaron adecuaciones (reactivo 19) ni se adquirió mobiliario y equipo (reactivo 18 y 21), así como tampoco se restauró para mejorar sus condiciones (reactivo 20).

En cuanto a las condiciones físicas de los salones, la mayoría de las opiniones consideró que no eran del todo adecuadas (reactivo 16) para trabajar con el enfoque por competencias.

**Tabla 14**  
**Media estadística por subsistema del Factor 3 del cuestionario de opinión de Directores**

Factor / Reactivo	CEB	PFLC	GLOBAL SUBSISTEMAS
	34	1	35
	Media	Media	Media
	CEB	PFLC	Global
<b>Factor 3: MOBILIARIO, EQUIPO E INSTALACIONES</b>			
15. Cuenta con material bibliográfico de apoyo para los docentes con el enfoque por competencias	1.4706	2.0000	1.4857
16. Las condiciones físicas de los salones para trabajar en ellos ya eran adecuadas	1.6471	2.0000	1.6571
17. Las condiciones físicas del mobiliario con que cuentan los laboratorios ya eran adecuadas	1.5294	1.0000	1.5143
18. Se adquirió mobiliario para mejorar las condiciones de los laboratorios	1.1176	2.0000	1.1429
19. Las condiciones físicas del equipo con que cuentan los laboratorios fueron adecuadas	1.3824	1.0000	1.3714
20. El equipo con que cuentan los laboratorios se restauró	1.4412	2.0000	1.4571
21. Se adquirió equipo para los laboratorios	1.3235	2.0000	1.3429
22. El acervo bibliográfico de la biblioteca fue suficiente	1.3235	1.0000	1.3143
23. Se adquirió nuevo material bibliográfico para la biblioteca	1.5882	2.0000	1.6000

#### **4.2. Docentes**

Los propósitos de los factores a evaluar considerados en los cuestionarios de opinión fueron:

1. **Fundamentación**  
Obtener información que permita conocer la opinión de los docentes respecto a la claridad de los elementos que conforman la Fundamentación del Programa de estudios.
2. **Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento**  
Recabar información para conocer si lo planteado en las Competencias disciplinares básicas es correspondiente con los bloques que se presentan.
3. **Bloque de aprendizaje**  
Recopilar información de la opinión del docente para identificar la claridad, factibilidad y suficiencia de cada uno de los elementos del bloque, así como la forma en que el docente los instrumenta.
4. **Consideraciones generales para el diseño del plan de clase**  
Obtener información de los docentes para conocer si las recomendaciones que se plantearon en las Consideraciones generales para el diseño del plan de clase son claras, factibles y suficientes para el diseño del plan de clase.
5. **Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación**  
Recabar información que permita conocer si las recomendaciones planteadas en las Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación son claras, factibles y suficientes para elaborar estrategias de evaluación.



6. Actitudes  
Obtener información sobre la forma en que interactúan los docentes con los estudiantes, así como su rol dentro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje bajo el enfoque por competencias.
7. Infraestructura, mobiliario y equipo  
Recabar la opinión del docente con respecto a las condiciones físicas del plantel, su mobiliario y el equipo con el que cuenta, así como la suficiencia de los mismos.

En el cuestionario de opinión se utilizaron dos escalas, una escala de Acuerdo-Desacuerdo y otra de Frecuencia. Para los factores 1, 2, 3, 4, 5 y 7 se utilizaron cuatro opciones de respuesta que van desde Totalmente de acuerdo hasta Totalmente en desacuerdo, calificadas de la siguiente manera:

**Tabla 15**  
**Escala utilizada en los factores 1, 2, 3, 4, 5 y 7 en el cuestionario de opinión de Docentes**

ESCALA	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
PUNTUACIÓN	4	3	2	1

Para poder sistematizar los resultados de cada uno de los instrumentos se calculó la media estadística y se organizó en un rango de 0 a 4.0000. A fin de facilitar u orientar su interpretación se utilizará la siguiente tabla que incluye tres intervalos en los que se ubican los puntajes correspondientes en cada uno de ellos:

**Tabla 16**  
**Interpretación de la puntuación en los factores 1, 2, 3, 4, 5 y 7 del cuestionario de opinión de Docentes**

Intervalos	Interpretación de la puntuación del reactivo
De 0 a 1.9999	La opinión de los docentes tiende al desacuerdo o se está parcialmente en desacuerdo respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión, a este intervalo se le considera como desfavorable.
De 2 a 2.9999	La tendencia de la opinión de los docentes es parcialmente de acuerdo respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión, a este intervalo se le considera como regular.
De 3 a 4.0000	La opinión de los docentes tiende al acuerdo respecto a lo planteado en el reactivo en cuestión, a este intervalo se le considera como favorable.

Para el factor 6 se utilizó la escala de Frecuencia calificada de la siguiente manera:

**Tabla 17**  
**Escala utilizada en el factor 6 de cuestionario de opinión de Docentes**

ESCALA	Nunca	En algunas ocasiones	En la mayoría de las ocasiones	Siempre
PUNTUACIÓN	4	3	2	1

Para facilitar u orientar su interpretación se utilizó la siguiente tabla

**Tabla 18**  
**Interpretación de la puntuación en el factor 6 del cuestionario de opinión de Docentes**

Intervalos	Interpretación de la puntuación del reactivo
De 0 a 1.9999	En opinión de los docentes, el atributo en cuestión se presenta siempre respecto a lo planteado en el reactivo, a este intervalo se le considera como favorable.
De 2 a 2.9999	En opinión de los docentes, el atributo en cuestión se presenta en la mayoría o en algunas de las ocasiones respecto a lo planteado en el reactivo, a este intervalo se le considera como regular.
De 3 a 4.0000	En opinión de los docentes, el atributo en cuestión nunca se presenta. A este intervalo se le considera como desfavorable.

Criterios generales para el análisis de los resultados:

- Análisis por reactivo. El análisis se centra en la media obtenida en cada reactivo. De manera tal que la media global es la que describe la tendencia del reactivo en cuestión.
- Análisis por factor. Un factor se integra por un conjunto de reactivos. La tendencia del factor se considera tomando en cuenta la tendencia predominante de los reactivos que lo integran (más del 50% de los reactivos). Por ejemplo, si el 51% de los reactivos de un factor presentan una tendencia desfavorable, entonces el factor será tomado como desfavorable.
- En el caso de las asignaturas se analizan los reactivos con tendencia desfavorable y/o regular.

#### 4.2.1. Análisis de resultados del cuestionario de docentes

De manera general, los siete factores considerados en el cuestionario, en cuatro de ellos, más del 50% de los reactivos presentan una tendencia favorable (de 3 a 4.0000), mientras que en los tres factores restantes más del 50% de los reactivos presentan una tendencia regular.

**Tabla 19**  
**Tendencia de la opinión por factor del cuestionario de opinión de Docentes**

FACTOR	CRITERIOS DE ANÁLISIS		
	FAVORABLE	REGULAR	DESFAVORABLE
1. Fundamentación	92 %	8 %	0 %
2. Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento	100 %	0 %	0 %
3. Bloque de aprendizaje	80 %	20 %	0 %
4. Consideraciones generales para el diseño del plan de clase	25 %	75 %	0 %
5. Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación	27 %	73 %	0 %
6. Actitudes	66 %	34 %	0 %
7. Infraestructura, mobiliario y equipo	0 %	100 %	0 %

Como se puede apreciar, los factores 1, 2, 3 y 6 tienen una tendencia de opinión favorable, sin embargo, no se puede ignorar la tendencia regular que acompaña a los factores 3 y 6 que son

relativamente considerables. Por otra parte los factores 4, 5 y 7 presentan una tendencia de opinión regular, por lo que es necesario poner mayor atención en ellos, aunque los factores 6 y 7 (actitudes e infraestructura, mobiliario y equipo) no tienen una relación directa con la estructura de los programas de estudio, sí guardan relación con su operación. (Ver ANEXO 11) donde se incluyen todas las puntuaciones de los reactivos por factor y por asignatura). El factor 2 por tener una tendencia de opinión favorable al 100% en todos los reactivos no se considera en el análisis.

Para la elección de los reactivos a analizar de los factores restantes, se tomó como criterio que al menos tres asignaturas presentaran puntuaciones con tendencia de opinión regular (marcados en color ámbar) y/o favorables (marcados en color verde) en cada reactivo.

Al factor 1 Fundamentación lo integran 12 reactivos de los cuales únicamente el número 6 presentó una tendencia de opinión regular, en el que en la mayoría de las asignaturas (seis) se consideró que no es del todo factible alcanzar los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios, a excepción de la asignatura de Ética y valores I donde la tendencia de opinión fue favorable.

**Tabla 20**

**Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 1 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
Factor 1: Fundamentación							
6. Es factible alcanzar los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios	2.8701	2.679	3.0000	2.9394	2.8358	2.8600	2.9412

Al factor 3 Bloque de aprendizaje lo integran 20 reactivos de los cuales únicamente los números 16, 17, 18 y 34 presentaron una tendencia de opinión regular. Particularmente, en todas las asignaturas se opinó que no es del todo factible alcanzar las unidades de competencia (reactivo 17) y que no es del todo suficiente el tiempo asignado para el desarrollo de los bloques de aprendizaje (reactivo 16), asimismo, en la mayoría de las asignaturas se consideró que no son del todo suficientes las unidades de competencia para el logro de los bloques planteados en el programa de estudios (reactivo 18), exceptuando las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales e Informática I donde la tendencia de opinión fue favorable. Finalmente, aunque la tendencia de opinión fue favorable respecto a que son suficientes las sugerencias de evidencias de aprendizaje para verificar el logro de las unidades de competencia (reactivo 34), debe tomarse en consideración las opiniones de las asignaturas de Química I, Taller de Lectura y Redacción I e Informática I donde la tendencia de opinión fue regular.

**Tabla 21****Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 3 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍM. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 3: Bloque de aprendizaje</b>							
16. El tiempo asignado para el desarrollo de los bloques es suficiente	2.2208	2.1358	2.5789	2.5455	2.2239	2.1800	2.4706
17. Las unidades de competencia son factibles de alcanzarse	2.5714	2.6543	2.9211	2.8788	2.5970	2.5800	2.8088
18. Son suficientes las unidades de competencia para el logro de los bloques planteados en el programa de estudios	2.9221	2.8765	2.8947	3.0758	2.9701	2.9800	3.0147
34. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son suficientes para verificar el logro de las unidades de competencia	3.0000	2.9259	3.0000	3.0152	2.9701	3.0600	2.9853

El factor 4 Consideraciones generales para el diseño del plan de clase está integrado por 12 reactivos. De manera general, en cinco asignaturas predominó la tendencia de opinión regular, mientras que en Ética y Valores I y en Introducción a las Ciencias Sociales I, predominó la tendencia favorable. De esta manera, a excepción de Ética y Valores I, en todas las asignaturas los docentes opinaron que las recomendaciones para el diseño de plan de clase no son del todo suficientes para llevarse a la práctica (reactivo 38), de la misma manera, en la mayoría de las asignaturas, exceptuando a Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales e Informática I, se consideró que las recomendaciones no son del todo factibles de llevarse a la práctica (reactivo 37).

En lo que respecta a la claridad de las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas (reactivo 39), la tendencia de opinión fue favorable en casi todas las asignaturas a excepción de Matemáticas I, Química I e Informática I. Con relación a la factibilidad (factor 40), a excepción de Ética y Valores I e Introducción a las Ciencias Sociales, en la mayoría de las asignaturas predominó la tendencia regular al considerar que las recomendaciones no son del todo factibles de llevarlas a la práctica. Por otro lado, con referencia a si tales recomendaciones son suficientes (reactivo 41) para el diseño de estrategias didácticas la tendencia de opinión fue regular excepto en las asignaturas de Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales y Taller de Lectura y Redacción I.

En cuanto a la factibilidad de llevar a la práctica las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos (reactivo 43) la tendencia de opinión fue regular en todas las asignaturas. Respecto a la suficiencia de las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos (reactivo 44) la tendencia de opinión fue regular en todas las asignaturas excepto en Ética y Valores I.

La tendencia de opinión de los docentes, en casi todas las asignaturas a excepción de Introducción a las Ciencias Sociales, fue regular respecto a la factibilidad de llevar a la práctica las recomendaciones de acciones para promover en clase (reactivo 46). De igual manera, a excepción de la asignatura de Ética y Valores I, la tendencia de opinión fue regular al considerar la suficiencia de las recomendaciones.

**Tabla 22**  
**Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 4 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 4: Consideraciones generales para el diseño del plan de clase</b>							
37. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son factibles de llevarse a la práctica	2.6623	2.7037	3.0526	3.0303	2.8657	2.9000	3.0000
38. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son suficientes	2.7403	2.6914	3.0526	2.9394	2.8209	2.8800	2.8235
39. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son claras	2.9091	2.8148	3.2105	3.1364	3.0896	3.0800	2.9265
40. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son factibles de llevarse a la práctica	2.7273	2.716	3.0526	3.0000	2.8209	2.8200	2.7941
41. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son suficientes	2.7403	2.7284	3.0263	3.0455	3.0299	2.8800	2.8824
43. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son factibles de llevarse a la práctica	2.6753	2.5926	2.8816	2.9697	2.9104	2.5800	2.8235
44. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos planteadas para el diseño del plan de clase son suficientes	2.7532	2.7407	3.0263	2.9545	2.9254	2.9400	2.9559
46. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son factibles de llevarse a la práctica	2.6753	2.7284	2.9605	3.0606	2.9403	2.7400	2.8824
47. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son suficientes	2.7792	2.7901	3.0921	2.9697	2.8507	2.8200	2.8676

El factor 5 Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación está integrado por 11 reactivos. En cuanto a la suficiencia de la información para el diseño de estrategias de evaluación que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias (reactivo 49) la tendencia de opinión de los docentes fue favorable en casi todas las asignaturas excepto en Matemáticas I, Química I e Informática I.

Respecto a la suficiencia de la información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje para el diseño de las estrategias de evaluación (reactivo 51) la tendencia de la opinión fue regular para todas las asignaturas excepto en Introducción a las Ciencias Sociales, pero en cuanto a su pertinencia (reactivo 52) la tendencia de opinión fue regular excepto en Ética y Valores I e Introducción a las Ciencias Sociales.

En lo que se refiere a la claridad del concepto de evaluación auténtica (reactivo 53), así como la pertinencia (reactivo 54) y suficiencia (reactivo 55) de la información del concepto para el diseño de las estrategias de evaluación, la tendencia de opinión fue regular en casi todas las asignaturas a excepción de Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales y Taller de Lectura y Redacción I.

Finalmente para este factor la tendencia de opinión de los docentes fue regular en lo referente a la suficiencia de la información (reactivo 58) sobre la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) en las asignaturas de Matemáticas I, Química I, Lengua Adicional al Español I e Informática I, en las tres restantes asignaturas la tendencia de opinión se inclinó hacia lo favorable.

**Tabla 23**

**Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 5 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍM. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 5: Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación</b>							
49. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente la información para el diseño de estrategias de evaluación que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias	2.8442	2.8642	3.0658	3.0152	3.0000	3.1000	2.9559
51. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.7792	2.7778	2.9737	3.0303	2.8209	2.8200	2.8971
52. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es pertinente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.8312	2.7778	3.1053	3.0758	2.9552	2.8800	2.9118
53. Es claro el concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación	2.9221	2.8889	3.1579	3.0455	3.1045	2.9800	2.8824
54. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es pertinente la información del concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación	2.8701	2.8272	3.0132	3.1212	3.0597	2.9600	2.9265
55. El concepto de evaluación auténtica que se menciona proporciona información suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.8442	2.8025	3.1053	3.0152	3.0000	2.8400	2.7647
58. La información de la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente	2.8831	2.8519	3.0921	3.0758	3.0448	2.9800	2.8676

El factor 6 Actitudes está integrado por 6 reactivos. En dos de ellos se presenta una tendencia de opinión hacia regular, por un lado, en el reactivo 59, donde se pregunta si el docente se reúne con otros docentes para consultar y compartir estrategias didácticas utilizadas en el aula con la finalidad de mejorarlas, la tendencia de opinión en todas las asignaturas fue regular, mientras que en el reactivo 61, sobre si el docente desarrolla actividades adicionales para aquellos estudiantes que no avanzan con la mayoría del grupo en la construcción de conocimientos, la tendencia de opinión en todas las asignaturas fue regular, excepto en Lengua Adicional al Español I.

Los cuatro reactivos restantes de este factor (60, 62, 63 y 64) presentaron una tendencia de opinión favorable en todas las asignaturas.

**Tabla 24**  
**Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 6 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 6: Actitudes</b>							
59. Se reúne con otros docentes para consultar y compartir estrategias didácticas utilizadas en el aula con la finalidad de mejorarlas	2.4156	2.4938	2.5000	2.3333	2.5821	2.5800	2.4265
60. Para mejorar su desempeño como docente, toma en consideración las observaciones que los estudiantes le hacen	1.8571	1.8765	1.9342	1.8939	1.8060	1.8800	1.7941
61. Desarrolla actividades adicionales para aquellos estudiantes que no avanzan con la mayoría del grupo, en la construcción de conocimientos	2.1169	2.0247	2.1184	2.0909	2.2388	1.9400	2.0441
62. Promueve el trabajo en equipo para retroalimentar los aprendizajes individuales	1.7532	1.8148	1.7500	1.7424	1.5522	1.6600	1.6765
63. Es conveniente buscar nuevas estrategias, para facilitar a los estudiantes el logro de las unidades de competencia	1.5584	1.6049	1.8158	1.6364	1.5373	1.4200	1.5588
64. Para un adecuado proceso de aprendizaje, es necesario generar el diálogo de los estudiantes con el docente y entre ellos mismos	1.4545	1.4321	1.4868	1.4697	1.2836	1.4800	1.2794

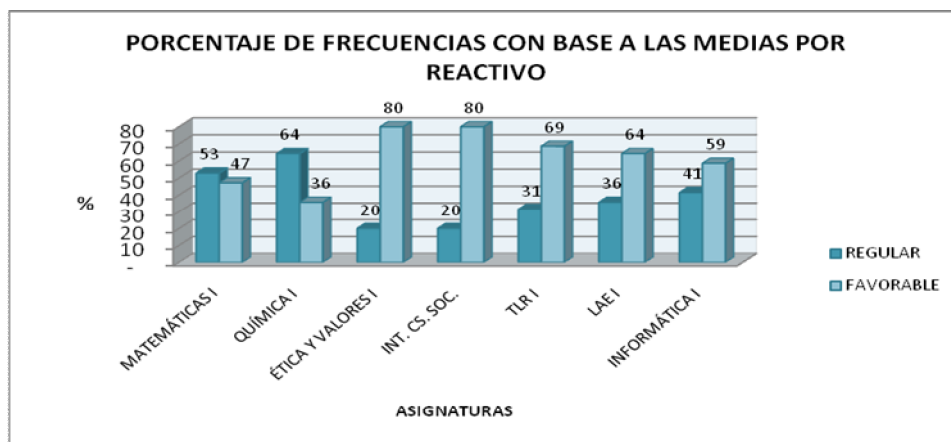
El factor 7 Infraestructura, mobiliario y equipo está integrado por 6 reactivos, mismos que presentaron una tendencia de opinión regular debido a que la mayoría de los docentes opinó que la infraestructura, el mobiliario y los recursos educativos, con los que cuenta el plantel, no son del todo suficientes, además de no estar en las condiciones adecuadas para realizar lo planteado en los programas de estudio en sus respectivas asignaturas.

**Tabla 25**  
**Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 7 del cuestionario de opinión de Docentes**

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 7: Infraestructura, mobiliario y equipo</b>							
65. La infraestructura con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar lo planteado en el programa de estudios	2.4545	2.1728	2.5921	2.6970	2.5075	2.2600	2.2647
66. El mobiliario con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar las actividades requeridas en la asignatura que imparte	2.5065	2.3457	2.6184	2.8182	2.5373	2.3400	2.2500
67. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, son suficientes para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.2208	2.0988	2.3553	2.3939	2.2388	2.0800	2.1765
68. La infraestructura con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.4286	2.358	2.6316	2.8333	2.5075	2.4600	2.4559
69. El mobiliario con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.5325	2.3457	2.7237	2.8636	2.5970	2.5200	2.5441
70. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, están en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.2857	2.0864	2.5132	2.6364	2.4030	2.2000	2.3235

Tomando en consideración las frecuencias de opinión favorable y regular por reactivo de cada una de las asignaturas, se encontró que, de manera general, la tendencia de opinión de los docentes de Química I y Matemáticas I fue regular, mientras que para el resto de las asignaturas la tendencia de la opinión de los docentes fue favorable destacando Ética y Valores I e Introducción a las Ciencias Sociales. Como se observa en el siguiente gráfico.

**Gráfico 2**





### **4.3. Comentarios generales**

Los comentarios generales que se presentan a continuación, se basan en los resultados obtenidos de acuerdo a las tablas de Interpretación de la puntuación de los reactivos tanto para directores como para docentes y no conllevan un juicio valorativo.

#### **4.3.1. Directores**

De manera general, el factor 1 Recursos humanos presentó una tendencia de opinión favorable que considera al personal académico como suficiente y que recibió la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias, sin embargo los directores manifestaron que al personal de control escolar no se le brindó la capacitación suficiente para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente.

Para los factores 2 infraestructura y 3 mobiliario, equipo e instalaciones la tendencia de opinión de los directores fue regular, indicador de que los espacios físicos, así como su equipamiento, no son considerados del todo idóneos para el buen desarrollo de las propuestas de estrategias de enseñanza y aprendizaje planteadas en los programas de estudio. Aunque este punto no se relaciona directamente con los programas de estudio, brinda nociones sobre la necesidad de promover cambios para que el mobiliario se ajuste a los propósitos de los programas (por ejemplo, mesas y sillas son más acordes que las actuales butacas, para promover el trabajo colaborativo).

#### **4.3.2. Docentes**

Para los factores 4 Consideraciones generales para el diseño del plan de clase y 5 Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, la tendencia de opinión de los docentes fue regular, es un indicativo de la necesidad de hacer una revisión de lo planteado en cada uno de estos apartados en los siete programas de estudio evaluados. Un punto importante a destacar es que, si bien en ambos factores se indagó sobre la claridad, suficiencia y factibilidad, también es necesario contemplar que no solamente hacen referencia a lo estipulado en los programas de estudio, sino que, además, son los dos factores que más se relacionan con la práctica docente misma, de manera tal que impactan no solo en el diseño del plan de clase (factor 4) y en la evaluación de los aprendizajes (factor 5), sino también en su aplicación en el aula.

Por otra parte, el factor 6 Actitudes no tiene una relación directa con la estructura de los programas de estudio, pero brinda elementos sobre la percepción sobre actividades de la práctica docente en el ámbito de responsabilidad del propio profesor, que de manera general, el factor presenta una tendencia regular, y de manera particular en los reactivos que abarcan la reunión entre docentes para compartir estrategias didácticas y el desarrollo de actividades adicionales en apoyo a alumnos.

De igual manera para el factor 7 Infraestructura, mobiliario y equipo, donde la tendencia de opinión de los docentes para todos los reactivos del factor es regular, es un indicador de la percepción que predomina en los docentes sobre algunos obstáculos en la implementación de la RIEMS en el aula, donde se dificulta el diseño de las estrategias requeridas para realizar las actividades planteadas en los programas de estudio acordes a las características de los planteles.

Particularmente, las asignaturas de Química I y Matemáticas I presentaron una tendencia de opinión de los docentes regular en la mayoría de los reactivos (64% y 53% respectivamente), por lo que es necesario tomar en consideración esta opinión para valorar la pertinencia, claridad, factibilidad y suficiencia de lo planteado en sus respectivos programas de estudio.

Finalmente, las asignaturas de Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales, Taller de Lectura y Redacción I, Lengua Adicional al Español I e Informática I presentan una tendencia de opinión favorable con 80%, 80%, 69%, 64% y 59% respectivamente, lo cual no debe interpretarse como que no existen oportunidades de mejora en los programas de estudio de estas asignaturas.

## Reflexiones finales

Es necesario recordar que las reformas educativas no suceden en el vacío histórico sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples factores, como por ejemplo, las demandas sociales sobre el nivel educativo, las presiones derivadas de modelos internacionales y los diversos actores que participan directamente en el proceso educativo: alumnos, docentes y directivos.

Uno de los principales aciertos de los instrumentadores de la RIEMS, es que la Reforma se ha plasmado en Acuerdos secretariales, lo que dificultará que con el cambio de sexenio se implementen modificaciones sustantivas a ésta.

Es en el Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, se mencionan los retos que enfrenta la Educación Media Superior, los cuales se pueden resumir en cobertura, calidad y equidad, aunque se puede agregar que existe una gran diversidad y complejidad de los programas de estudio existentes en el nivel (cerca de 300 planes de estudios distintos). Es necesario considerar también el índice de reprobación que en el nivel se tiene, debido a varios factores, entre los que se pueden destacar las deficiencias que los alumnos han tenido en la formación básica y la falta de apoyos económicos para los estudiantes de bajos recursos. Por otro lado, hay una marcada preferencia de los jóvenes por el bachillerato general, lo que puede tener su origen en un sesgo cultural en favor de los estudios superiores y en la suposición de que son mejor remunerados en el campo laboral.

La RIEMS es parte de un proceso que consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares: un Marco Curricular Común con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de la oferta de la Educación Media Superior; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan un adecuado tránsito de la propuesta; y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

El objetivo de la RIEMS es lograr que el bachillerato garantice una formación humanista, que forme ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo y en este sentido, se propone aceptar y preservar la diversidad bachilleratos que se están impartiendo en instituciones federales, como estatales y autónomos y privados.

Para el logro de este objetivo, es importante dar oportunidad a un mayor número de personas, no sólo a los jóvenes egresados de secundaria, sino también a quienes no terminaron la preparatoria y necesitan mecanismos flexibles en tiempo, horario y plan de estudios y una vez que los jóvenes estén en el nivel, es indispensable lograr un elevado índice de Eficiencia terminal, para lo cual, es necesario tomar en consideración que las dos principales causas de abandono escolar se debe a que los jóvenes ya no quisieron estudiar o no les gustó estudiar y por problemas económicos que los condujo a buscar trabajo: Alrededor del 40% de los jóvenes de entre 15 y 17 años, desertaron porque no quisieron estudiar o no les gustó estudiar. Entre el 30 y 35% de los jóvenes de entre 15 y 17 años, desertaron por problemas económicos. Alrededor del 35% de los jóvenes de 18 años desertaron por ambas razones.

Por otro lado, en la RIMES es importante contar con un propósito que considere que los egresados sean verdaderos ciudadanos, no sólo votantes, sino personas comprometidas con su sociedad, con educación en la salud, con sensibilidad artística y competencias laborales, además de ser capaces de continuar su educación superior cuando lo deseen.

Es evidente que los rasgos generales de esta reforma provienen de las indicaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de los Acuerdos de Bolonia y el Proyecto Tuning tanto para la Unión Europea como para América Latina, que probablemente no son del todo pertinentes para nuestro país, por lo que es necesario realizar una reforma educativa tomando en cuenta nuestra propia historia y nuestras características como nación. De igual forma, las críticas que han surgido en Europa al Plan Bolonia deberían de ser interpretadas como un llamado de atención para las autoridades educativas en nuestro país.

Aun cuando un total de 26 representantes de instituciones de educación superior públicas firmaron la Carta de Adhesión a la Reforma del Bachillerato, con lo cual, pareciera ser que por primera vez, manifiestan de forma explícita su voluntad de trabajar en conjunto con la Secretaría de Educación Pública para la construcción de una política nacional para este nivel educativo, la Reforma ha traído consigo una serie de problemas entre la Subsecretaría de Educación Media Superior y diversos organismos, incluido el sector sindical, situación que ha provocado una serie de modificaciones al planteamiento original de la RIEMS. Tal es el caso de la omisión de la asignatura de filosofía, que tiempo después se ha tenido que incorporar por la presión que tanto el Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como el Observatorio Filosófico de México ejercieron para su incorporación. La RIEMS es aún muy joven: el año escolar 2008-2009 se denominó el ciclo de transición y se acordó establecer el 2009-2010 como el de puesta en marcha del SNB. Durante este tiempo se establecieron los perfiles para los egresados (Acuerdo 444), el docente (Acuerdo 447), los directores (Acuerdo 449) y se establecieron mecanismos para la certificación de los planteles (Acuerdo 480); se puso en marcha la prueba Enlace en educación media superior; se establecieron los lineamientos para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios y los concursos de oposición para la selección de los directores de planteles.

Otro gran acierto de la instrumentación de la RIEMS, es que se ha definido un concepto de competencia, que ha permitido, a los diseñadores de los programas de estudio de las asignaturas que conforman el mapa curricular del Bachillerato General, establecer algunos elementos que contribuyan al logro de las mismas durante el desarrollo de las asignaturas.

Aunque los programas de estudio son un elemento esencial en el acto educativo, no son lo único. Y aunque la RIEMS, contempla brindar elementos pedagógicos a los docentes, además de exigirles un perfil (Acuerdo 447), es necesario que estas acciones se centren específicamente en el cómo interactúan los docentes con los alumnos, porque el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí.

Con la RIEMS es importante modificar la estructura de programas de estudios que la Dirección General del Bachillerato implementa a través de sus subsistemas coordinados. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos<sup>101</sup> para darles un enfoque por competencias y que éstas le brinden al estudiante los elementos suficientes (competencias para la vida) para enfrentar un mundo cambiante, así como los perfiles académicos de los profesores.

Para el diseño de la Estrategia para la evaluación de la operación de los programas de estudio requeríamos de un documento que especificara los lineamientos generales que orientaron la elaboración de los programas de estudio y al no contar con ello, en ese momento, decidimos revisar la estructura de los programas y de ahí determinar los elementos que se evaluarían, por lo que los factores a evaluar se determinaron toda vez que se revisaron los programas de estudio de las

---

<sup>101</sup> Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos (ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad)

asignaturas que estaban siendo operadas por los docentes en los planteles de los diversos subsistemas coordinados por la DGB.

Los resultados de la evaluación de los programas de estudio arrojan información importante que debe ser tomada en cuenta por el área responsable de la elaboración de los programas de estudio.

Es necesario que se profundice en conceptos esenciales como aprendizaje, evaluación, estrategias de aprendizaje, etc., para que se brinden a los docentes los elementos suficientes para trabajar con los programas de estudio.

Si bien es cierto que es necesario hacer precisiones a la Estrategia de Evaluación que hemos implementado, es importante destacar que los resultados de ésta arrojan información pertinente para coadyuvar a la toma de decisiones para mejorar los programas de estudio.

Aunque se está implementando el Programa de Formación Docente en la Educación Media superior (PROFORDEMS), y en este se abordan de manera general los temas sobre la Reforma, las competencias docentes, competencias disciplinarias y la gestión institucional, éstos no son suficientes para que se desarrolle el trabajo docente.

Cuando hablo del trabajo docente con el enfoque por competencias me refiero específicamente al Acuerdo 442, donde se menciona que las competencias son la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos y la mejor manera de evidenciar que el alumno está adquiriendo los conocimientos, habilidades o actitudes plasmadas en el programa de estudios de la asignatura en cuestión, es en el momento en que el alumno desarrolla las actividades de aprendizaje, por lo que es necesario que se oriente al docente en el diseño de actividades de aprendizaje con el enfoque de competencias, es decir, en el desarrollo de conocimientos, habilidades o actitudes en contextos específicos.

Es importante y necesario que el personal docente cuente con los elementos pedagógicos suficientes para que planeen e implementen actividades significativas, que exija de los estudiantes la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes). La implementación, que los docentes pueden hacer, de las estrategias, deben estar encaminadas a favorecer continuamente la interacción entre estudiantes para que se apoyen mutuamente para que construyan conjuntamente su conocimiento, compartiendo estrategias, procedimientos y, de este modo, generen ideas para llevar a cabo la actividad. Además, se requiere que los docentes brinden apoyos a las y los estudiantes, acordes a las características de éstos, que les permitan paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.

Por otra parte, los docentes son contratados, por la mayoría de instituciones en este nivel, bajo el régimen de horas semana, el cual obstaculiza los esfuerzos para el mejoramiento de la práctica docente. Bajo este esquema, no se genera un compromiso con la institución para que los maestros dediquen tiempo extraclase para capacitarse, para brindar una atención personalizada a los alumnos o para planear la instrumentación curricular de las asignaturas a su cargo.

## Fuentes consultadas

### Libros

1. Ahumada, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica*. Paidós, México, 2005.
2. Astin, Alexander W y Robert J. Panos. *Evaluación de programas educativos*. México. UNAM. 1983.
3. Casanova, Ma. Antonieta. *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla. 1999.
4. Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, 2006. núm. 111,
5. Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGRAW-HILL, 1999.
6. Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la Investigación*. México, McGraw Hill. 1991.
7. House, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata. 1984
8. Pérez Rocha, Manuel. *Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior*. SEP. CIEES. Materiales de apoyo a la evaluación educativa. No. 22.
9. Postic, M y De Ketele, J.M. 1992, citado por Casanova Má. Antonieta, en *Manual de evaluación educativa*, Madrid. La Muralla. 1999.
10. SEP. DGB. *Reglas de Operación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*.
11. SEP, DGB. *Documento base de la Reforma curricular del bachillerato general 2002-2006*. Abril de 2003
12. SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior. *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Enero 2008. Fotocopia.
13. SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior. *Hacia la construcción de un sistema nacional de evaluación de la educación media superior*. (documento preliminar)
14. Sistema nacional de tutorías para el nivel medio superior, Documento de trabajo. Subsecretaría de Educación Media Superior, 2006.
15. Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002.
16. Tobón, Sergio. Et. Al. *Competencias, calidad y educación superior*. Colección Alma Mater. Magisterio. Bogotá, 2006.
17. Torrado, María Cristina. *El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana*. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.

18. Tyler, Ralph W., *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel. 1979.
19. UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO. 1995

### Fuentes electrónicas

1. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. En Línea: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_51339416\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf). (4 de mayo, 2010).
2. Álvarez Mendiola, Germán et. al. *Sistema Educativo Nacional de México*. En Línea: <<http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>> (Fecha de consulta: 26 de abril, 2010).
3. *Calidad de la educación media superior en México*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. (Vol 1, N° .5 julio 2009). En línea: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/ghs.htm>. (5 de mayo, 2010).
4. CONAPO. *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009* En línea: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/cipd15/Cap02.pdf>. (24 de marzo, 2010).
5. Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. En línea: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF). (7 de mayo, 2010).
6. *La definición y selección de competencias clave* (DeSeCo). En Línea: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. (7 de mayo, 2010).
7. *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. [http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia\\_de\\_competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20REFORMA%20INTEGRAL%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf](http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/aARCHIVOS%20PDFs/LA%20REFORMA%20INTEGRAL%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf) (5 de mayo, 2010)
8. *Ley General de Educación*. En línea: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (26 de abril de 2010).
9. *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal* .En línea: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.html> (5 de mayo, 2010)
10. Navarro Sandoval, Norma Luz. *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono*. En línea: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>.> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010)
11. Manuel Pérez Rocha. *Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior*. En línea:< [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm)> (Fecha de consulta:16 de mayo, 2010)

12. Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París. 1999. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>> (Fecha de consulta: 9 de mayo, 2010).
13. Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012)*. En línea: <<http://pnd.presidencia.gob.mx/>> (Fecha de consulta: 13 de abril, 2010)
14. SEP. Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En línea: <[http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).
15. SEP. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. En línea: [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).
16. SEP. Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En línea: <[http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos\\_secretariales](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).
17. SEP. Acuerdo número 448 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 del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. En línea: <<http://www.slideshare.net/carlossilvazac/acuerdo-nmero-480-por-el-que-se-establecen-los-lineamientos-para-el-ingreso-de-instituciones-educativas-al-sistema-nacional-de-bachillerato>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).
18. SEP. Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. En línea: <<http://www.cobaej.edu.mx/UTI/admonUTI/I/acuerdo449.pdf>> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2011)
19. SEP. Boletín Informativo. Arranca Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior. PROFORDIR. En Línea: <[http://www.boletines.sems.gob.mx/wb/Boletines/arranca\\_programa\\_de\\_formacion\\_de\\_directores\\_de\\_edu](http://www.boletines.sems.gob.mx/wb/Boletines/arranca_programa_de_formacion_de_directores_de_edu)>. (Fecha de consulta: 1 de mayo, 2010)
20. SEP. Programa Sectorial de Educación. 2007-2012. En línea: <[http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf)> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010)
21. SNTE. Alianza por la Calidad de la Educación. En línea: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion>. (20 de abril, 2010).
22. Toranzos, Lilia. *Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes*. Organización de Estados Iberoamericanos. En Línea: <<http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm>> (Fecha de consulta: 26 de abril, 2010)



23. Vistremundo Águila Cabrera. Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba. En Línea: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>.> (Fecha de consulta: 5 de mayo, 2010).

## Índice de cuadros

		<b>Pág.</b>
Cuadro 1.	Instituciones que Imparten la Educación Media Superior por Modalidad	8
Cuadro 2.	Mapa curricular del Bachillerato General 2002-2006	16
Cuadro 3.	Instrumentos que se aplicaron en cada semestre y sus respectivos factores	20
Cuadro 4.	Instituciones que suscriben cartas de adhesión a la Reforma del Bachillerato	23
Cuadro 5.	Competencias según el Marco Curricular Común	26
Cuadro 6.	Clasificación de las competencias en el contexto de la RIEMS	32
Cuadro 7.	Características principales de las competencias genéricas	33
Cuadro 8.	Integración de las competencias genéricas y las disciplinares	35
Cuadro 9.	Campos disciplinares y las disciplinas que incluyen	36
Cuadro 10.	Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en distintas modalidades del bachillerato	37
Cuadro 11.	Mapa curricular del Bachillerato General bajo el enfoque de competencias	38
Cuadro 12.	Elementos que deben considerarse para conceptualizar y definir a las distintas opciones de la educación media superior	39
Cuadro 13.	Variables de contexto que influyen en el logro y fracaso escolar	41
Cuadro 14.	Procesos que contempla la Reforma Integral de la EMS	49
Cuadro 15.	Propuestas de evaluación y sus características	55
Cuadro 16.	Actividades a realizar de la Estrategia de evaluación de la operación de los programas de estudio en el marco de la RIEMS	57

## Índice de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Distribución porcentual de la matrícula de educación media por modalidades 1990-91 / 2004-05	8
Tabla 2. Proyección de la población	9
Tabla 3. Tasa de terminación en la Educación Media Superior (Cifras nacionales)	10
Tabla 4. Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior (Cifras nacionales)	11
Tabla 5. Remuneraciones medias reales por persona ocupada (pesos de 2006)	13
Tabla 6. Tabla de validez para la elaboración del cuestionario para obtener información dirigido a docentes	59
Tabla 7. Tabla de validez para la elaboración del cuestionario para obtener información dirigido a directores	65
Tabla 8. Desglose del número de cuestionarios respondidos por los docentes que impartieron asignaturas de primer semestre	68
Tabla 9. Escala utilizada en el cuestionario de opinión de Directores	69
Tabla 10. Interpretación de la puntuación del reactivo de Directores	69
Tabla 11. Tendencia de la opinión por factor del cuestionario de opinión de Directores	70
Tabla 12. Media estadística por subsistema del Factor 1 del cuestionario de opinión de Directores	70
Tabla 13. Media estadística por subsistema del Factor 2 del cuestionario de opinión de Directores	71
Tabla 14. Media estadística por subsistema del Factor 3 del cuestionario de opinión de Directores	72
Tabla 15. Escala utilizada en los factores 1, 2, 3, 4, 5 y 7 en el cuestionario de opinión de Docentes	73
Tabla 16. Interpretación de la puntuación en los factores 1, 2, 3, 4, 5 y 7 del cuestionario de opinión de Docentes	73
Tabla 17. Escala utilizada en el factor 6 del cuestionario de opinión de Docentes	73
Tabla 18. Interpretación de la puntuación en el factor 6 del cuestionario de opinión de Docentes	74
Tabla 19. Tendencia de la opinión por factor del cuestionario de opinión de Docentes	74
Tabla 20. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 1 del cuestionario de opinión de Docentes	75
Tabla 21. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 3 del cuestionario de opinión de Docentes	76
Tabla 22. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 4 del cuestionario de opinión de Docentes	77
Tabla 23. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 5 del cuestionario de opinión de Docentes	78
Tabla 24. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 6 del cuestionario de opinión de Docentes	79
Tabla 25. Media estadística por subsistema de los reactivos con tendencia de opinión regular del Factor 7 del cuestionario de opinión de Docentes	80

# ANEXOS

## REPORTE INTEGRADOR DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 2003-2006

Para la construcción de este Reporte se consideraron los objetivos específicos de la Estrategia de Evaluación del Desarrollo del Plan y los Programas de Estudio, los cuales se presentan a continuación:

### RESULTADOS POR OBJETIVO

**Objetivo 1.** Identificar el punto de vista de los docentes con relación a la factibilidad o dificultad de trabajar en el aula lo que se propone en los programas de estudio, a fin de valorarlos y realizar los ajustes necesarios.

Debido a que este objetivo tiene que ver con lo planteado en los programas de estudio, la mayoría de la información obtenida fue proporcionada por los docentes, salvo en el aspecto evaluado de bibliografía donde también se incluye información de los estudiantes.

#### Descripción

En relación con este objetivo, en los aspectos que se enuncian a continuación, se presenta lo que los docentes opinan:

#### Fundamentación

En la fundamentación del programa de estudios de todas las asignaturas de segundo semestre, no se considera en su totalidad la organización de los contenidos a abordar por unidad. (51.40 a 69.60).

Respecto al enfoque de la asignatura, se identifica que todas las asignaturas de segundo semestre consideran que en el enfoque de estos programas no está suficientemente detallada la importancia de la asignatura para la formación del estudiante (67.40 a 72.20).

#### Objetivos

En relación con la factibilidad de alcanzar el objetivo de la asignatura, en todas las asignaturas de segundo semestre del componente de Formación Básica, así como de quinto semestre en la asignatura de Historia del Arte I del componente de Formación Propedéutica, la mayoría considera que es poco factible de alcanzarse (64.20 a 75.00).

El logro de los objetivos de unidad no permite cumplir en su totalidad el objetivo de las asignaturas de segundo semestre y la de Historia del Arte I de quinto semestre (67.00 a 75.00).

En las asignaturas de Historia de México II de tercer semestre y Temas Selectos de Química I e Historia del Arte I de quinto semestre, no todas las acciones a desarrollar planteadas en los objetivos temáticos son observables directamente (71.80 a 75.00).

De igual manera, en todas las asignaturas de segundo semestre, no existe total congruencia entre los objetivos de unidad con el objetivo de asignatura (69.20 a 73.20), además de que no todos los objetivos indican claramente los aprendizajes que se espera que el estudiante alcance (68.00 a 70.60).

En todas las asignaturas de segundo semestre, consideran que no hay suficiente congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de orientación curricular (51.40 a 71.80).

#### Contenidos

En los módulos de Informática I, II y III y Contabilidad I y III del componente de Formación para el Trabajo de tercero y cuarto semestres respectivamente, así como en todas las asignaturas de cuarto semestre de Formación Básica, en las asignaturas de quinto y sexto semestres de Ciencias de la Salud I, Historia del Arte I y Temas Selectos de Biología II, Temas Selectos de Física II y Derecho II, respectivamente; consideran que es necesario incluir más contenidos para el logro del propósito u objetivo del módulo o asignatura (50.40 a 75.20).

En todas las asignaturas de primero y segundo semestres consideran que la cantidad de contenidos planteados en el programa de estudios es poco adecuada (55.40 a 71.20), asimismo, que la organización de los contenidos en su totalidad no tiene una secuencia lógica para todas las asignaturas de segundo semestre y de Taller de Lectura y Redacción I de primer semestre (58.00 a 73.60).

Respecto a la carga horaria no es suficiente para abordar los contenidos planteados en el programa de estudios en todas las asignaturas de segundo semestre, las dos de Formación Básica de quinto, las tres de Formación Básica de sexto, todas las de tercero de Formación Básica excepto Física I, todas las de cuarto de Formación Básica excepto Matemáticas IV, los módulos II y III de Contabilidad en Formación para el Trabajo, la mayoría de quinto y sexto semestres de Formación Propedéutica, excepto Dibujo I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I y Contabilidad II, Matemáticas Financieras II, Psicología II y Etimologías Grecolatinas II, respectivamente (45.00 a 75.20).

### **Estrategias didácticas**

Es poco factible de llevar a cabo las estrategias de enseñanza en Matemáticas I de primer semestre, Historia de México II y Literatura I del Componente de Formación Básica, en el Módulo I de Informática de Formación para el Trabajo de tercer semestre, en Historia Universal Contemporánea del Componente de Formación Básica y Temas Selectos de Química I, Temas Selectos de Biología I, Cálculo Diferencial, Sociología I e Historia del Arte I de Formación Propedéutica de quinto semestre y en Ecología y Medio Ambiente y Metodología de la Investigación del Componente de Formación Básica, en Temas Selectos de Química II, Temas Selectos de Biología II, Temas Selectos de Física II, Cálculo Integral, Sociología II y Derecho II de Formación Propedéutica de sexto semestre (65.00 a 75.20).

De la misma manera es poco factible de llevar a cabo las estrategias de aprendizaje, en Historia Universal Contemporánea de Formación Básica, en Temas Selectos de Biología I, Cálculo Diferencial, Sociología I e Historia del Arte I de Formación Propedéutica de quinto semestre, en Ecología y Medio Ambiente de Formación Básica y en Temas Selectos de Química II, Temas Selectos de Biología II, Cálculo Integral, Dibujo II y Derecho II de Formación Propedéutica de sexto semestre (65.00 a 75.20).

En Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre, así como en Temas Selectos de Biología II de Formación Propedéutica de sexto semestre, falta más claridad en las estrategias de enseñanza (66.20 a 72.40). Sucede lo mismo con las estrategias de aprendizaje en Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (65.80 a 70.80).

En todas las asignaturas de segundo semestre falta mayor congruencia entre las estrategias didácticas y las líneas de orientación curricular (63.80 a 67.60); asimismo, no todas las estrategias didácticas facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (55.40 a 64.20); así como, que no todas incluyen actividades y materiales que lleven al estudiante a asociar lo que sabe con el nuevo conocimiento (62.60 a 66.20), igualmente, en Matemáticas III, Física I e Historia de México II de Formación Básica de tercer semestre, consideran que no en todas las estrategias didácticas del programa se distinguen estrategias de apertura, desarrollo y cierre (71.20 a 75.40).

En cuanto a la suficiencia de tiempo asignado para realizar las estrategias didácticas, consideran que no es suficiente en todas las asignaturas de tercero, cuarto y quinto semestres del Componente de Formación Básica, en los Módulos de Contabilidad III y V de cuarto y quinto semestres respectivamente del componente de Formación para el Trabajo, de igual manera en todas las asignaturas del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre a excepción de Matemáticas Financieras I, mientras que en este mismo componente en sexto semestre sucede lo mismo en todas, excepto Contabilidad II, Matemáticas Financieras II, Psicología II y Etimologías Grecolatinas II (47.20 a 75.20).

En las asignaturas de Sociología I, Psicología I, Historia del Arte I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del componente de Formación Propedéutica de quinto semestre, así como en la asignatura de Temas Selectos de Biología II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre falta incluir más estrategias de enseñanza para el logro de los objetivos temáticos (61.00 a 75.00).

### **Materiales y recursos**

Coinciden en que para llevar a cabo las estrategias didácticas los materiales y recursos sugeridos no son los más pertinentes en todas las asignaturas del Componente de Formación Básica del segundo y tercer semestres, así como en los módulos de Informática II y Contabilidad I del Componente de Formación para el Trabajo de tercer semestre, en todas las asignaturas de cuarto semestre del Componente de Formación Básica excepto Literatura II, en todas las de Formación Básica y en Temas Selectos de Química I, Temas Selectos de Biología I, Ciencias de la Salud I, Temas Selectos de Física I, Sociología I, Psicología I, Historia del Arte I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre. De igual manera para las asignaturas de Ecología y Medio Ambiente y Metodología de la Investigación de Formación Básica y en Dibujo II, Probabilidad y Estadística II y Derecho II de Formación Propedéutica de sexto semestre (50.00 a 75.40).

### **Sugerencias de evaluación**

Respecto a las sugerencias de evaluación no todas permiten valorar efectivamente los resultados obtenidos por los estudiantes en todas las asignaturas de segundo semestre (58.60 a 65.00). Sobre la factibilidad de realizar las sugerencias de evaluación, en tercer semestre en los módulos de Informática I y II y Contabilidad I del Componente de Formación para el Trabajo, y de manera particular en la evaluación formativa en la asignatura de Literatura I del Componente de Formación Básica, la opinión refiere que no todas las sugerencias son factibles de realizarse (69.40 a 75.20). También consideran que no todas las sugerencias de evaluación en sus tres funciones son claras en las asignaturas de Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre (68.40 a 71.60).

### **Bibliografía y glosario**

Con relación a la bibliografía propuesta, opinan que no toda cubre ni es suficiente para abordar el desarrollo de los contenidos de todas las asignaturas de segundo semestre, así como de los módulos de Informática I y II del Componente de Formación para el Trabajo de tercer semestre (57.40 a 73.40). De igual manera consideran que no toda la bibliografía es apropiada para el nivel bachillerato en todas las asignaturas de segundo semestre, además de Sociología I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre (62.40 a 73.80). Para el caso de la vigencia de la bibliografía en Historia de México II, del Componente de Formación Básica de tercer semestre, así como en Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre opinaron que no toda es vigente (61.00 a 74.60).

No todos los términos del Glosario son útiles para aclarar los contenidos del programa, en el Módulo de Informática II de tercer semestre del Componente de Formación para el Trabajo (75.40).

En relación con este objetivo también se incluye información sobre la bibliografía respecto a la opinión de los estudiantes:

### **Bibliografía**

Mencionan que no siempre a partir de la revisión de la bibliografía sugerida por los docentes se les facilitaba la comprensión de los temas que se ven en clase en las asignaturas de Matemáticas IV de cuarto semestre de Formación Básica y Dibujo II de Formación Propedéutica de sexto semestre (71.20 a 74.40), Asimismo, consideran que no todos los libros sugeridos por el docente son fáciles de entender en las asignaturas de cuarto semestre de Matemáticas IV, Biología I, Estructura Socioeconómica de México y Literatura II del Componente de Formación Básica y en los módulos de Informática III y Contabilidad III de Formación para el Trabajo (64.20 a 74.60).

**Objetivo 2.** Obtener información sobre los alcances que se han logrado con las acciones de actualización dirigidas a los docentes sobre los enfoques educativos, para plantear alternativas de mejora que favorezcan la operación de los programas de estudio.

Los aspectos evaluados en relación con este objetivo están orientados únicamente hacia los docentes, en razón de que a ellos están dirigidas las acciones de actualización. La información que se obtuvo es sólo de algunos semestres ya que estas acciones se llevan a cabo en el periodo interanual.

### **Descripción**

En relación con este objetivo, en los apartados que se enuncian a continuación, se presenta lo que los docentes opinan:

### **Enfoque psicopedagógico**

Con relación a la forma como se presentó el enfoque psicopedagógico en el evento, consideran que no fue tan clara ni útil para el manejo de las estrategias de aprendizaje del programa para los que imparten las asignaturas de Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (62.20 a 66.80).

### **Contenidos**

No todos los contenidos abordados en las acciones de actualización fueron claros para los docentes que imparten todas las asignaturas de segundo semestre (59.40 a 65.80). Asimismo, no todos los contenidos abordados fueron de utilidad para quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre, así como para los que imparten las asignaturas de Dibujo I,

Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (50.60 a 72.00).

Una situación similar se observa, cuando consideran que no todos los contenidos son factibles de operar en el aula para quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre, así como para los que imparten las asignaturas de Temas Selectos de Biología I, Dibujo I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (55.40 a 73.40).

#### **Estrategias didácticas**

Las acciones de actualización no aportan suficientes elementos para mejorar la práctica docente para quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre, Biología I y Física II de cuarto semestre y Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (54.60 a 75.20). Respecto a quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre también consideran que dichas acciones no les permiten tener mayor claridad para instrumentar los programas (54.00 a 66.60).

Para todas las asignaturas de segundo semestre, así como para Matemáticas IV y Biología I de cuarto semestre, Temas Selectos de Biología I, Cálculo Diferencial, Dibujo I, Probabilidad y Estadística I, Sociología I, Psicología I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre los eventos de actualización no proporcionan suficientes estrategias de enseñanza y de aprendizaje que puedan ser utilizadas para la planeación de sus clases (55.60 a 75.40).

#### **Material bibliográfico**

Para quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre y de Matemáticas IV, Biología I y Física II de cuarto semestre, consideran que no todo el material bibliográfico propuesto en las acciones de actualización es útil para mejorar su práctica docente (56.60 a 74.00).

#### **Evaluación del aprendizaje**

Valoración de las acciones de actualización

Quienes imparten todas las asignaturas de segundo semestre coinciden en considerar que la forma en que se llevan a cabo las acciones de actualización es poco funcional, no son del todo suficientes ni claras además de que no ayudan del todo al intercambio de experiencias entre los docentes (52.60 a 67.40).

**Objetivo 3.** Obtener información del estudiante sobre cómo el docente está trabajando los programas de estudio, con el propósito de detectar problemáticas en su aplicación a partir de la propuesta formal y proponer los ajustes pertinentes.

Aunque el objetivo hace referencia a la información proporcionada por el estudiante, también se incluye información aportada por los docentes con la finalidad de tener otro referente.

#### **Descripción**

En relación con este objetivo, en los apartados que se enuncian a continuación, se presenta lo que los docentes opinan:

#### **Plan de clase**

En todas las asignaturas de segundo semestre existe coincidencia en que pocas veces se consideran los acuerdos de academia para la elaboración del plan de clase (57.40 a 72.60).

No es factible incluir en el plan de clase todas las estrategias didácticas sugeridas en el programa de Matemáticas I de primer semestre, de todas las asignaturas de segundo semestre, así como de Matemáticas IV de cuarto semestre (61.20 a 75.40).

#### **Enfoque psicopedagógico**

Con relación a la aplicación del enfoque psicopedagógico, concuerdan en que no lo desarrollan con frecuencia ya que pocas veces realizan actividades tales como fomentar que los estudiantes adquieran conocimientos por sí mismos, promover la reflexión y una actitud crítica, promover el trabajo en equipo y generar el diálogo entre ellos y el docente, así como atender con interés sus dudas y problemas. Estas situaciones prevalecen en las asignaturas de Matemáticas I, Química I, Introducción a las Ciencias Sociales y Lengua Adicional al Español I de primer semestre, en todas las asignaturas de segundo semestre y en las de Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre (55.40 a 75.40).



### **Estrategias didácticas**

Coinciden en que pocas veces se desarrollan estrategias adicionales o diferentes a las planteadas en los programas de estudio aun cuando se presenten problemas en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en las asignaturas de Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales y Lengua Adicional al Español I de primer semestre, en todas las asignaturas de segundo semestre, en todas las de tercer semestre, excepto Física I y el módulo de Contabilidad I de Formación Propedéutica y para el Trabajo respectivamente, en todas las asignaturas de cuarto semestre tanto de Formación Básica, como para el Trabajo, en Temas Selectos de Biología I, Economía I, Sociología I, Psicología I, Historia del Arte I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre y en Temas Selectos de Física II, Dibujo II, Psicología II, Derecho II y Temas Selectos de Filosofía II de Formación Propedéutica de sexto semestre (50.60 a 75.40).

Respecto a las estrategias didácticas que se incluyen en el programa de estudios, se identifica que no en todos los casos las utilizan en las asignaturas de Historia Universal Contemporánea de Formación Básica y en Temas Selectos de Biología I, Cálculo Diferencial, Economía I, Sociología I e Historia del Arte I de Formación Propedéutica de quinto semestre, en Temas Selectos de Física II, Cálculo Integral, Sociología II e Historia del Arte II de Formación Propedéutica de sexto semestre (69.80 a 75.00).

En relación con el intercambio de experiencias sobre las estrategias didácticas que utilizan en el aula, coinciden en que es poco frecuente que se reúnan con otros docentes para consultar y compartirlas, en todas las asignaturas de primer semestre excepto en Lengua Adicional al Español I, en todas las de segundo semestre, en todas las de tercer semestre de Formación Básica, excepto Matemáticas III y Lengua Adicional al Español III y en los módulos de Informática I y II de Formación para el Trabajo, en todas las de cuarto semestre de Formación Básica y para el Trabajo, en Biología II de Formación Básica, en casi todas las de Formación Propedéutica excepto Contabilidad I y Probabilidad y Estadística I y en todas las de Formación para el Trabajo de quinto semestre y en todas las de Formación Básica y para el Trabajo y en Temas Selectos de Biología II, Ciencias de la Salud II, Dibujo II, Probabilidad y Estadística II, Sociología II, Psicología II, Derecho II, Temas Selectos de Filosofía II y Ciencias de la Comunicación II de sexto semestre (48.40 a 75.40).

Quienes imparten las asignaturas de Etimologías Grecolatinas I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I del Componente de Formación Propedéutica de quinto semestre, consideran que las observaciones que los estudiantes hacen sobre su desempeño docente pocas veces son útiles para identificar y corregir sus fallas (73.60 a 74.20).

### **Materiales**

Utilizan algunos materiales y recursos diferentes a los sugeridos en los programas de estudio de todas las asignaturas y módulos de cuarto semestre, excepto en Lengua Adicional al Español IV (64.00 a 72.60).

### **Evaluación del aprendizaje**

No siempre utilizan las sugerencias de evaluación en sus tres funciones (diagnóstica, formativa y sumativa) en todas las asignaturas de segundo y tercer semestres de Formación Básica, en Temas Selectos de Física I, Cálculo Diferencial, Dibujo I, Sociología I, Historia del Arte I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre y Temas Selectos de Biología II, Temas Selectos de Física II, Cálculo Integral, Dibujo II, Probabilidad y Estadística II y Temas Selectos de Filosofía II de sexto semestre del Componente de Formación Propedéutica (57.20 a 74.80).

De manera particular en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales de primer semestre, pocas veces utilizan la información obtenida de la evaluación formativa para hacer ajustes a su plan de clase (50.60).

### **Bibliografía**

Coinciden en que no siempre utilizan la bibliografía sugerida en el programa, quienes imparten las asignaturas de Matemáticas III, Historia de México II, Literatura I y Lengua Adicional al Español III de tercer semestre, Matemáticas IV, Estructura Socioeconómica de México, Literatura II y Lengua Adicional al Español IV del Componente de Formación Básica y del módulo de Informática III de Formación para el Trabajo de cuarto semestre, de Temas Selectos de Biología I, Cálculo Diferencial, Dibujo I, Economía I, Sociología I, Psicología I, Historia del Arte I, Etimologías Grecolatinas I, Derecho I, Temas Selectos de Filosofía I y Ciencias de la Comunicación I de Formación Propedéutica de quinto semestre y todas las del Componente de Formación Básica de sexto semestre, además de Cálculo Integral, Dibujo II, Economía II, Sociología II y Ciencias de la Comunicación II de Formación Propedéutica (54.20 a 75.40).

En relación con este objetivo la opinión de los estudiantes es la siguiente:

### **Enfoque psicopedagógico**

Con relación a la aplicación del enfoque psicopedagógico coinciden en que los docentes no realizan de manera frecuente las siguientes actividades: relacionar lo aprendido con la vida cotidiana, fomentar la investigación sobre los temas que se verán en clase, verificar la participación en el trabajo de equipo, promover actividades complementarias, tales como lecturas, películas, visitas a museos, etc. y generar un clima de confianza para que los estudiantes externen sus dudas, en todas las asignaturas de primero y segundo semestres, en todas las de cuarto semestre de los componentes de Formación

Básica y para el Trabajo y en Dibujo II, Matemáticas Financieras II, Probabilidad y Estadística II y Temas Selectos de Filosofía II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre (41.60 a 75.40).

#### **Estrategias didácticas**

Coinciden en que los docentes pocas veces realizan actividades diversas en clase para que los temas se comprendan mejor, identificar y atender de manera individual a los estudiantes que tienen dificultades en sus aprendizajes, en todas las asignaturas de primero y segundo semestres, en todas las de cuarto semestre del Componente de Formación Básica y para el Trabajo, excepto en Lengua Adicional al Español IV y en Dibujo II y Temas Selectos de Filosofía II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre (57.80 a 75.00).

Quienes imparten Lengua Adicional al Español IV de Formación Básica de cuarto semestre, todas las asignaturas y módulos de quinto semestre de los componentes de Formación Básica y para el Trabajo, pocas veces acuden a juntas grupales entre docentes (64.40 a 66.60).

No siempre el docente toma en cuenta las opiniones de los estudiantes para mejorar la forma en que enseña, en las asignaturas de Biología I, Estructura Socioeconómica de México y Literatura II del Componente de Formación Básica de cuarto semestre (73.80 a 75.40).

#### **Dominio de la asignatura**

Dicen que los docentes muestran poco dominio de la asignatura que imparten, además de consultar de manera frecuente sus libros o apuntes, en todas las asignaturas de primero y segundo semestres, así como en todas las de cuarto semestre de los componentes de Formación Básica y para el Trabajo (65.20 a 74.40).

Coinciden en que los docentes no en todas las ocasiones explican de manera sencilla y clara los temas, ni responden acertadamente las dudas de los estudiantes, en todas las asignaturas de primero y segundo semestres, y en Dibujo II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre (65.20 a 72.60).

#### **Evaluación del aprendizaje**

El docente regularmente no aplica una evaluación diagnóstica al inicio del curso o unidad temática, en todas las asignaturas de segundo semestre, en Lengua Adicional al Español IV de cuarto semestre, en Biología II e Historia Universal Contemporánea de quinto semestre, en las tres del Componente de Formación Básica de sexto semestre, así como en casi todas las de Formación Propedéutica de sexto semestre, excepto en Temas Selectos de Química II, Ciencias de la Salud II, Temas Selectos de Física II, Cálculo Integral, Sociología II e Historia del Arte II (56.60 a 75.40).

Respecto a la realización de la evaluación formativa, el docente no la lleva a cabo de manera regular en todas las asignaturas de segundo semestre, en Matemáticas IV de cuarto semestre y en Dibujo II de sexto semestre (62.00 a 71.00).

Para el caso de la evaluación sumativa, el maestro regularmente le da mayor importancia a lo obtenido en los exámenes para asignar la calificación en todas las asignaturas de segundo semestre y en todas las de cuarto semestre tanto del Componente de Formación Básica, como para el Trabajo (47.80 a 74.40).

En cuanto a que si lo visto en clase es considerado en los exámenes aplicados por los docentes, coinciden en que no siempre sucede en todas las asignaturas de segundo semestre, en Matemáticas IV y los módulos de Informática III y Contabilidad III de cuarto semestre (63.60 a 75.00).

Los docentes de todas las asignaturas de primero y segundo semestres, no utilizan regularmente la información obtenida de la evaluación para favorecer el aprendizaje de los temas mediante la realización de actividades de repaso o complementarias (56.20 a 73.00).

**Objetivo 4.** Recolectar información sobre los materiales didácticos y de apoyo que pueden utilizarse para facilitar el desarrollo de los enfoques educativos planteados en los programas de estudio, con la finalidad de identificar su existencia en los planteles y su utilización por los docentes.

Se incluye información de docentes, estudiantes y directores, aunque a estos últimos sólo se les preguntó en primero y sexto semestres.

Descripción

En relación con este objetivo, en los apartados que se enuncian a continuación, se observa lo que los docentes opinan:

#### **Materiales**

Quienes imparten todas las asignaturas de primer semestre, excepto Lengua Adicional al Español I e Informática I, coinciden en que no todos los materiales y recursos didácticos propuestos en los programas permiten el desarrollo de las estrategias didácticas sugeridas (69.80 a 75.20). Asimismo, no todos los materiales didácticos disponibles en el plantel

permiten llevar a cabo las estrategias didácticas sugeridas en los programas de estudio en todas las asignaturas de tercero, cuarto, quinto y sexto semestres del Componente de Formación Básica, en todos los módulos de Formación para el trabajo de tercer semestre, y casi todas las asignaturas de Formación Propedéutica de quinto y sexto semestres excepto Contabilidad I y Matemáticas Financieras I, así como Matemáticas Financieras II y Etimologías Grecolatinas II, respectivamente (60.40 a 74.40).

Por otra parte, consideran que los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel son insuficientes para realizar las actividades requeridas en todas las asignaturas de tercero, cuarto, quinto y sexto semestres del Componente de Formación Básica, de los módulos de tercero, cuarto, quinto y sexto semestres de Formación para el Trabajo y en casi todas las de quinto y sexto semestres de Formación Propedéutica excepto Contabilidad I y Matemáticas Financieras I, así como Matemáticas Financieras II, Historia del Arte II y Etimologías Grecolatinas II respectivamente (47.20 a 75.40).

De igual manera, quienes imparten la asignatura de Ecología y Medio Ambiente de Formación Básica, todos los módulos de Formación para el Trabajo, así como las de Temas Selectos de Biología II, Ciencias de la Salud II, Dibujo II, Probabilidad y Estadística II, Psicología II, Temas Selectos de Filosofía II y de Ciencias de la Comunicación II de Formación Propedéutica de sexto semestre, coinciden en que los recursos educativos se encuentran en condiciones poco adecuadas para realizar las actividades requeridas (56.40 a 75.40).

### **Bibliografía**

La mayoría de las referencias bibliográficas propuestas en todos los programas de estudio de segundo semestre, no se encuentran en las bibliotecas de los planteles (40.20 a 51.20).

También se coincide en que la bibliografía propuesta no es fácil de encontrar en la localidad en todas las asignaturas de primero, segundo, tercero, quinto y sexto semestres de Formación Básica, en casi todas las de cuarto semestre de Formación Básica, excepto Física II, en todos los módulos de cuarto y quinto semestres de Formación para el Trabajo y en casi todas las asignaturas de Formación Propedéutica de quinto y sexto semestres, excepto en Contabilidad I y II y Psicología II, respectivamente (43.00 a 74.20).

En relación con este objetivo la opinión de los estudiantes es la siguiente:

### **Materiales**

Coinciden en que el material educativo que se utiliza no es suficiente para desarrollar las clases en todas las asignaturas de primero y sexto semestres de Formación Básica, en todos los módulos de Formación para el Trabajo y todas las asignaturas de Formación Propedéutica de sexto semestre, excepto Contabilidad II (62.60 a 74.80).

Los docentes utilizan pocas veces material educativo (proyector de acetatos, grabadora, videograbadora, televisión, carteles, mapas, etc.) para impartir sus clases, en casi todas las asignaturas de primer semestre, excepto Taller de Lectura y Redacción I y Lengua Adicional al Español I, en todas las asignaturas y módulos de quinto y sexto semestres de Formación Básica y para el Trabajo, excepto Informática V y en casi todas las de Formación Propedéutica de sexto semestre, excepto en Ciencias de la Salud II e Historia del Arte II (53.80 a 75.40).

Asimismo, consideran que los docentes pocas veces utilizan materiales para ejemplificar y facilitar la comprensión de los temas en todas las asignaturas de segundo, cuarto y sexto semestres de Formación Básica, en todos los módulos de cuarto, quinto y sexto semestres, excepto en Informática V y en casi todas las asignaturas de Formación Propedéutica de sexto semestre, excepto en Temas Selectos de Biología II, Ciencias de la Salud II, Psicología II, Historia del Arte II y en Ciencias de la Comunicación II (30.60 a 75.20).

### **Bibliografía**

En relación con los libros que los docentes solicitan para trabajar en las clases consideran que no todos se encuentran en la biblioteca de la escuela, en todas las asignaturas y módulos de quinto semestre, en todas las de Formación Básica de sexto semestre, excepto Ecología y Medio Ambiente, en el módulo de Contabilidad VI de Formación para el Trabajo y en las asignaturas de Dibujo II, Administración II, Sociología II, Historia del Arte II, Temas Selectos de Filosofía II y Ciencias de la Comunicación II de sexto semestre (68.80 a 75.40).

Por otro lado consideran que los libros que los docentes solicitan para trabajar en clases no son fáciles de conseguir para la asignatura de Lengua Adicional al Español IV de cuarto semestre, en todos los módulos de Formación para el Trabajo de quinto semestre, en Filosofía de Formación Básica, en Dibujo II, Matemáticas Financieras II, Probabilidad y Estadística II e Historia del Arte II de Formación Propedéutica de sexto semestre (67.20 a 75.00).

En relación con este objetivo la opinión de los directores es la siguiente:

### **Bibliografía**

Tanto en las aplicaciones de los cuestionarios de primero y sexto semestres, consideran que el acervo bibliográfico con que cuenta la biblioteca de su plantel no es suficiente (60.40 a 70.60), también se puede apreciar que no se adquirió nuevo material bibliográfico (56.00).

**Objetivo 5.** Detectar la pertinencia y suficiencia de la infraestructura, el mobiliario, el equipo y los recursos humanos con que cuentan los planteles, para el desarrollo del plan de estudios, resultado de la reforma.

Al igual que en el objetivo anterior se incluye información de docentes, estudiantes y directores, aunque a estos últimos sólo se les preguntó en primero y sexto semestres.

Descripción

En relación con este objetivo, en los apartados que se enuncian a continuación, se presenta lo que los docentes opinan:

**Infraestructura, mobiliario y equipo**

Quienes imparten todas las asignaturas del Componente de Formación Básica de segundo y tercer semestres, consideran que la infraestructura con que cuenta el plantel no siempre permite llevar a cabo las estrategias didácticas sugeridas en el programa de estudios (50.00 a 73.40).

De igual manera coinciden en que la infraestructura, mobiliario y equipo con que cuenta el plantel no es suficiente para realizar las actividades requeridas en todas las asignaturas de primero, en Ecología y Medio Ambiente del Componente de Formación Básica, en todos los módulos de Formación para el Trabajo y en Temas Selectos de Biología II, Cálculo Integral, Dibujo II, Psicología II, Temas Selectos de Filosofía II y Ciencias de la Comunicación II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre (56.80 a 74.40).

Por otro lado, en las asignaturas de Ecología y Medio Ambiente del Componente de Formación Básica, en todos los módulos de Formación para el Trabajo y en Temas Selectos de Biología II, Dibujo II, Temas Selectos de Filosofía II y Ciencias de la Comunicación II del Componente de Formación Propedéutica de sexto semestre coinciden en que las condiciones físicas de la infraestructura, mobiliario y equipo con que cuentan los planteles para realizar las actividades de dichas asignaturas no son las más adecuadas (60.00 a 75.00).

En relación con este objetivo la opinión de los estudiantes es la siguiente:

**Infraestructura, mobiliario y equipo**

Consideran que las instalaciones como aulas, laboratorios y/o talleres que se necesitan para las clases no son suficientes, en casi todas las asignaturas de primer semestre, excepto en Informática I, en todas las asignaturas y módulos de sexto semestre del Componente de Formación Básica, para el Trabajo y Propedéutica, excepto en Contabilidad II (67.00 a 75.40).

En relación con este objetivo la opinión de los directores es la siguiente:

**Acciones de actualización del personal docente y administrativo**

Para sexto semestre, los directores de los planteles coinciden en que la formación didáctica recibida por los docentes no fue suficiente para desarrollar las estrategias didácticas planteadas en los programas de estudio (68.80).

En lo referente al personal de control escolar, consideran que no fue suficiente la información para transitar del plan de estudios vigente al acordado (71.80).

**Infraestructura, mobiliario y equipo**

Por otra parte, no fue suficiente la cantidad de talleres para atender a los grupos que requieren utilizarlos (73.60), y dicha cantidad no fue incrementada (53.60).

Respecto a las condiciones físicas de la biblioteca, salones y sala audiovisual consideran que no son las más adecuadas (61.20 a 74.20), y no se realizaron acciones para modificarlas (34.20 a 44.40)

Para el caso del mobiliario y equipo de los talleres y laboratorios, se coincide en que las condiciones físicas no son las más adecuadas (63.40 a 74.80), y no se restauraron, ni se adquirieron nuevos (36.80 a 54.60).

## COMPETENCIAS GENÉRICAS Y SUS ATRIBUTOS

(Información retomada del Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato)

Competencia		Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</li> <li>• Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</li> <li>• Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</li> <li>• Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</li> <li>• Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</li> <li>• Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</li> </ul>
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</li> <li>• Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</li> <li>• Participa en prácticas relacionadas con el arte.</li> </ul>
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</li> <li>• Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</li> <li>• Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.</li> </ul>
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</li> <li>• Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</li> <li>• Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</li> <li>• Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</li> <li>• Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</li> </ul>
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</li> <li>• Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</li> <li>• Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</li> <li>• Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</li> <li>• Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</li> <li>• Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</li> </ul>
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</li> <li>• Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li>• Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>• Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul>

Competencia		Atributos
<b>Aprinde de forma autónoma</b>	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</li> <li>• Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</li> <li>• Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</li> </ul>
<b>Trabaja en forma colaborativa</b>	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</li> <li>• Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</li> <li>• Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</li> </ul>
<b>Participa con responsabilidad en la sociedad</b>	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</li> <li>• Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.</li> <li>• Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.</li> <li>• Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</li> <li>• Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</li> <li>• Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional</li> <li>• ocurren dentro de un contexto global interdependiente.</li> </ul>
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</li> <li>• Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</li> <li>• Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</li> </ul>
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.</li> <li>• Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.</li> <li>• Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.</li> </ul>

## COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS

(Información retomada del Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato)

COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS	
Matemáticas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales</li> <li>2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques</li> <li>3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.</li> <li>4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.</li> <li>6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.</li> <li>7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.</li> <li>8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.</li> </ol>
Ciencias experimentales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.</li> <li>2. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.</li> <li>3. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.</li> <li>4. Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.</li> <li>5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.</li> <li>6. Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.</li> <li>7. Hace explícitas las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos.</li> <li>8. Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas.</li> <li>9. Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos.</li> <li>10. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.</li> <li>11. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de impacto ambiental.</li> <li>12. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece.</li> <li>13. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos.</li> <li>14. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.</li> </ol>
Ciencias sociales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.</li> <li>2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</li> <li>3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</li> <li>4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.</li> <li>5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</li> <li>6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.</li> <li>7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.</li> <li>8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.</li> <li>9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.</li> <li>10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.</li> </ol>

COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS

Comunicación	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.</li><li>2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.</li><li>3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.</li><li>4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.</li><li>5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.</li><li>6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</li><li>7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.</li><li>8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.</li><li>9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.</li><li>10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.</li><li>11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.</li><li>12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.</li></ol>
--------------	---



## COMPETENCIAS DOCENTES Y SUS ATRIBUTOS

(Información retomada del Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada)

Competencia	Atributos
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>• Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</li> <li>• Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</li> <li>• Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</li> <li>• Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</li> </ul>
Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</li> <li>• Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</li> </ul>
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</li> <li>• Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.</li> <li>• Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</li> <li>• Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</li> </ul>
Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</li> <li>• Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</li> <li>• Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</li> <li>• Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</li> <li>• Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</li> <li>• Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</li> <li>• Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</li> <li>• Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</li> </ul>
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</li> <li>• Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</li> <li>• Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</li> <li>• Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</li> <li>• Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</li> </ul>

Competencia	Atributos
Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</li> <li>• Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</li> <li>• Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</li> <li>• Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>• Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</li> <li>• Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</li> <li>• Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</li> <li>• Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia</li> </ul>
Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</li> <li>• Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</li> <li>• Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</li> <li>• Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa</li> </ul>
Las siguientes tres competencias fueron emitidas con el acuerdo 488 <sup>102</sup> aplicables además de las anteriores, a los docentes que impartan educación en las modalidades no escolarizada y mixta.	
Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza recursos de la tecnología de la información y la comunicación para apoyar la adquisición de conocimientos y contribuir a su propio desarrollo profesional.</li> <li>• Participa en cursos para estar al día en lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías.</li> <li>• Aplica las tecnologías de la información y la comunicación para comunicarse y colaborar con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad escolar para sustentar el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Conoce las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los sistemas escolarizados.</li> </ul>
Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel individual como engrupo.</li> <li>• Armoniza su labor con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de lograr que los alumnos las incorporen en sus estrategias de aprendizaje.</li> <li>• Ayuda a los estudiantes a alcanzar habilidades en el uso de las tecnologías para acceder a información diversa y logra una adecuada comunicación.</li> <li>• Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupo, y en general, para facilitar y mejorar la acción tutorial.</li> <li>• Genera ambientes de aprendizaje en donde se aplican con flexibilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Fomenta clases dinámicas estimulando la interacción, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.</li> <li>• Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para evaluar la adquisición de conocimientos.</li> </ul>

<sup>102</sup> SEP. Acuerdo número 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 del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. En línea: <http://www.slideshare.net/carlossilvazac/acuerdo-nmero-480-por-el-que-se-establecen-los-lineamientos-para-el-ingreso-de-instituciones-educativas-al-sistema-nacional-de-bachillerato> (5 de mayo, 2010).

Competencia	Atributos
<p>Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de los estudiantes que aprenden separados físicamente del docente.</li> <li>• Planifica el desarrollo de experiencias que involucren activamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje independiente.</li> <li>• Facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de retroalimentación y contacto individual.</li> <li>• Ayuda a prevenir y resolver dificultades que a los estudiantes se les presentan en su aprendizaje independiente.</li> </ul>

## COMPETENCIAS DE LOS DIRECTORES Y SUS ATRIBUTOS

(Información retomada del Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior)

Competencia	Atributos
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza.</li> <li>• Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela.</li> <li>• Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares.</li> <li>• Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</li> <li>• Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes.</li> <li>• Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y la coevaluación.</li> </ul>
Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas.</li> <li>• Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela.</li> <li>• Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela.</li> <li>• Establece e implementa criterios y métodos de evaluación integral de la escuela.</li> <li>• Difunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes.</li> <li>• Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos.</li> </ul>
Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</li> <li>• Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB.</li> <li>• Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.</li> <li>• Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y su inserción en el SNB.</li> <li>• Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje.</li> <li>• Sugiere estrategias a los docentes en la metodología de evaluación de los aprendizajes acorde al enfoque educativo por competencias.</li> </ul>
Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia.</li> <li>• Organiza y supervisa estrategias para atender a las necesidades individuales de formación de los estudiantes.</li> <li>• Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar.</li> <li>• Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</li> <li>• Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.</li> <li>• Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</li> </ul>
Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio de la institución.</li> <li>• Lleva registros sobre los procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones.</li> <li>• Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel.</li> <li>• Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela.</li> <li>• Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel.</li> <li>• Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.</li> </ul>

Competencia	Atributos
Establece vínculos entre la escuela y su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades.</li> <li>• Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes.</li> <li>• Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno.</li> <li>• Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en actividades formativas fuera de la escuela.</li> <li>• Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.</li> </ul>



Actividades	Abril		Mayo				Junio					Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre					
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
➤ Diseño del software																																					
➤ Revisión y retroalimentación al software por parte del Depto. de Evaluación. Realización de pruebas con la base de datos para la captura de información.																																					
➤ Realización de ajustes a los reactivos para el ensamble del instrumento. - Ajuste de los reactivos - Ensamblaje del instrumento. - Envío a los planteles el instrumento ensamblado y hojas de respuestas. - Verificación de la recepción del instrumento y las hojas de respuestas																																					
➤ Elaboración de recomendaciones y orientaciones para llevar a cabo la aplicación, captura y envío de la información, por parte de los responsables de la evaluación en los planteles.																																					
➤ Elaboración de cuentas de correo electrónico para cada uno de los planteles y notificación de sus direcciones y contraseñas vía telefónica.																																					





Actividades	Diciembre		Enero				Febrero				Marzo				Abril			
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
➤ Recepción de la base de datos de la información capturada por los planteles																		
➤ Procesamiento y calificación de los resultados. ➤ Elaboración de los reportes de resultados de la evaluación.																		
➤ Revisión de reportes de resultados, por parte del jefe del depto. de Evaluación y del subdirector de Planeación y Evaluación para su envío y/o presentación a los directores y responsables de la evaluación de los planteles.																		
➤ Entrega de resultados a los departamentos de la SNA de la DCA de la DGB, para la elaboración de sus propuestas de acciones pertinentes. ➤ Envío de resultados vía Internet a los Directores y los responsables de la evaluación en los planteles																		



**DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO  
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA**

**EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**INSTRUMENTO PARA LA REVISIÓN TÉCNICA**

**DE LOS REACTIVOS QUE INTEGRARÁN EL CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA LOS  
DOCENTES QUE IMPARTEN ASIGNATURAS DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN BÁSICA DE PRIMER  
SEMESTRE**

**FECHA: OCTUBRE 2009**

**DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO  
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA**

**EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**REVISIÓN TÉCNICA DE LOS REACTIVOS QUE INTEGRARÁN EL CUESTIONARIO DE  
OPINIÓN PARA LOS DOCENTES QUE IMPARTEN ASIGNATURAS DEL COMPONENTE DE  
FORMACIÓN BÁSICA DE PRIMER SEMESTRE**

**Propósito:** Efectuar la validación técnica de los reactivos que conformarán el cuestionario de opinión para los docentes que imparten asignaturas del componente de formación básica de primer semestre.

**Instrucciones:** A continuación se le presentan diversos reactivos que se emplearán en el cuestionario de opinión para los docentes que imparten asignaturas del componente de formación básica de primer semestre.

Usted deberá analizar cada uno de los reactivos<sup>103</sup> y asignarles una calificación con base en dos criterios: en el primero se considerará la **importancia** que reviste el aspecto que se está explorando en el reactivo y en el segundo la **claridad** en la forma en que está expresado dicho aspecto. En ambos casos se usará una escala de tres categorías, como se indica:

**Para importancia:**       (1) Nada                               (2) Poca                               (3) Mucha  
**Para claridad:** (1) Confuso                               (2) Mejorable                               (3) Aceptable

Los reactivos están agrupados por cada uno de los factores que se considerarán para la conformación del cuestionario de opinión para los docentes que imparten asignaturas del componente de formación básica de primer semestre.

El propósito de dichos factores se presenta al inicio de cada grupo de reactivos y usted deberá considerarlo para determinar la importancia del reactivo.

**Ejemplo:** Se presentan dos reactivos del factor de enfoque psicopedagógico y a la derecha se encuentra el espacio para definir su importancia y claridad. Asimismo, se muestra la forma en que pueden calificarse dichos reactivos.

<b>Factor: Bloque de aprendizaje</b>						
Recopilar información de la opinión del docente para identificar la claridad, factibilidad y suficiencia de cada uno de los elementos del bloque, así como la forma en que el docente los instrumenta.						
REACTIVOS	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
Forma en que pudieron haberse calificado la importancia y claridad de los reactivos:						
El tiempo asignado para llevar a cabo los bloques es suficiente.	X			X		
Es suficiente el tiempo asignado para llevar a cabo los bloques.			X			X

Ahora elija usted las calificaciones que considere más pertinentes para cada reactivo que se presenta a continuación.

<sup>103</sup> Se puede observar que algunos de los reactivos son similares, con la finalidad de ir conformando un banco de reactivos, que cuente con varios de éstos sobre una misma temática, para poder ensamblar diferentes versiones de instrumentos.

**FACTOR: Fundamentación**

Obtener información que permita conocer la opinión de los docentes respecto a la claridad de los elementos que conforman la fundamentación del Programa de estudios.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
1. En la fundamentación del programa de estudios se plantean en forma <b>clara</b> los propósitos de la RIEMS.						
2. Son <b>claros</b> los propósitos de la RIEMS que se plantean en la fundamentación del programa de estudios.						
3. La fundamentación del programa de estudios es <b>coherente</b> con los propósitos de la RIEMS.						
4. Es <b>coherente</b> la fundamentación del programa de estudios con los propósitos de la RIEMS.						
5. La fundamentación del programa de estudios plantea en forma <b>clara</b> los propósitos de la RIEMS.						
6. Los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios, son <b>factibles</b> de alcanzarse.						
7. Son <b>factibles</b> de alcanzarse los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios.						
8. En la fundamentación del programa de estudios los conceptos de competencia son <b>claros</b> .						
9. Son <b>claros</b> los conceptos de competencia que se mencionan en la fundamentación del programa de estudios.						
10. En la fundamentación del programa de estudios se establece con <b>claridad</b> la relación horizontal y vertical de la asignatura con las restantes del plan de estudios.						
11. En la fundamentación del programa de estudios se establece con <b>claridad</b> la relación horizontal y vertical de la asignatura que imparte con las restantes del plan de estudios.						
12. En la fundamentación del programa de estudios se establece <b>claramente</b> la relación horizontal y vertical de la asignatura con las otras del plan de estudios.						
13. En la fundamentación del programa de estudios se establece <b>claramente</b> la relación horizontal y vertical de la asignatura que imparte con las otras del plan de estudios.						
14. En la fundamentación del programa de estudios se establecen con <b>claridad</b> los propósitos del plan de estudios del bachillerato general.						
15. Los propósitos del plan de estudios del bachillerato general que se establecen en la fundamentación del programa de estudios son <b>claros</b> .						
16. En la fundamentación del programa de estudios la finalidad del campo de conocimiento es <b>clara</b> de acuerdo a lo que señala el Marco Curricular Común.						
17. En la fundamentación del programa de estudios es <b>clara</b> la finalidad del campo de conocimiento de acuerdo a lo que señala el Marco Curricular Común.						
18. En la fundamentación del programa de estudios se establece con <b>claridad</b> el propósito de la asignatura que imparte.						
19. En la fundamentación del programa de estudios es <b>claro</b> el propósito de la asignatura que imparte.						
20. En la fundamentación del programa de estudios se plantea en forma <b>clara</b> cómo están organizados los bloques.						
21. En el apartado de la fundamentación del programa de estudios se plantea en forma <b>clara</b> la organización de los bloques.						
22. En la fundamentación del programa de estudios los bloques que lo conforman son <b>suficientes</b> para lograr el propósito de la asignatura.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
23. Los bloques que conforman el programa de estudios son <i>suficientes</i> para lograr el propósito de la asignatura.						
24. Son <i>suficientes</i> los bloques que integran la asignatura que imparte para el cumplimiento del propósito de la misma.						
25. Es <i>coherente</i> la secuencia de los bloques que integran la asignatura que imparte.						
26. La secuencia de los bloques que integran la asignatura que imparte es <i>coherente</i> .						

**FACTOR: Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento**

Recabar información para conocer si lo planteado en las competencias disciplinares básicas es correspondiente con los bloques que se presentan.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
27. La relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura es <i>clara</i> .						
28. Es <i>clara</i> la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura.						
29. Las competencias disciplinares básicas que se retoman del campo de conocimiento al que pertenece el programa de estudios, son <i>suficientes</i> para el desarrollo de las unidades de competencia.						
30. Para el desarrollo de las unidades de competencia son <i>suficientes</i> las competencias disciplinares básicas que se retoman del campo de conocimiento al que pertenece el programa de estudios.						
31. Es <i>pertinente</i> la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura.						

**FACTOR: Bloque de aprendizaje**

Recopilar información de la opinión del docente para identificar la claridad, factibilidad y suficiencia de cada uno de los elementos del bloque, así como la forma en que el docente los instrumenta.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
32. La relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura es <i>pertinente</i> .						
33. El tiempo asignado para llevar a cabo los bloques es <i>suficiente</i> .						
34. Es <i>suficiente</i> el tiempo asignado para llevar a cabo los bloques.						
35. El tiempo asignado para el desarrollo de los bloques es <i>suficiente</i> .						
36. Es <i>suficiente</i> el tiempo asignado para el desarrollo de los bloques.						
37. La carga horaria asignada a cada bloque es <i>suficiente</i> para abordar los contenidos planteados en ellos.						
38. Es <i>suficiente</i> el número de horas asignado a cada bloque, para abordar los contenidos planteados.						
39. Las unidades de competencia son <i>factibles</i> de alcanzarse.						
40. Las unidades de competencia son <i>posibles</i> de lograrse.						
41. Las unidades de competencia son <i>suficientes</i> para el logro de los bloques.						
42. Son <i>suficientes</i> las unidades de competencia para el logro de los bloques.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
43. Son <b>claras</b> las unidades de competencia que se pretenden alcanzar con el desarrollo de los bloques.						
44. Las unidades de competencia son <b>claras</b> .						
45. Los saberes requeridos de conocimientos para el logro de las unidades de competencia son <b>pertinentes</b> .						
46. Son <b>pertinentes</b> los saberes requeridos de conocimientos para el logro de las unidades de competencia.						
47. Las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>pertinentes</b> .						
48. Son <b>pertinentes</b> las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
49. <b>Las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>pertinentes</b> .						
50. Son <b>pertinentes las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
51. Los conocimientos como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>claros</b> .						
52. Son <b>claros</b> los conocimientos como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
53. Las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>claros</b> .						
54. Son <b>claras</b> las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
55. <b>Las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>claros</b> .						
56. Son <b>claras las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
57. Los conocimientos como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>suficientes</b> .						
58. Son <b>suficientes</b> los conocimientos como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
59. Las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>suficientes</b> .						
60. Son <b>suficientes</b> las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
61. <b>Las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia son <b>suficientes</b> .						
62. Son <b>suficientes las actitudes y valores</b> como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia.						
63. Los indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia son <b>claros</b> .						
64. Son <b>claros</b> los indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia.						
65. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son <b>pertinentes</b> .						
66. Son <b>pertinentes</b> los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia.						
67. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son <b>suficientes</b> .						
68. Son <b>suficientes</b> los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia.						
69. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son <b>claras</b> para verificar el logro de las unidades de competencia.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
70. Son <i>claras</i> las sugerencias de evidencias de aprendizaje para verificar el logro de las unidades de competencia.						
71. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son <i>pertinentes</i> para verificar el logro de las unidades de competencia.						
72. Son <i>pertinentes</i> las sugerencias de evidencias de aprendizaje para verificar el logro de las unidades de competencia.						
73. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son <i>suficientes</i> para verificar el logro de las unidades de competencia.						
74. Son <i>pertinentes</i> las sugerencias de evidencias de aprendizaje para verificar el logro de las unidades de competencia.						

**FACTOR: Consideraciones generales para el diseño del plan de clase**

Obtener información de los docentes para conocer si las recomendaciones que se plantearon en las Consideraciones generales para el diseño del plan de clase son claras, factibles y suficientes para el diseño del plan de clase.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
75. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son <i>claras</i> .						
76. Son <i>claras</i> las recomendaciones para el diseño de plan de clase.						
77. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son <i>factibles</i> de llevarse a cabo.						
78. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son <i>factibles</i> de llevarse a la práctica.						
79. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son <i>suficientes</i> .						
80. Son <i>suficientes</i> las recomendaciones para el diseño de plan de clase.						
81. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son <i>claras</i> .						
82. Son <i>claras</i> las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas.						
83. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son <i>factibles</i> de llevarse a cabo.						
84. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son <i>factibles</i> de llevarse a la práctica.						
85. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son <i>suficientes</i> .						
86. Son <i>suficientes</i> las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas.						
87. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son <i>claras</i> .						
88. Son <i>claras</i> las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos.						
89. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son <i>factibles</i> de llevarse a cabo.						
90. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son <i>factibles</i> de llevarse a la práctica.						
91. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son <i>suficientes</i> .						
92. Son <i>suficientes</i> las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos.						
93. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son <i>claras</i> .						
94. Son <i>claras</i> las recomendaciones de acciones para promover en clase.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
95. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son <b>factibles</b> de llevarse a cabo.						
96. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son <b>factibles</b> de llevarse a la práctica.						
97. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son <b>suficientes</b> .						
98. Son <b>suficientes</b> las recomendaciones de acciones para promover en clase.						

**FACTOR: Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación**

Recabar información que permita conocer si las recomendaciones planteadas en las Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación son claras, factibles y suficientes para elaborar sus estrategias de evaluación.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
99. Es <b>claro</b> el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias que se menciona en las consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
100. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <b>claro</b> el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias.						
101. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <b>suficiente</b> la información que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias para el diseño de estrategias de evaluación.						
102. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <b>suficiente</b> la información para el diseño de estrategias de evaluación que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias.						
103. Es <b>clara</b> la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje.						
104. La tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje es clara.						
105. Es <b>suficiente</b> la información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, para el diseño de las estrategias de evaluación.						
106. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es <b>suficiente</b> para el diseño de las estrategias de evaluación.						
107. Es <b>pertinente</b> la información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, para el diseño de las estrategias de evaluación.						
108. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es <b>pertinente</b> para el diseño de las estrategias de evaluación.						
109. Es <b>claro</b> el concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
110. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es <b>claro</b> el concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación.						



REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
111. Es <i>pertinente</i> la información del concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
112. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es <i>pertinente</i> la información del concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación.						
113. Es <i>suficiente</i> la información del concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
114. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es <i>suficiente</i> la información del concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación.						
115. Es <i>clara</i> la clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
116. La clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <i>clara</i> .						
117. Es <i>pertinente</i> la información de la clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
118. La información de la clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <i>pertinente</i> .						
119. Es <i>suficiente</i> la información de la clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación.						
120. La información de la clasificación de la evaluación (hecha con base a quienes participan en ella: autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es <i>suficiente</i> .						

**FACTOR: Actitudes**

Obtener información sobre la forma en que interactúan los docentes con los estudiantes, así como su rol dentro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje bajo el enfoque por competencias.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
121. Se reúne con otros docentes para consultar y compartir estrategias didácticas utilizadas en el aula con la finalidad de <i>mejorarlas</i> .						
122. Se reúne con otros docentes para <i>compartir</i> estrategias didácticas utilizadas en el aula.						
123. Para mejorar su desempeño como docente, toma en consideración las observaciones que los estudiantes le hacen.						
124. Para <i>fortalecer</i> su desempeño, toma en cuenta las observaciones que los estudiantes le hacen.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
125. <i>Desarrolla</i> actividades adicionales para aquellos estudiantes que no avanzan con la mayoría del grupo, en la construcción de conocimientos.						
126. Para aquellos estudiantes que no avanzan con la mayoría del grupo, en la construcción de conocimientos, <i>desarrolla</i> actividades adicionales.						
127. Para <i>facilitar</i> a los estudiantes el aprendizaje de los temas abordados, es conveniente buscar nuevas estrategias.						
128. Es conveniente buscar nuevas estrategias, para <i>facilitar</i> a los estudiantes el aprendizaje de los temas abordados.						
129. Para un adecuado proceso de aprendizaje, es necesario <i>generar</i> el diálogo de los estudiantes con el docente y entre ellos mismos.						
130. Es necesario <i>generar</i> el diálogo de los estudiantes con el docente y entre ellos mismos, para un adecuado proceso de aprendizaje.						
131. <i>Fomenta</i> el trabajo en equipo para retroalimentar y enriquecer los aprendizajes individuales.						
132. <i>Promueve</i> el trabajo en equipo para retroalimentar los aprendizajes individuales.						

**FACTOR: Infraestructura, mobiliario y equipo**

Recabar la opinión del docente con respecto a las condiciones físicas del inmueble, mobiliario y equipo que utiliza, así como la suficiencia de los mismos.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
133. La infraestructura con que cuenta el plantel, es <i>suficiente</i> para realizar lo planteado en el programa de estudios.						
134. Es <i>suficiente</i> la infraestructura con que cuenta el plantel, para realizar lo planteado en el programa de estudios.						
135. El mobiliario con que cuenta el plantel, es <i>suficiente</i> para realizar las actividades requeridas en el módulo que imparte.						
136. Es <i>suficiente</i> el mobiliario con que cuenta el plantel, para realizar las actividades requeridas en el módulo que imparte.						
137. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, son <i>suficientes</i> para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
138. Son <i>suficientes</i> los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
139. La infraestructura con que cuenta el plantel, está en condiciones <i>adecuadas</i> para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
140. Está en condiciones <i>adecuadas</i> la infraestructura con que cuenta el plantel, para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
141. El mobiliario con que cuenta el plantel, está en condiciones <i>adecuadas</i> para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
142. Está en condiciones <i>adecuadas</i> el mobiliario con que cuenta el plantel, para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
143. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, están en condiciones <i>adecuadas</i> para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						
144. Están en condiciones <i>adecuadas</i> los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte.						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



**DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO**  
**DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA**

**EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**INSTRUMENTO PARA LA REVISIÓN TÉCNICA**

**DE LOS REACTIVOS QUE INTEGRARÁN EL CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA LOS  
DIRECTORES DE LOS PLANTELES DE LOS CENTROS DE ESTUDIO DEL BACHILLERATO**

**FECHA: OCTUBRE 2009**

**DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO  
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA**

**EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**REVISIÓN TÉCNICA DE LOS REACTIVOS QUE INTEGRARÁN EL CUESTIONARIO DE  
OPINIÓN PARA LOS DIRECTORES DE LOS PLANTELES DE LOS CENTROS DE ESTUDIO  
DEL BACHILLERATO**

**Propósito:** Efectuar la validación técnica de los reactivos que conformarán el cuestionario de opinión para los Directores de los centros de estudio del bachillerato.

**Instrucciones:** A continuación se le presentan diversos reactivos que se emplearán en el cuestionario de opinión para los Directores de los centros de estudio del bachillerato.

Usted deberá analizar cada uno de los reactivos<sup>104</sup> y asignarles una calificación con base en dos criterios: en el primero se considerará la **importancia** que reviste el aspecto que se está explorando en el reactivo y en el segundo la **claridad** en la forma en que está expresado dicho aspecto. En ambos casos se usará una escala de tres categorías, como se indica:

**Para importancia:**       (1) Nada                               (2) Poca                               (3) Mucha  
**Para claridad:**   (1) Confuso                               (2) Mejorable                               (3) Aceptable

Los reactivos están agrupados por cada uno de los factores que se considerarán para la conformación del cuestionario de opinión para los Directores de los centros de estudio del bachillerato.

El propósito de dichos factores se presenta al inicio de cada grupo de reactivos y usted deberá considerarlo para determinar la importancia del reactivo.

**Ejemplo:** Se presentan dos reactivos del factor de enfoque psicopedagógico y a la derecha se encuentra el espacio para definir su importancia y claridad. Asimismo, se muestra la forma en que pueden calificarse dichos reactivos.

<b>FACTOR: Infraestructura.</b> Solicitar la opinión del directivo con respecto a la suficiencia y condiciones físicas del inmueble que se utiliza para la educación de los jóvenes, así como el requerimiento de ampliación o mejoras.						
<b>REACTIVOS</b>	<b>IMPORTANCIA</b>			<b>CLARIDAD</b>		
Forma en que pudieron haberse calificado la importancia y claridad de los reactivos:	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
La biblioteca contaba con el espacio físico necesario, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación.	<b>X</b>			<b>X</b>		
La biblioteca contaba con el espacio físico adecuado, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación.			<b>X</b>			<b>X</b>

Ahora elija usted las calificaciones que considere más pertinentes para cada reactivo que se presenta a continuación.

<sup>104</sup> Se puede observar que algunos de los reactivos son similares, con la finalidad de ir conformando un banco de reactivos, que cuente con varios de éstos sobre una misma temática, para poder ensamblar diferentes versiones de instrumentos.

**FACTOR Recursos humanos.** Recabar información sobre la suficiencia del personal académico y administrativo y el nivel de preparación que tiene para llevar a cabo sus funciones.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
<b><i>A partir de que su plantel inició con la RIEMS:</i></b>						
1. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue <b><i>pertinente</i></b> .						
2. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue <b><i>suficiente</i></b> .						
3. El Subdirector recibió la formación <b><i>suficiente</i></b> para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas.						
4. El Subdirector recibió la formación <b><i>suficiente</i></b> para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias.						
5. El número de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de todos los grupos <b><i>era suficiente</i></b>						
6. La cantidad de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de los grupos <b><i>era suficiente</i></b>						
7. La cantidad de docentes para cubrir las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos <b><i>era suficiente</i></b> .						
8. Se <b><i>incrementó</i></b> la cantidad de docentes para cubrir las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos.						
9. Se <b><i>incrementó</i></b> la cantidad de docentes para cubrir todas las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos.						
10. La cantidad de personal para cubrir la realización de actividades paraescolares <b><i>era suficiente</i></b> .						
11. La cantidad de personal para apoyar la realización de actividades paraescolares <b><i>era suficiente</i></b> .						
12. Se <b><i>incrementó</i></b> la cantidad de personal para apoyar la realización de actividades paraescolares.						
13. Se <b><i>incrementó</i></b> la cantidad de personal para cubrir la realización de las actividades paraescolares.						
14. El personal de control escolar recibió la orientación <b><i>adecuada</i></b> para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente.						
15. El personal de control escolar recibió la capacitación <b><i>adecuada</i></b> para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente.						
16. El personal de control escolar <b><i>manejaba</i></b> la información para poder pasar del plan de estudios en liquidación al vigente.						
17. El personal de control escolar <b><i>manejaba</i></b> la información para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente.						
18. Los docentes recibieron la <b><i>información suficiente</i></b> para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias.						
19. Los docentes recibieron la <b><i>formación suficiente</i></b> para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas.						
20. Los docentes recibieron de manera pertinente la <b><i>información</i></b> para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas.						
21. Los docentes recibieron de manera pertinente la <b><i>formación</i></b> para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias.						
22. Los docentes recibieron <b><i>formación</i></b> suficiente para desarrollar los contenidos planteados en los nuevos programas de estudio.						
23. Los docentes recibieron la <b><i>información</i></b> suficiente para abordar los contenidos planteados en los programas de estudio vigentes.						
24. Los docentes recibieron la formación pertinente para desarrollar los saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia planteados en los programas de estudio.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
<i>A partir de que su plantel inició con la RIEMS:</i>						
25. Los docentes recibieron la capacitación pertinente para desarrollar los saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia planteados en los programas de estudio.						
26. Se llevaron a cabo actividades para que los docentes revisaran los Acuerdos secretariales 442 y 444.						
27. Los docentes llevaron a cabo actividades para revisar los Acuerdos secretariales 442 y 444.						

**FACTOR Infraestructura.** Solicitar la opinión del directivo con respecto a la suficiencia y condiciones físicas del inmueble que se utiliza para la educación de los jóvenes, así como el requerimiento de ampliación o mejoras.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
<i>A partir de que su plantel inició con la RIEMS:</i>						
28. La biblioteca <b>ya</b> contaba con el espacio físico necesario, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación.						
29. La biblioteca <b>ya</b> contaba con el espacio físico adecuado, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación.						
30. Se modificó el espacio físico de la biblioteca, para mejorar el tamaño, iluminación y ventilación.						
31. Se modificó el espacio físico de la biblioteca, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación.						
32. Las condiciones físicas de los salones para que los alumnos trabajaran en ellos <b>eran</b> adecuadas.						
33. Se modificaron las condiciones físicas de los salones para que los alumnos trabajaran en ellos.						
34. Se modificaron las condiciones físicas de los salones para trabajar en ellos.						
35. Las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo <b>eran</b> adecuadas.						
36. Las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender a los grupos <b>eran</b> adecuadas.						
37. Se modificaron las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender a los grupos.						
38. Se modificaron las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo.						

**FACTOR Mobiliario, equipo y material bibliográfico.** Obtener la opinión del directivo con respecto a la suficiencia y condiciones físicas del mobiliario, equipo y material bibliográfico, así como el requerimiento de nuevas adquisiciones.

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
<i>A partir de que su plantel inició con la RIEMS:</i>						
39. Cuenta con material bibliográfico referente al enfoque por competencias de apoyo para los docentes.						
40. Cuenta con material bibliográfico de apoyo para los docentes con el enfoque por competencias.						
41. Las condiciones físicas de los salones para trabajar en ellos <b>ya eran</b> adecuadas.						
42. Las condiciones físicas del mobiliario con que cuentan los laboratorios <b>ya eran</b> adecuadas.						

REACTIVOS	TOTALES					
	IMPORTANCIA			CLARIDAD		
	1	2	3	1	2	3
<i>A partir de que su plantel inició con la RIEMS:</i>						
43. Las condiciones físicas del mobiliario con que cuentan los laboratorios <b>ya eran</b> adecuadas.						
44. Se restauró el mobiliario con que cuentan los laboratorios.						
45. El mobiliario con que cuentan los laboratorios se restauró.						
46. Se adquirió mobiliario para los laboratorios.						
47. Se adquirió mobiliario para mejorar las condiciones de los laboratorios.						
48. Las condiciones físicas del equipo con que cuentan los laboratorios fueron adecuadas.						
49. Fueron adecuadas las condiciones físicas del equipo con que cuentan los laboratorios.						
50. Se restauró el equipo con que cuentan los laboratorios.						
51. El equipo con que cuentan los laboratorios se restauró.						
52. Se adquirió equipo para los laboratorios.						
53. El acervo bibliográfico de la biblioteca fue suficiente.						
54. Fue suficiente el acervo bibliográfico de la biblioteca.						
55. Se adquirió nuevo material bibliográfico para la biblioteca.						
56. Se <b>adquirió</b> material bibliográfico para la biblioteca.						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



**ANEXO 9**

**REPORTE GLOBAL DE RESULTADOS  
EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO  
DENTRO DEL MARCO DE LA RIEMS**

DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA SUBDIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DENTRO DEL MARCO DE LA RIEMS REPORTE GLOBAL DE RESULTADOS				
INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE OPINIÓN		DIRECTORES QUE RESPONDIERON EL INSTRUMENTO		
FUENTE: DIRECTOR	SEMESTRE: PRIMER SEMESTRE	CEB	PFLC	GLOBAL SUBSISTEMAS
		34	1	35
	Factor / Reactivo	Media CEB	Media PFLC	Media Global
<b>Factor 1: RECURSOS HUMANOS</b>				
	1. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue pertinente	1.9706	2.0000	1.9714
	2. La información que le proporcionó la DGB para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente fue suficiente	1.9706	2.0000	1.9714
	3. El Subdirector recibió la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias	1.7941	2.0000	1.8000
	4. El número de docentes para cubrir todas las asignaturas de los semestres y de todos los grupos era suficiente	1.8824	2.0000	1.8857
	5. Se incrementó la cantidad de docentes para cubrir todas las asignaturas de todos los semestres y de todos los grupos	1.3235	1.0000	1.3143
	6. El personal de control escolar recibió la capacitación adecuada para transitar del plan de estudios en liquidación al vigente	1.4118	2.0000	1.4286
	7. Los docentes recibieron la formación suficiente para el manejo de los programas de estudio bajo el enfoque de competencias educativas	1.7941	2.0000	1.8000
	8. Los docentes recibieron de manera pertinente la formación para el manejo de los programas de estudio con el enfoque de competencias	1.8824	2.0000	1.8857
	9. Se llevaron a cabo actividades para que los docentes revisaran los Acuerdos secretariales 442 y 444	1.9412	2.0000	1.9429
<b>Factor 2: INFRAESTRUCTURA</b>				
	10. La biblioteca ya contaba con el espacio físico adecuado, en cuanto a tamaño, iluminación y ventilación	1.7059	2.0000	1.7143
	11. Se modificó el espacio físico de la biblioteca, para mejorar el tamaño, iluminación y ventilación	1.0882	1.0000	1.0857
	12. Las condiciones físicas de los salones para que los alumnos trabajaran en ellos eran adecuadas	1.6471	2.0000	1.6571
	13. Las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo eran adecuadas	1.4412	2.0000	1.4571
	14. Se modificaron las condiciones físicas de la sala de audiovisual para atender al número de estudiantes por grupo	1.2059	1.0000	1.2000

Factor / Reactivo	Media CEB	Media PFLC	Media Global
<b>Factor 3: MOBILIARIO, EQUIPO E INSTALACIONES</b>			
15. Cuenta con material bibliográfico de apoyo para los docentes con el enfoque por competencias	1.4706	2.0000	1.4857
16. Las condiciones físicas de los salones para trabajar en ellos ya eran adecuadas	1.6471	2.0000	1.6571
17. Las condiciones físicas del mobiliario con que cuentan los laboratorios ya eran adecuadas	1.5294	1.0000	1.5143
18. Se adquirió mobiliario para mejorar las condiciones de los laboratorios	1.1176	2.0000	1.1429
19. Las condiciones físicas del equipo con que cuentan los laboratorios fueron adecuadas	1.3824	1.0000	1.3714
20. El equipo con que cuentan los laboratorios se restauró	1.4412	2.0000	1.4571
21. Se adquirió equipo para los laboratorios	1.3235	2.0000	1.3429
22. El acervo bibliográfico de la biblioteca fue suficiente	1.3235	1.0000	1.3143
23. Se adquirió nuevo material bibliográfico para la biblioteca	1.5882	2.0000	1.6000

**MEDIA GLOBAL POR ASIGNATURA  
EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO  
DENTRO DEL MARCO DE LA RIEMS**

DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA SUBDIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DENTRO DEL MARCO DE LA RIEMS MEDIA GLOBAL POR ASIGNATURA							
INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE DOCENTES							
Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍM. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 1: Fundamentación</b>							
1. Son claros los propósitos de la RIEMS que se plantean en el apartado de la fundamentación del programa de estudios	3.2987	3.2469	3.4211	3.4242	3.2985	3.5000	3.3824
2. La fundamentación del programa de estudios es coherente con los propósitos de la RIEMS	3.2597	3.2099	3.4342	3.3788	3.2537	3.3600	3.3676
3. La fundamentación del programa de estudios plantea en forma clara los propósitos de la RIEMS	3.2987	3.1481	3.3553	3.3182	3.2537	3.4000	3.2794
4. Son claros los conceptos de competencia que se mencionan en la fundamentación del programa de estudios	3.2468	3.0988	3.3553	3.3333	3.2687	3.3800	3.2647
5. En la fundamentación del programa de estudios se establece con claridad la relación horizontal y vertical de la asignatura que imparte con las restantes del plan de estudios	3.1558	2.9753	3.3026	3.2273	3.1493	3.0200	3.1765
6. Es factible alcanzar los propósitos de la RIEMS planteados en la fundamentación del programa de estudios	2.8701	2.679	3.0000	2.9394	2.8358	2.8600	2.9412
7. En la fundamentación del programa de estudios se establecen con claridad los propósitos del plan de estudios del bachillerato general	3.1688	3.2099	3.3553	3.4242	3.3582	3.5200	3.3382
8. En la fundamentación del programa de estudios es clara la finalidad del campo de conocimiento de acuerdo a lo que señala el Marco Curricular Común	3.2597	3.1728	3.2632	3.3636	3.3284	3.2400	3.2647
9. En la fundamentación del programa de estudios se establece con claridad el propósito de la asignatura que imparte	3.2987	3.284	3.4737	3.4848	3.4478	3.5000	3.3676
10. En el apartado de la fundamentación del programa de estudios se plantea en forma clara la organización de los bloques que lo integran	3.1688	3.2099	3.4342	3.5303	3.3582	3.4800	3.3529
11. Los bloques que conforman el programa de estudios son suficientes para lograr el propósito de la asignatura	2.9870	2.9506	3.2500	3.0606	3.0597	3.1600	3.1471
12. Es coherente la secuencia de los bloques que integran la asignatura que imparte	3.0649	3.1852	3.2500	3.2727	3.0149	3.3200	3.2941

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍM. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 2: Competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento</b>							
13. Es clara la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura	3.2078	3.0741	3.3816	3.3182	3.2985	3.2200	3.2794
14. Para el desarrollo de las unidades de competencia son suficientes las competencias disciplinares básicas que se retoman del campo de conocimiento al que pertenece el programa de estudios	3.2078	3.1728	3.2763	3.2727	3.1045	3.1600	3.1912
15. Es pertinente la relación entre las competencias disciplinares básicas del campo de conocimiento con los bloques de la asignatura	3.1558	3.1358	3.2763	3.3788	3.2090	3.1800	3.1912
<b>Factor 3: Bloque de aprendizaje</b>							
16. El tiempo asignado para el desarrollo de los bloques es suficiente	2.2208	2.1358	2.5789	2.5455	2.2239	2.1800	2.4706
17. Las unidades de competencia son factibles de alcanzarse	2.5714	2.6543	2.9211	2.8788	2.5970	2.5800	2.8088
18. Son suficientes las unidades de competencia para el logro de los bloques planteados en el programa de estudios	2.9221	2.8765	2.8947	3.0758	2.9701	2.9800	3.0147
19. Son claras las unidades de competencia que se pretenden alcanzar con el desarrollo de los bloques	3.0779	3.0617	3.2763	3.2273	3.2239	3.3200	3.2206
20. Los saberes requeridos de conocimientos para el logro de las unidades de competencia son pertinentes	3.0909	3.0247	3.2368	3.1818	3.2239	3.1200	3.2206
21. Las habilidades, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son pertinentes	3.0649	3.0123	3.2105	3.2576	3.2388	3.2200	3.1912
22. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son pertinentes	2.9481	3.0247	3.3553	3.3030	3.2388	3.3200	3.2059
23. Los conocimientos, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claros	3.1039	3.0741	3.2895	3.3485	3.2537	3.2800	3.2353
24. Las habilidades, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claras	3.0649	3.037	3.2500	3.3030	3.2090	3.2200	3.2353
25. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son claras	3.0779	3.0494	3.3158	3.3636	3.2239	3.3000	3.1618
26. Los conocimientos, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son suficientes	2.9740	2.9877	3.2500	3.2576	3.0746	3.0200	3.1324
27. Son suficientes las habilidades como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia	3.0130	3.037	3.1053	3.1970	3.0896	3.1000	3.1324
28. Las actitudes y valores, como saberes requeridos para el logro de las unidades de competencia, son suficientes	3.0909	2.9506	3.2237	3.1364	3.0299	3.1600	3.1324
29. Los indicadores de desempeño para lograr las unidades de competencia son claros.	3.0000	2.9012	3.1842	3.2273	3.1493	3.2800	3.1176

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍM. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 3: Bloque de aprendizaje</b>							
30. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son pertinentes	2.9740	3	3.1316	3.1667	3.1642	3.0400	3.1176
31. Los indicadores de desempeño para el logro de las unidades de competencia son suficientes	2.9221	2.8889	3.1316	3.1061	3.1045	3.1200	3.0588
32. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son claras para verificar el logro de las unidades de competencia	3.0000	2.8889	3.2368	3.1667	3.0299	3.2800	3.1176
33. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son pertinentes para verificar el logro de las unidades de competencia	2.9740	2.8765	3.2105	3.0152	3.0299	3.1200	3.0294
34. Las sugerencias de evidencias de aprendizaje son suficientes para verificar el logro de las unidades de competencia	3.0000	2.9259	3.0000	3.0152	2.9701	3.0600	2.9853
35. Las evidencias de aprendizaje sugeridas para verificar el logro de las unidades de competencia son pertinentes	3.0260	2.9383	3.1447	3.0606	3.0448	3.0200	3.0000
<b>Factor 4: Consideraciones generales para el diseño del plan de clase</b>							
36. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son claras	2.7922	2.8642	3.1579	3.1818	3.0896	3.1400	3.0147
37. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son factibles de llevarse a la práctica	2.6623	2.7037	3.0526	3.0303	2.8657	2.9000	3.0000
38. Las recomendaciones para el diseño de plan de clase son suficientes	2.7403	2.6914	3.0526	2.9394	2.8209	2.8800	2.8235
39. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son claras	2.9091	2.8148	3.2105	3.1364	3.0896	3.0800	2.9265
40. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son factibles de llevarse a la práctica	2.7273	2.716	3.0526	3.0000	2.8209	2.8200	2.7941
41. Las recomendaciones para el diseño de las estrategias didácticas son suficientes	2.7403	2.7284	3.0263	3.0455	3.0299	2.8800	2.8824
42. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son claras	2.8831	2.8395	3.2237	3.1212	3.1194	3.1800	3.0588
43. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos son factibles de llevarse a la práctica	2.6753	2.5926	2.8816	2.9697	2.9104	2.5800	2.8235
44. Las recomendaciones para el uso de materiales y recursos didácticos planteadas para el diseño del plan de clase son suficientes	2.7532	2.7407	3.0263	2.9545	2.9254	2.9400	2.9559
45. Las recomendaciones de acciones para promover en clase planteadas en los programas de estudio son claras	2.9091	2.8889	3.1184	3.1364	3.1045	3.1600	3.0735
46. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son factibles de llevarse a la práctica	2.6753	2.7284	2.9605	3.0606	2.9403	2.7400	2.8824
47. Las recomendaciones de acciones para promover en clase son suficientes	2.7792	2.7901	3.0921	2.9697	2.8507	2.8200	2.8676

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
Factor 5: Consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación							
48. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es claro el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias	3.0130	2.9259	3.1316	3.1818	3.0896	3.2800	3.0441
49. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente la información para el diseño de estrategias de evaluación que se maneja en el propósito de la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias	2.8442	2.8642	3.0658	3.0152	3.0000	3.1000	2.9559
50. La tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje es clara	3.0519	2.963	3.2632	3.1970	3.1194	3.2000	3.0294
51. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.7792	2.7778	2.9737	3.0303	2.8209	2.8200	2.8971
52. La información que se incluye en la tabla donde se mencionan los propósitos, finalidades y tiempos de la evaluación del aprendizaje, es pertinente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.8312	2.7778	3.1053	3.0758	2.9552	2.8800	2.9118
53. Es claro el concepto de evaluación auténtica que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación	2.9221	2.8889	3.1579	3.0455	3.1045	2.9800	2.8824
54. En el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación es pertinente la información del concepto de evaluación auténtica para el diseño de estrategias de evaluación	2.8701	2.8272	3.0132	3.1212	3.0597	2.9600	2.9265
55. El concepto de evaluación auténtica que se menciona proporciona información suficiente para el diseño de las estrategias de evaluación	2.8442	2.8025	3.1053	3.0152	3.0000	2.8400	2.7647
56. La clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es clara	3.0519	2.9506	3.1711	3.1061	3.2239	3.1600	2.9265
57. Es pertinente la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) para el diseño de estrategias de evaluación	3.0649	2.9012	3.2105	3.1667	3.1493	3.1400	2.9265
58. La información de la clasificación de la evaluación (autoevaluación, co evaluación y evaluación) que se menciona en el apartado de consideraciones generales para el diseño de estrategias de evaluación, es suficiente	2.8831	2.8519	3.0921	3.0758	3.0448	2.9800	2.8676

Factor / Reactivo	MAT. I	QUÍ.M. I	ÉTICA Y VALORES I	INT.CS. SOC.	TLR I	LAE I	INFORM. I
<b>Factor 6: Actitudes</b>							
59. Se reúne con otros docentes para consultar y compartir estrategias didácticas utilizadas en el aula con la finalidad de mejorarlas	2.4156	2.4938	2.5000	2.3333	2.5821	2.5800	2.4265
60. Para mejorar su desempeño como docente, toma en consideración las observaciones que los estudiantes le hacen	1.8571	1.8765	1.9342	1.8939	1.8060	1.8800	1.7941
61. Desarrolla actividades adicionales para aquellos estudiantes que no avanzan con la mayoría del grupo, en la construcción de conocimientos	2.1169	2.0247	2.1184	2.0909	2.2388	1.9400	2.0441
62. Promueve el trabajo en equipo para retroalimentar los aprendizajes individuales	1.7532	1.8148	1.7500	1.7424	1.5522	1.6600	1.6765
63. Es conveniente buscar nuevas estrategias, para facilitar a los estudiantes el logro de las unidades de competencia	1.5584	1.6049	1.8158	1.6364	1.5373	1.4200	1.5588
64. Para un adecuado proceso de aprendizaje, es necesario generar el diálogo de los estudiantes con el docente y entre ellos mismos	1.4545	1.4321	1.4868	1.4697	1.2836	1.4800	1.2794
<b>Factor 7: Infraestructura, mobiliario y equipo</b>							
65. La infraestructura con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar lo planteado en el programa de estudios	2.4545	2.1728	2.5921	2.6970	2.5075	2.2600	2.2647
66. El mobiliario con que cuenta el plantel, es suficiente para realizar las actividades requeridas en la asignatura que imparte	2.5065	2.3457	2.6184	2.8182	2.5373	2.3400	2.2500
67. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, son suficientes para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.2208	2.0988	2.3553	2.3939	2.2388	2.0800	2.1765
68. La infraestructura con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.4286	2.358	2.6316	2.8333	2.5075	2.4600	2.4559
69. El mobiliario con que cuenta el plantel, está en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.5325	2.3457	2.7237	2.8636	2.5970	2.5200	2.5441
70. Los recursos educativos (equipo de cómputo, material didáctico, materiales o reactivos de laboratorio, entre otros) con que cuenta el plantel, están en condiciones adecuadas para realizar las actividades requeridas para el desarrollo de la asignatura que imparte	2.2857	2.0864	2.5132	2.6364	2.4030	2.2000	2.3235