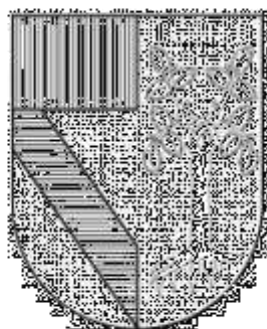


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA



“REFLEXIONES METODOLÓGICAS ALUSIVAS A LA EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL EN CONCORDANCIA A LA REFORMA INTEGRAL
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2008”

TESIS PROFESIONAL

Q U E P R E S E N T A

MARÍA DE LOURDES ORTÍZ DÍAZ

P A R A O B T E N E R E L T Í T U L O D E :

L I C E N C I A D A E N P E D A G O G Í A

DIRECTORA DE LA TESIS:

DRA. ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES



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.

**AL FINALIZAR UNA ETAPA FUNDAMENTAL DE MIS ESTUDIOS DE
PEDAGOGÍA ME QUEDA AGRADECER PROFUNDAMENTE:**

A Héctor y Fabiola por significar el amor más auténtico y confiar que la unión entre nosotros permitirá proseguir en un camino de vida buena.

A mi mamá y a mi tío Ángel como ejemplo de bondad y de respeto; me lleno de alegría de tenerlos y considerar que son muchas las veces que les ofrezco mis mayores proyectos.

A mis amigos Margarita, Annie, Pilar, Ma. Elena, Luz Elena, Gina, Estela, Paty, Elsa, Ángel Ricardo y Ricardo; les guardaré gran gratitud y por su afecto convierten mi vida en un tesoro por la valía de la amistad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. ATRIBUCIONES PEDAGÓGICAS AL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA....	4
I.1 Marco de referencia	4
I.2 Educación de calidad	9
I.3 Modelos de evaluación educativa	10
I.4 Hacia una cultura de la evaluación	14
II. CARACTERIZACIÓN Y AVANCES DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)	22
II.1 Contexto de la Educación Media Superior	22
II.2 Actores: Estudiantes y profesores.....	25
II.2 Proceso: Marco Curricular Común (MCC).....	33
II.3 Producto: Sistema Nacional de Bachillerato del Nivel Medio Superior	37
III. REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE EL DISEÑO, CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO	44
III.1 Estudiante	45
III.2 Profesor.....	46
III.3 Objetivos educativos	48
III.4 Contenidos educativos	49
III.5 Estrategias didácticas	51
III.6 Recursos didácticos	52
III.7 Tiempos didácticos.....	54
III.8 Lugares didácticos	58
Conclusiones	59
Anexo 1	61
Bibliografía.....	65

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones tecno-científicas, económicas, políticas y culturales que acontecen al inicio del siglo XXI abren posibilidades de gran alcance para la humanidad, al mismo tiempo que generan enormes desafíos.

A lo largo del tiempo en que se posibilitó el ideario revolucionario para conformar el proyecto nacional, la atención educativa generalizada para toda la población condicionó el avance al que aspira todo país bajo los imperativos de transformación y crecimiento.

En el pasado, la cultura nacional incidía en mayor medida en el contenido de la educación. Debido al efecto de la globalización, para el ámbito cultural se amplía una visión del mundo que “adopta” y no “adapta” evaluaciones y estándares internacionales. Lo que posibilita que los sistemas educativos planteen sus reglamentaciones bajo nuevos desafíos.

El planteamiento de la actual política educativa en relación a mejorar la calidad del Sistema Educativo, en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, ofrece el fundamento para la elaboración del presente estudio bajo la perspectiva del proceso evaluativo que, por sus propósitos, asegura retroinformar el desarrollo del Sistema Educativo.

El estudio que se presenta tiene como propósito ofrecer una reflexión de lo que acontece en el Sistema Educativo Nacional; puesto que, a partir del año 2000 se llevó a cabo una reforma que inicia en el nivel preescolar hasta alcanzar el nivel medio superior en 2008 con la Reforma Integral de Educación Media Superior. Se busca favorecer la integración en todos los niveles, hasta el superior, bajo el imperativo evaluativo se brinda un acercamiento para establecer criterios para llevarse a cabo.

Actualmente se han comenzado a incorporar al desarrollo curricular principios que están centrados en el aprendizaje que integra conceptos, actitudes, procedimientos y destrezas entre otros que ofrecen nuevas posibilidades didácticas. Por consiguiente, es necesaria la búsqueda de un nuevo planteamiento que promueva situaciones de aprendizaje convergentes en las que se generan las condiciones reales para su desempeño.

La segunda vertiente de interés sobre la relevancia de la educación remite al tema de los resultados, esto es, de lo que se logra. Existe una preocupación por lograr que la educación implique cambios en lo que las personas saben, es decir, para que al aprender puedan ser mejores personas y así responder a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad.

La relevancia y la pertinencia como criterio de la calidad educativa desde el ámbito pedagógico se sitúan en el capítulo I “Atribuciones pedagógicas al proceso de evaluación educativa”. Se desarrollan concepciones bajo la conformación de la llamada sociedad del conocimiento, para proseguir a delimitar el tema del proceso de evaluación en su vínculo con la didáctica, posibilitando a partir de esta perspectiva la metodología que regirá el análisis de los subsecuentes capítulos.

A partir del capítulo II se establece la normativa en las que operará la Reforma Integral de la Educación Media Superior para impulsar la educación de calidad que los jóvenes demandan. Se impulsa, para dicho nivel, la profesionalización docente con métodos y recursos didácticos actualizados para el aprendizaje, con una formación basada en competencias.

Como contribuciones en el ámbito práctico se presenta el capítulo III Reflexiones Metodológicas que conforman una estrategia desde la perspectiva didáctica de planificación educativa. Atendiendo los mecanismos que establece el Sistema Nacional

de Bachillerato; el cual, contribuye a desarrollar una alternativa evaluativa para la adecuación de la enseñanza y del logro del aprendizaje con un alto dominio y destreza.

La intención de esta tesis se centra en reflexionar sobre la evaluación institucional, con base en la Reforma Integral de Educación Media Superior (2008) con los temas de fines de la educación media superior, Marco Curricular Común, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, desarrollo profesional y la formación continua de directivos y docentes, así como gestión escolar.

I. ATRIBUCIONES PEDAGÓGICAS AL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

I.1 Marco de referencia

La educación se define en un marco valorativo desde la concepción humanista, concediendo atributos inherentes a las características esenciales y ópticas de la persona frente a las condiciones socioculturales y de desarrollo tecnológico que influyen en las necesidades colectivas. Todos estos aspectos contribuyen a entender la esencia, función y valor de las tareas evaluativas institucionales del campo educativo.

La Posmodernidad como proceso histórico que actualmente acontece, ha dado lugar a la modernización, especialmente de las sociedades. La educación ha sido un factor que ha promovido el avance de las sociedades, puesto que se encuentra inmersa en el cambio que aconteció a partir de la segunda mitad del siglo XX, que conlleva a una revolución científica-tecnológica que ha generado una exacerbación de conocimiento.

Bajo la instancia económica se presentan dos grandes acontecimientos:

1. Un nuevo modelo de desarrollo económico, la *internacionalización* de la economía, llamada *globalización*, que instaure nuevos modos de producción en el ámbito del capitalismo postindustrial y hoy cultural.

En un contexto global ya no prevalecerán los procesos de producción industrial, sino que se reconoce y exige la *economía inmaterial*, dando origen a un cierto tipo de objeto cuyo valor radica en la información, en el conocimiento y en la técnica incorporada a su producción.

2. La llegada en el siglo XXI de una nueva fase que se conforma de esta nueva realidad global, conduce al surgimiento del término de *sociedad del conocimiento*.¹

Se han determinado esquemas en que las potencialidades de las personas se incrementan para analizar diversos ámbitos de problemas en su vida cotidiana, que con lleva a una fuente de transformación social.

La conceptualización y definición, conjunta e inclusiva del modelo de sociedad del conocimiento que se requiere en relación con su impacto sobre la competitividad de los países del mundo contemporáneo, podría ser entendida como una red u organización donde se construye conocimiento a partir de las experiencias de colaboración de los agentes que constituyen esta red u organización, así como de los flujos y distribución de la información. Sin embargo, dentro de esta perspectiva, las implicaciones estarán limitadas a este marco particular: Lo mismo ocurre con otras organizaciones, redes y grupos que constituyen conocimientos a partir de sus intereses particulares, pues ésta es su idea de sociedad del conocimiento.

Independientemente de la manera en que se concibe el concepto sociedad del conocimiento, éste debería responder a un proyecto de nación. Lo que posibilita en las dimensiones propias de las economías del conocimiento de este modelo global, se conjuguen dimensiones éticas, sociales y culturales que conllevan a una visión crítica que responda a problemas de la “sociedad de riesgo”, es decir, un tipo de sociedad en el que actualmente vivimos y que constituye la otra dimensión pues, al mismo tiempo que se beneficia de los avances científicos-tecnológicos, recibe los impactos de los riesgos derivados de dichos avances.

El encuadre educativo permite que ante la situación imperante, se parta de volver a estudiar a la persona humana y profundizar en su esencia, con un fuerte llamado al

¹ cfr. Villalobos, M., **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, pp. 27 y 28

humanismo.² El mundo tecnificado deja la impresión, el hombre de hoy es el hombre de la tecnología, por lo que surge la necesidad de estudiar que la formación deseable es aquella que integra contenidos tecnológicos y contenidos humanísticos (de formación estricta y personal), que ayude al logro de personalidades adaptadas al nuevo entorno pero sin renunciar a sus atributos específicos que le distinguen precisamente como “humanas”.³

La acción educativa debe ejercerse, paralelamente, en el sentido de la individualización y de la socialización al mismo tiempo, formando no una dualidad, sino una unidad. Individualización, para que cada cual se realice del modo más completo dentro de sus posibilidades; socialización, para que esa realización tenga sentido de cooperación.

Ante este contexto social, la crisis de la enseñanza se debe a una falsa concepción de la naturaleza humana. La propuesta en un primer momento es profundizar en la esencia y naturaleza de la persona y así integrar sus diversas manifestaciones y características esenciales que hoy le asignan a la persona humana.

La concepción de persona que a continuación se sustenta, ha sido expuesta por Villalobos bajo una propuesta antropológica de la naturaleza humana como parte de la teorización que se desarrolla con el tema de *educación*:

La persona humana como ser perfectible de índole espíritu-corpórea multipotenciada y por tanto susceptible de perfección. Al ser la persona humana una esencia compleja en cualquier conceptualización que fuese dada, no se llega a agotar nunca lo que implica la persona humana.

El hombre es compuesto en su esencia de modo material-formal. La esencia es unidad substancial: “La persona es el hombre espiritual, que

² “La tecnología que el hombre ha puesto al servicio del hombre nos sorprende, pero no todo lo nuevo es bueno y es necesario entender que esos descubrimientos son medios, no fines, Cualquier tecnología que domine nuestra vida, nuestra voluntad, nuestra libertad, nos aniquila poco a poco. La persona humana elige”.

³cfr. Villalobos, M., **Didáctica integrativa y procesos de aprendizaje**, p.p. 9 y 10.

trasciende al universo por su libertad, abierto a todo ser y capaz de entrar en comunión con las demás personas”.

El proceso de personalización, es una tarea vital. La persona ópticamente es perfectible, pero la personalidad es modificada al ser perfecta.

Uno de los rasgos fundamentales de la persona consiste en ser dueña de sí, de su acción: “Este dominio tiene dos facetas: una es el dominio que por la razón y la voluntad ejercen sobre sus restantes potencias, dando lugar al acto libre y responsable; la otra es la del dominio jurídico, esto es, la persona se presenta ante los demás como titular de sus derechos y libertades – y de deberes – en lo que se refiere a su ser y a las finalidades naturales que le son propias”.

La dignidad de la persona es un bien físico y ontológico, que deriva de su índole de persona, y por tanto, de su ser capaz, gracias la libertad de tener iniciativa sobre sí mismo y sobre el mundo circundante. Y una dignidad moral que depende del uso que se haga de la libertad.

Aquí encuentra su razón de ser la educación personalizada, misma que parte de la consideración de que todos los hombres participan de una esencia común, pero en cada uno el ser personal cobra una serie de características y cualidades muy específicas, que hacen que cada persona sea única e irrepetible y que, como consecuencia impone la exigencia de que se eduque atendiendo a la persona en su dimensión de unicidad e irrepetibilidad.⁴

Los nuevos paradigmas de la educación en la sociedad contemporánea enfatizan que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de posibilitar conocimiento socialmente relevante, actualizado y congruente con los avances mundiales de la ciencia y la tecnología. En la actualidad, estos elementos con los requerimientos de lo que suele considerarse como las bases constitutivas de la sociedad del conocimiento abarcan mediciones sobre: sistemas de innovación, desarrollo de recursos humanos, infraestructuras de las TIC y ambiente empresarial. Estas cuatro dimensiones están referidas en APEC Economic Committee (2000), y sus variantes en Unión Europea (UE, 2002), Banco Mundial (2003), y la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005).⁵

⁴ Villalobos, M., *op.cit.*, p.p.12-20.

⁵ Sandoval, R., **Transición a la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el interculturalismo**, en: **Revista de Innovación Educativa**, vol.8, núm. 44, p.26.

Se ha destacado la importancia de cuatro ejes de formación que han de orientar a la educación en el futuro⁶ venidero, a saber:

1. Saber conocer, supone aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
2. Saber ser, que se fundamenta en la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan que los talentos humanos alcancen plenitud siendo creadores de su propio destino y logren mejorar como personas.
3. Saber hacer, combina la calificación, propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
4. Saber convivir, supone como eje de toda formación el descubrimiento del otro y orientar nuevas acciones hacia objetivos comunes.

La complejidad que esta situación plantea hace que el proceso educativo amplíe su mirada y tenga que actuar con racionalidad estratégica para aprovechar las oportunidades de la globalización y el escenario internacional.

Uno de los desafíos más importantes, reconocido en la reforma a los programas de estudios mundiales que en Europa inició al finalizar el siglo XX, lo constituye la universalización de las competencias para su uso en la vida cotidiana del estudiante, que permiten aplicarse a diferentes situaciones vitales. De ahí su importancia en una sociedad basada en el cambio constante.

⁶ apud, Villalobos, M., **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, p.p.42 y 43

I.2 Educación de calidad

La “calidad” rara vez se define intrínsecamente, a menudo se le describe como la concurrencia de los criterios de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances hacia una mejor educación de un sistema educativo de una región o un país, pero poco aluden respecto de la educación misma; por ésto, y con el fin de dotar de significados concretos al concepto de calidad educativa se estudian tres referentes:

1. La educación exige en la perspectiva de desarrollo humano y sustentable que opere un continuum de crecimiento de su libertad responsable y de sus capacidades como ser humano. La educación se concibe como un proceso de desarrollo integral en la etapa inicial; continua la etapa de adolescencia en la que se extiende y se consolida e integra la personalidad; atendiendo también la introducción a su vida productiva y procede a la formación profesional ya sea por la amplia diversidad de opciones de la educación superior, ya sea por otras vías de educación continua y permanente.
2. El desarrollo no sólo pretende crear ofertas sociales o institucionales sino que busca que éstas sean socialmente consistentes. La imagen cultural de la globalización pone énfasis en que creer y conocer son fundamentos primordiales para la acción: el hombre no es solamente hombre que produce, sino que para serlo necesita constituirse en tres características: su educación ciudadana, su conciencia político-moral expresada en el compromiso con el país como una comunidad histórica que comparte un destino colectivo y la conformación de actitudes congruentes con los retos de las competencias laborales.
3. La educación debe tender a una finalidad. Anticipándose a la intervención del proceso educativo, el estudiante conocerá de manera explícita los

diferentes objetivos o requerimientos conformados para que pueda ocurrir el aprendizaje y por ende, decisivo en este sentido la autorregulación de aquellas características que lo tipifica la humanidad y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (la singularidad, la autonomía, la apertura y la unidad de vida).

La pregunta sobre la calidad de la educación debe convertirse en una pregunta sistémica: ¿Cómo está el sistema educativo contribuyendo al logro de este conjunto de objetivos? Y el movimiento hacia una mejor calidad de la educación debería partir de la pregunta acerca de ¿cómo puede contribuir mejor? Y es con la evaluación, puesto que, lo que no se evalúa no mejora.

I.3 Modelos de evaluación educativa

Para aproximarse al concepto de evaluación no existe un procedimiento único, tampoco es unívoca su aceptación. La perspectiva que se estudia se hará bajo la disciplina de la didáctica, lo que significa que tanto la definición del objeto de estudio como la especificación de su estatuto de esta disciplina influyen el camino y forma de sustentar el concepto de evaluación.

La tarea de evaluar es comprender y mejorar el proceso educativo; ahora bien, si consideramos a ésta, fundamentalmente, como un proceso complejo y dinámico destinado a lograr un cambio en las personas que se someten a él en una dirección dada, toda evaluación relacionada con el acontecer educativo deberá constatar, en primer lugar, si el cambio propuesto efectivamente se ha producido.

Se requiere conceptuar por lo que se presentan dos definiciones de evaluación que proporcionan una base operacional adecuada que precisa el concepto de la evaluación educativa. “La primera, explicitada por B. Bloom, establece que la evaluación educativa es “la recolección sistemática de evidencias para determinar si de hecho se han

producido ciertos cambios en el alumno, como también el grado o magnitud e dichos cambios”.

La segunda definición (D.Stufflebeam) establece que “Evaluación es el proceso de delinear, obtener y proporcionar informaciones para juzgar decisiones alternativas”.

Ambas muestran claramente dos partes esenciales de una evaluación: la descripción del proceso o problema a evaluar y la emisión de un juicio valorativo. Mientras la primera parece enfatizar más la recolección “sistemática de información para mejorar la educación”, la segunda destaca la relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, puesto que las informaciones deben ser útiles para la toma de decisiones, lo que requiere alternativas posibles por considerar, de acuerdo con ciertos valores o criterios específicos”⁷.

Históricamente se puede distinguir el predominio sucesivo de algunas concepciones evaluativas que, sin embargo, han continuado desarrollándose en forma paralela. La literatura especializada de evaluación educativa atiende las diferencias del enfoque tradicional y del actual (ver tabla 2).

La tabla 1 que se presenta a continuación es el producto de un análisis conceptual sustentando como Modelos de Evaluación:

Tabla 1. Modelos Básicos de Evaluación				
Interno	Externa	Inicial	Formativa	Sumativa
Normotipo				
Con referencia a normas	Con referencia a criterio	Con referencia a conducta		Con referencia a personalización

Fuente: **apud.**, Castillo, S., et.al., **Evaluación Educativa y promoción escolar**, p,33

⁷ **apud.**, Grassau, E., **Técnicas e instrumentos para la evaluación del currículo**, en: **Boletín de Educación** núm. 72, p.p.27 y 28

Enfoque Tradicional	Enfoque Actual
La evaluación del proceso E- A se inicia cuando se termina el curso o sólo registra la fragmentación artificial de un continuo como varias valoraciones sumativas a lo largo del curso.	La evaluación se inicia desde el momento de la planeación de un curso, es decir desde la determinación de: los objetivos, los criterios de evaluación e indicadores de desempeño, situaciones didácticas que favorezcan la intervención educativa.
La causa de las dificultades está en el alumno (estas deficiencias deben buscarlas y/o evaluarlas el especialista.)	Las necesidades educativas están en el proceso interactivo (alumno en situación de aprendizaje).
Se evalúa sólo al alumno porque es él el único indicador del proceso E-A.	Considera la auto-percepción del alumno en relación a lo aprendido, en función de todos los resultados que produce, como también del proceso mismo del aprendizaje y las variables institucionales, ambientales y personales que pueden influir en ellos.
Se evalúa al alumno sacándole del aula.	Se evalúa la situación de aprendizaje del alumno. Evaluar al alumno en aula y en situación de aprendizaje.
La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades: El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula.	Se evalúa para conocer que necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayuda. La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa con adaptaciones en función de sus necesidades.
Las ayudas se dan a unos pocos, que son los que las necesitan. El programa individual requiere una atención individual	La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales. Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos

Tabla 2 Diferencias entre el enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa, elaboración propia con base en: tabla 1.10, **op.cit.**, p. 33.

En esencia, la evaluación, es la conformación de un juicio sobre algo, para la toma de una decisión.

"Derivado de investigaciones recientes sobre evaluación, se fijan las características de la evaluación teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones:

1. Los datos a utilizar en la evaluación para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos.
2. Se necesita, tanto la perspectiva de la evaluación general, como la evaluación específica del nivel.
3. Es imperativo una concentración en el rendimiento académico en el aula.

4. Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.
5. Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.
6. Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.

Independientemente de lo anterior, la evaluación ha de reunir las siguientes características:

- Integrada al diseño y en el desarrollo del curriculum.
- Formativa, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
- Continua, a lo largo de todo el proceso.
- Recurrente, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
- Criterial, esto es, referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.
- Decisoria, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto adoptar decisiones.
- Cooperativa, de modo que permita la participación de todos los intervinientes.

Sean cuales sean las características que se atribuyen a la evaluación, en todos los casos pone de manifiesto el carácter **intencional, sistémico y procesual** de la misma; es decir, que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso que es el educativo al que da sentido, orienta y valida, lo que justifica que sus características requieren estar siempre referidas a las del proceso educativo del que forma parte”⁸. La evaluación es eminentemente educativa.

I.4 Hacia una cultura de la evaluación

“Innegablemente ésta es una nueva época en la que se viven cambios trascendentales en el Sistema Educativo Mexicano, que encuentra serios problemas de ajuste en el desarrollo de la vida escolar, los cuales no resultan ajenos a la evaluación de la propia institución educativa.

El propósito es la mejora de la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones educativas, puestas en evidencia las recomendaciones de los organismos internacionales, adecuándose en las políticas públicas establecidas por las Secretaría de Educación Pública.

Una de las tareas primordiales de la cultura de la evaluación es promover una información práctica que sirva a las instituciones educativas para diagnosticar, para planear y diseñar las evaluaciones – mediante adecuados métodos de evaluación y diagnóstico --, ofreciendo información valiosa sobre su funcionamiento a fin de tomar decisiones “colegiadas” asumidas por toda la Comunidad Educativa”⁹.

En los programas de desarrollo de los dos últimos sexenios se pasó a un proceso de corte estratégico que buscaba incidir en los cambios nodales de las instituciones educativas. Proponen como metas principales: fomentar el desarrollo autónomo y ser

⁸ **apud.**, Castillo, S., **et.al.**, **op.cit.**, p.p.37 y 38

⁹ Medina, S. **et.al.**, **Evaluación Institucional**. p.18

responsable de lograr el cambio del entorno educativo. Con base en esta línea de acción se trabaja para asegurar, entre otras cosas, que se cuente con una Comunidad Educativa constituida por los profesores, por los alumnos que ellos atienden y los padres de familia de esos alumnos; una Comunidad Educativa que participe en la definición de los aspectos que deben mejorarse en cada escuela y el apoyo para lograr su mejora.

Se trata, en esencia, de una evaluación participativa a cada problemática con la finalidad de adaptar un modelo de evaluación interno consensuado por los equipos docentes, las autoridades educativas o responsables de los programas educativos y especialistas en educación.

La cultura de la evaluación ha de facilitar que los profesores realicen un proceso de planeación de manera conjunta, y la elaboración de documentos propios de aquel “informe final” requerido por el consejo de acreditación.

A lo anterior se agrega: “también contribuye a la construcción de los conocimientos teóricos-prácticos de la evaluación interna y externa de las instituciones educativas de nivel básico y medio superior, así como de las instituciones de educación superior”¹⁰.

Tradicionalmente se ha considerado como agente de evaluación externa a la administración educativa, que, en función de sus responsabilidades sobre el correcto funcionamiento del sistema educativo, realiza una tarea de seguimiento o evaluación de sus actividades.

En la institución educativa puede ocurrir que una actitud de seguimiento y control por el equipo directivo sobre las actividades de cada equipo, departamento o nivel, sea vista por los profesores como una forma de evaluación externa a su tarea docente cotidiana.

¹⁰ Medina, S., **et. al.**, **op.cit.** p.20.

En el establecimiento de una política de medición de logros académicos ha de definirse el uso que se hará de la información compilada. El uso incluye desde la recolección de datos, su procesamiento, análisis y síntesis hasta su difusión.

Entre los procedimientos utilizados en la evaluación externa de la enseñanza, se pueden citar:

1. La evaluación de tipo sumativa cuando: a) miden si una acción, ya conformada y en ejecución cotidiana, logra o no sus objetivos. Éste es el caso de medir si se están alcanzando, y en qué grado, los objetivos de los diversos planes y programas de estudio, b) analizan el rendimiento de los profesores, utilizando pruebas de rendimiento aplicables a alumnos. A partir de los datos obtenidos se busca retroinformar a la institución educativa, pero a la vez, desgraciadamente, éstos mal utilizados alcanzarían por bajo logro repercusiones para las escuelas y en especial para los profesores.
2. La evaluación global de la institución a través de la inspección y los sistemas de acreditación. En la institución existen otros componentes, como, por ejemplo, la estructura de sus órganos de gobierno y el funcionamiento de los mismos, y las características de los equipos y departamentos, los recursos de los que se dispone y los usos que se haga de los mismos y las relaciones de colaboración y comunicación con el entorno sociocultural, todos ellos con su mutua interacción, pero no de manera aislada.

Para potenciar la dimensión global referida y la que proyecta a sus componentes está la evaluación realizada por el inspector. Entre las indudables ventajas que posee este procedimiento se pueden señalar las siguientes: a) es realizada por uno o varios especialistas en educación; b) la recogida de datos por el inspector se lleva a cabo fundamentalmente por medio de la entrevista, la observación y el análisis de

documentos, instalaciones y materiales. El supervisor se entrevista con el profesorado, los alumnos y con otros especialistas; además, puede acceder a diversa documentación (expedientes, programaciones, evaluaciones, entre otros). Y, c) los supervisores elaboran informes específicos como resultado de su actuación; en los que, en función de la información adquirida, pueden proporcionar medidas de perfeccionamiento en la institución.

“La utilidad de la acreditación de un programa académico puede ser múltiple según su: intencionalidad, su jerarquización y su funcionamiento. Esto en lo referente a los usuarios y la toma de decisiones de las instituciones y autoridades educativas pero su fin primordial es reconocer y propiciar el aseguramiento de la calidad del programa académico”¹¹.

En la actualidad se está extendiendo la utilización del sistema de acreditación por medio de agencias especializadas en evaluación, de carácter predominantemente externo. Si bien ese carácter se intenta “suavizar” por medio de la estimulación de la participación de la institución, se trata de un procedimiento que presenta tres fases:

- a) Autoevaluación realizado por la institución educativa, según las orientaciones que le proporcionen desde la agencia. Estas orientaciones incluyen cuestionarios, pero contienen además instrucciones para la formación de comisiones y la organización en general de la actividad evaluadora: autoestudio o autoevaluación.
- b) Visita de un equipo de expertos, el director, aunque no interviene en la formación de este equipo, puede aceptar o poner su veto a los componentes del mismo. El equipo, a partir de los datos de autoevaluación del centro, procede a observar y a dialogar con los profesores: heteroevaluación o evaluación de pares.

¹¹ Medina, S., **et. al.**, **op.cit.** p.p.57 y 58.

- c) Lo guían criterios referenciales: 1) la naturaleza de los objetivos, 2) las características de los contenidos, 3) las actividades para el desarrollo del currículo, y a partir del trabajo anterior, el equipo elabora un informe sobre la escuela y lo envía a la agencia, de acuerdo con el cual, ésta decidirá sobre la acreditación de la institución.

Los objetivos de la acreditación de programas académicos son, entre otros, los siguientes:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las instituciones educativas e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en las instituciones educativas, por medio de sus programas académicos, una cultura de mejoramiento continuo.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad, en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones educativas, acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones educativas y sus instancias académicas cumplan con su misión y sus objetivos.

- Proveer a la sociedad de información sobre la calidad de la educación y de los programas de todo el Sistema Educativo Mexicano¹².

Se sabe que el escrutinio interno no es suficiente y tiene la posibilidad de conocer dimensiones no detectables desde una perspectiva externa, la posibilidad de detectar causas y procesos y, por lo tanto, posibles vías de desarrollo. En este sentido, se convierte en fuente de adaptación de medidas de perfeccionamiento.

Frente a las finalidades de descripción, constatación y comparación que presenta la evaluación externa, la interna se presta más al desarrollo de la explicación causal, la prospección hacia el futuro y el perfeccionamiento de las instituciones educativas.

En la realización de una evaluación interna, se ha de emplear un paradigma que se centre en una concepción formativa de la evaluación, cuyo objetivo sea la mejora *in situ* de la tarea educativa. Esto es, no es una evaluación que califique. Con ella se trata de obtener el acuerdo entre todos los implicados en la enseñanza, para la realización de la evaluación. Se pretende evitar recelos y fomentar actitudes positivas a la colaboración.

A cada profesor y miembro de la institución educativa en general, se debe garantizar que los resultados de la evaluación van a utilizarse sólo en su propio beneficio y de la enseñanza y que no se va a derivar de ellos medidas de carácter sancionador u otro tipo de perjuicios. Sólo de esta manera se tendrá la seguridad de que aporten suficiente información y, lo que es quizás más importante, que esta información sea válida, no esté distorsionada en función en acciones inhibitorias de rechazo. En esta fase será necesario sentar las bases para vencer las resistencias, que serían las siguientes:

- La resistencia de algunos profesores de ser observados, a ser objeto de evaluación.
- El carácter individualista de la función docente.

¹² Medina, S., **et. al.**, **op. cit.** p.58

- Falta de motivación profesional
- Falta de tiempo.
- Falta de apoyo técnico, se necesita a veces un asesoramiento no siempre al alcance del profesor en la institución educativa.
- Falta de confianza de los profesores en su propia capacidad para llevarla a cabo.
- Impaciencia para obtener los resultados.

De esta manera, la mejora del sistema educativo reclama la adaptación y desarrollo de un paradigma de evaluación ligado a la evaluación formativa.

Por último, la evaluación, por su propia naturaleza constituye un momento insoslayable de la actividad educativa, para comprenderla como un medio de mejora y perfeccionamiento. La cultura de la evaluación exige que exista la insatisfacción para estar en condiciones de evaluar y, por ende de mejorar.

La misión de la cultura de la evaluación es llevar a cabo modelos de análisis frente a diversa información dada. En ningún momento se clasifica ni a los docentes, ni a los estudiantes, por el contrario se trabajan las carencias en diversos procesos escolares.

Por ejemplo: los dos grandes problemas del Sistema Educativo Mexicano: reprobación y deserción (ver tabla 3).

La presencia del indicador de evaluación mostrado en la Tabla 3 no podrá ser simple, dada la naturaleza multifactorial de los problemas educativos, deberán diseñarse estrategias que tengan en cuenta los factores más importantes que inciden en ellos, tanto de la institución educativa como, en la medida que sea posible, del entorno.

Factores	2010/2011	2011/2012	2012/2013e/
Eficiencia terminal Primaria	94.9%	95.1%	96.0%
Eficiencia terminal Secundaria	83.3%	84.1%	84.5%
Eficiencia terminal Media Superior	62.2%	61.3%	63.3%
Eficiencia terminal Superior	71.2%	71.2%	71.1%
e/ Cifras estimadas			

Tabla 3. Indicador de Eficiencia Terminal por niveles educativos. Fuente: PND 2012-2018 Eficiencia Terminal del Sistema Educativo Nacional (SEN) Anexo de indicadores. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/10-Eficiencia-terminal-300x86.png>. [Consultado: 26/10/2013].

Las tareas pendientes de la evaluación institucional, en el contexto de esta nueva cultura, serían: realizar una evaluación sistemática en el sentido de que ilustra, propicia decisiones y acciones curriculares que requieren el mejoramiento de la enseñanza.

El marco referencial expuesto en este capítulo, de manera sintetizada, presenta “una educación hacia el desarrollo” requiere que todos los esfuerzos incluida la evaluación propicien una plena formación en todos los estudiantes.

II. CARACTERIZACIÓN Y AVANCES DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

II.1 Contexto de la Educación Media Superior

La Ley General de Educación en su capítulo IV “Del Proceso Educativo”, sección I “De los tipos y modalidades de educación”, en el artículo 37, establece que la educación tipo media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo”¹³.

A este nivel educativo se le otorga un papel clave en la formación de los mexicanos, puesto que profundiza los conocimientos y valores adquiridos por los estudiantes en la educación básica, contribuye al fortalecimiento del compromiso cívico y social de los jóvenes, y los prepara para ingresar a la educación superior o al mercado laboral¹⁴.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un instrumento normativo mediante el cual el Gobierno de la República plantea los objetivos, lineamientos, estrategias y acciones que deberán regir la gestión de la Administración Pública Federal.

El PND que tuvo efecto en el período 2007-2012 estableció lineamientos importantes en el sistema de enseñanza media superior. Retomando su contenido para este último en la sección de objetivos, puntualizó lo siguiente:

¹³ Secretaría de Educación Pública (SEP), **Decreto por el que se reforman los artículos 3º 4º 9º 37 65 y 66 y se adicionan los art. 12 y 13 de la Ley General de Educación.** en: http://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013, fecha del decreto de modificación: 10 de junio 2013. [Consultado: 28-10-2013].

¹⁴ SEP, **Comunicado SEMS**, en: http://www.sep.gob.mx/es_mx/sems/agosto_2013_sems. [Consultado: 20-9-2013]

- El objetivo 9: “Mejorar la calidad de la educación” (propuesta dirigida a cada nivel educativo, pasando por la educación básica hasta la educación superior).
- El objetivo 13 estableció la necesidad de “fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias”.

Dos de las estrategias contempladas para alcanzar estos objetivos son relevantes de transcribir:

1. Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, sus 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.
2. Asegurar que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado.

En lo concerniente a las principales determinaciones que son contempladas en el nuevo PND correspondiente al período 2013-2018, se enfatiza como una de las cinco metas: “México con educación de calidad”, tomando en cuenta que se han dispuesto nuevas circunstancias que posibilitan que el planteamiento de metas pueda llevar a un “México más próspero”: No obstante prevalecen las características y dificultades tradicionales que ha experimentado el Sistema Educativo Nacional a lo largo del tiempo.

En el mismo Plan se ha considerado que la dinámica de avance tecnológico y la globalización demandan jóvenes capaces de innovar. Ante esta coyuntura, la educación

deberá estar en estrecha vinculación con la investigación y con la vida productiva del país.

La meta de “México con educación de calidad” cubre un plan de acción que se sustenta en el capítulo VI, para ello se han de considerar inicialmente cinco objetivos, para cada uno se definen estrategias. El primer objetivo que guarda relación para la educación media superior busca: “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”.

Los lineamientos expuestos dan paso a las estrategias vinculadas para el anterior objetivo. A continuación se enuncian a las que han de regir entre otras de manera particular:

1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.
2. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.
3. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global.

5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.
6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.

II.2 Actores: Estudiantes y profesores

Las políticas dirigidas a modificar en algún aspecto los sistemas educativos han sido recurrentes en la agenda política de los últimos veinte años. El Modelo de Modernización impulsado ya desde la administración gubernamental pasada retoma como acción estratégica el impulso al sector educativo. Se han constatado los avances al consolidar una educación básica que atiende una trayectoria de 10 años, Lo anterior posibilita continuar con las acciones tendientes al aumentar tres años de escolaridad, por lo que se ha de incrementar la cobertura en el Nivel Medio Superior, además de reformar su currículo.

En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación media superior se ha planteado bajo un enfoque de formación por competencias.

Para entender el aprendizaje basado en competencias es importante partir de que surge en el contexto de debate sobre la escuela que ha persistido a lo largo del tiempo y que contrasta dos visiones antagónicas una que postula que la misión de la institución escolar es la transmisión del conjunto lo más amplio posible de conocimientos sin importar su aplicación y otra que enfatiza la necesidad de enseñar a aplicar lo aprendido en situaciones concretas. Las competencias implican un movimiento para

apoyar la segunda perspectiva ante el predominio de la primera en la historia de la educación.²⁵

El análisis que prosigue desde la perspectiva sistémica del proceso educativo posibilitará estructurar los factores que se requerirán, al estudiar en una primera categoría a los actores principales de la transformación en el ámbito escolar, bajo la nueva perspectiva del currículo referido.

La pedagogía actual dimensiona el proceso de intervención educativa, considerando como centro de la acción educativa el aprendizaje de la persona. Destaca que la concepción refiere noción de actividad, de acción por parte del estudiante.

Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, entre otros. Es decir, cuando se producen modificaciones.

Conviene formular, siguiendo a Gerard de Montpellier, algunos criterios restrictivos: “la modificación correspondiente al fenómeno de aprendizaje debe ser relativamente persistente. Por otra parte, la manifestación debe estar presente no sólo bajo la forma de una variación puramente intensiva o cuantitativa, como un aumento de velocidad, una relación de esfuerzo, entre otros, sino también como una variación extensiva o cualitativa, como un cambio de forma o de estructura de la respuesta o, eventualmente, su producción ante nuevos estímulos”.²⁶

Las acciones realizadas por el estudiante en el aprendizaje por competencias son orientadas por tareas que impliquen la solución a un problema o la activación de un conocimiento para la solución del mismo.

²⁵ Perrenoud, P., **Construir competencias desde la escuela**, p.7

²⁶ **apud.**, Rodríguez, A., **.El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario** p.p.8 y 9

M. Ruiz se refiere a la importancia de la contextualización en el ámbito escolar, reaccionando bajo la tradicional organización académica destinada al estudio de estructuras fuera del aprendizaje del alumno, considerando bajo sus propias palabras que: “el estudio de la estructura sólo tiene razón de ser cuando se incorpora a un proceso de significación o contextualización para su uso”.²⁷

A los aspectos concebidos en el imperativo de modificar bajo la perspectiva de las competencias se añade, la autonomía implicada en las características esenciales del estudiante, ésta se conforma bajo la posibilidad de que la formación permita a las personas hacer uso de lo que saben, y cumplir los fines determinados por sí mismos.

Cualquier acción competente es una diversidad de actos que constituye un proceso en el que es necesario dominar unas habilidades previas de interpretación/compreensión de la situación objeto de estudio en toda su complejidad: identificación de los problemas o cuestiones que plantean una intervención eficaz, reconocimiento de la información relevante para la resolución de las cuestiones o problemas planteados; además de la revisión de: los distintos esquemas de actuación aprendidos que den respuesta también a lo pretendido, la información disponible en función de cada uno de los esquemas, valoración de las variables reales y su incidencia en los esquemas aprendidos. Y finalmente aplicación del esquema de actuación de forma adecuada e integrando los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que conforman la competencia.²⁸

El trabajo colaborativo en pareja o en pequeños grupos es la vía para garantizar que todos los estudiantes pongan en práctica el desarrollo de habilidades intelectuales y manuales, con independencia de si serán objeto de evaluaciones por parte del profesor, así tendrá en cuenta la evaluación del proceso; es decir, actitudes del alumno, nivel de

²⁷ Ruíz, M., Didáctica del enfoque comunicativo, p.23

²⁸ Zabala, A., et.al., **11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar por competencias**, p.128

motivación, niveles de ayuda que necesitó, reforzamiento requerido y algunas otras evidencias.

El modelo actual busca que el profesor no protagonice el rol de la enseñanza sino que alenté vínculos e interacciones propicias entre los actores del proceso enseñanza aprendizaje, de tal manera que la relación pedagógica alcance el siguiente imperativo: “La tarea docente es mostrar los significados de la información para facilitar el acceso al conocimiento. El estudiante comprende la significación que el docente ofrece y es el estudiante quien construye su propio significado, la clave está en que esa construcción sea objetiva. La verdad es la conformación de la inteligencia con la realidad”.²⁹

Este punto de vista sobre el “aprendizaje como “producción activa” se convierte en una manifestación de las capacidades humanas, por ejemplo, sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes, considerar situaciones desde distintos puntos de vista, tener presente las propias inclinaciones y prejuicios personales, entre otros. El desarrollo de la comprensión se estructura como la ampliación de las capacidades naturales de los estudiantes en relación con aquello que tiene importancia para la vida. La manifestación de esas cualidades puede describirse y juzgarse, pero no normalizarse y medirse”³⁰.

La educación basada en competencias prepara a los estudiantes para que se desarrollen en distintos escenarios y circunstancias a lo largo de la vida y da la pauta para que los planes y programas de estudio se adapten a las necesidades específicas de cada región y comunidad en un marco nacional de diversidad.

La formulación de planes y programas de estudio no sólo intenta la innovación de prácticas de enseñanza-aprendizaje, sino que subyace a ellos también un cambio de

²⁹ Villalobos, M., **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, p.118

³⁰ Elliott, J., **El cambio educativo desde la investigación-acción**, p.23

los perfiles educativos y de desempeño productivo y social de los estudiantes de este nivel.

A saber son once las principales competencias genéricas que todo estudiante al egresar del bachillerato debe desarrollar, sea en cualquier subsistema del nivel medio superior del país:³¹

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y de relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propios a lo largo de la vida.

³¹SEP, **Acuerdo secretarial 444** en:(http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf) y **acuerdo 488** por el que se establecen las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y por el que se modifican los acuerdos 442, 444 y 447, respectivamente, en:(http://www.diariooficial.segob.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009&print=true).[Consultado: 31-8-2014].

- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región; México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de las creencias, valores, ideas y prácticas sociales,
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica y con acciones responsables.

A continuación, se argumenta el desempeño del docente para atender la complementación de un modelo renovado. Al incorporar las competencias específicas a desarrollar por parte de los profesores, se plantea la necesidad de priorizar -en la formación permanente dispuesta para su profesionalización- la adquisición de competencias para garantizar una actuación educativa adecuada. Lo anterior, coadyuva a la misión de quienes se ostentan como maestro de las jóvenes generaciones, a la altura de la educación de buena calidad.

La idea de construir competencias reales, “está más allá de la diversidad de los destinos escolares, se constata la presencia de un solo fenómeno: la impotencia de las pedagogías para engendrar aprendizajes en la mayoría de los alumnos; por lo menos en el momento en que se imparten, a la altura de las ambiciones declaradas de la escuela. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula”.³²

³² Perrenoud, P., **op.cit.**, p. 62

Por lo anterior es indudable que la idea de enseñanza implicada en el proceso de cambio es un reto que deben abordar los profesores ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); por lo que se ha declarado una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de su manera de “hacer clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Cabe en este momento, conforme al paradigma de “creación de competencias verdaderas desde la escuela” enunciar los componentes que posibilitarán que se atiendan las modificaciones que subyacen en el cambio de enseñanza:

- considerar los saberes como recursos para movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planeación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.³³

De acuerdo a la disposición jurídica en que se define el perfil docente³⁴ para el Sistema Nacional de Bachillerato SNB, la Secretaría de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas locales e instituciones pertenecientes a la Red

³³ **Idem**.p.66

³⁴SEP. **Acuerdo Secretarial 447** por el que se establece las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada., en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008. [Consultado:31-8-2013].

Nacional del Nivel Medio Superior (NMS) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior a aportar sus experiencia y propuestas, bajo la premisa de que dicho perfil está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, actitudes y habilidades que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas.

Un profesional competente se caracteriza porque:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Aplica en la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente amable, agradable y formativo que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya y la gestión institucional.

“La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en la perspectiva de la formación basada en competencias, requiere de competencias específicas a desarrollar por parte de los profesores: ¿cómo evaluar estos aprendizajes?, requiere de una reflexión en la práctica, con vista a mover los paradigmas y prácticas actuales de enseñanza.

G. Moreno plantea que resultaría incongruente “adoptar” el enfoque de educación basada en competencias y seguir utilizando los métodos e instrumentos de evaluación privilegiados en el enfoque tradicional de la enseñanza. En el diseño y la programación de la enseñanza-aprendizaje deben tomarse en cuenta las competencias que se van a desarrollar, las disciplinas como marco de referencia de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, la promoción de actitudes relacionadas con los valores y las disciplinas, la evaluación inserta en el aprendizaje, en múltiples escenarios y situaciones basadas en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroinformación, la autoevaluación, los criterios que se utilicen para evaluar los desempeños o resultados, el seguimiento y la interacción social.³⁵

Los descriptores anteriores que son componentes de una metodología para la formación y evaluación, conducen a plantear un ejercicio de planificación de una unidad de aprendizaje curricular. Ver Anexo 1 (con la finalidad de incluir un producto que aporta la RIEMS a nivel aula en la intervención docente sobre planeación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje).

II.2 Proceso: Marco Curricular Común (MCC)

La RIEMS ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares que son parte de la formación integral de bachilleres y profesionales técnicos y está también, el reconocimiento de que las transformaciones a sus programas se adecúen con los acelerados cambios tecnológicos y científicos que hoy se dan en el mundo. Las

³⁵ abud., Pozos, P., **Evaluar los componentes actitudinales esenciales en la formación basada en competencias**, en: **Revista Didac** Núm.49 p.40.

Instituciones y los profesores que hagan suyas la Reforma llevaron a cabo una serie de actividades³⁶. En una planeación participativa de la gestión escolar se han de actuar en cuatro niveles de concreción:

- nivel interinstitucional
- nivel institucional
- nivel escuela
- nivel aula.

En el nivel de concreción interinstitucional participaron diversos subsistemas con el propósito de definir conjuntamente los componentes del Marco Curricular Común (MCC) de donde se desprenden las Competencias Genéricas, Disciplinarias (básicas y extendidas) y los lineamientos para construir las Competencias Profesionales (básicas y extendidas), siendo las dos primeras las competencias comunes a todos los subsistemas.

En el nivel institucional, los subsistemas actualizaron los planes y programas de estudio, así como lineamientos en congruencia con los lineamientos generales del MCC con el propósito de que sus planteles coordinados tuvieran los elementos académicos y normativos necesarios para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Los planteles adoptan estrategias para crear las condiciones para implementar los planes y programas de estudio alineados a la RIEMS, así como demás servicios, infraestructura y equipamiento que apoye al alumnado a lo largo de su trayectoria educativa, aspectos que forman parte de la evaluación de planteles que solicitan su ingreso al SNB.

³⁶ SEP, **Acuerdo Secretarial 442** " Por el que se establece el SNB en un marco de diversidad"., en: (http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008). [Consultado:31-8-2013].

Finalmente, en el nivel aula, los docentes implementan estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para promover en los estudiantes el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC aplicando métodos diferentes de evaluación acordes a la RIEMS privilegiando la función formativa de la evaluación, así como implementando la evaluación no sólo por parte del cuerpo docente, sino extendiéndolo a la coevaluación y autoevaluación.

La responsabilidad de la implementación de la RIEMS en los dos últimos niveles de concreción recae principalmente, aunque no exclusivamente, en los planteles de Educación Media Superior (EMS).

Las competencias, en el mundo de la educación, es una aptitud una capacidad que se desarrolla por medio de conocimientos la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades intelectuales y manuales que permiten a la persona argumentar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida.

Las competencias abarcan un amplio espectro de la vida, desde sus niveles más básicos hasta los más complejos. En esos términos pueden establecerse competencias laborales, profesionales, científicas, estratégicas, sociales, éticas y básicas.

Las Competencias Genéricas son las que contemplan el Perfil de Egreso del Bachillerato. Definir este perfil por competencias contempla aprendizajes pertinentes que cobran significado en la vida real de los estudiantes. No sólo de conocimientos directa y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino también de aquellos que generan una cultura científica y humanista, que da sentido y articula los conocimientos, actitudes y habilidades asociados con las distintas disciplinas en las que se organiza el saber.

Las Competencias Genéricas corresponde a once competencias (**vid.** II.1 Actores) y sus respectivos atributos, se han dispuesto bajo siete categorías a conocer: 1)

determinación y cuidado de sí, 2) comunicación, 3) pensamiento crítico, 4) aprendizaje autónomo, 5) trabaja en equipo, 6) competencias cívicas y éticas y 7) mecanismos de apoyo.

Dadas sus características, las competencias genéricas son:

- Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida.
- Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades extracurriculares y del proceso educativo de apoyo a los estudiantes.
- Transferibles: refuerzan las capacidad de adquirir de otras competencias ya sean disciplinares o profesionales.

Las Competencias Disciplinarias Básicas son comunes a las 24 modalidades de bachillerato y en el caso de las disciplinas básicas y extendidas se parte de un acervo muy rico de saberes cuya enseñanza se encuentra legitimada socialmente. Así que en este caso tenemos ya una serie de conocimientos estructurados en los planes y programas de estudio. La gran pregunta es qué de todo ello deben realmente saber los estudiantes y para qué. En el momento de la formulación de las Competencias Disciplinarias hubo que enfrentar dos dificultades: ha de realizarse a partir de saberes canonizados, en los que la pregunta “¿cuál es la finalidad de este conocimiento?” no es siempre bien recibida. En segundo lugar, las competencias se caracterizan por movilizar de forma integral saberes que, en muchos casos, provienen de distintas disciplinas. Asumiendo estas dificultades, en la elaboración del MCC se realizó el mayor esfuerzo posible para relacionar el conocimiento disciplinar con tareas relevantes desde

el punto de vista de las necesidades sociales, y pertinentes a las necesidades de los alumnos³⁷.

A cada campo disciplinar le corresponden asignaturas como se ejemplifican a continuación:

Campo disciplinar	Asignaturas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Humanidades Ciencias sociales	Filosofía, ética, lógica, estética historia, derecho, sociología, política, economía y administración,
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua adicional al español e informática

Tabla 4. Conocimiento disciplinar en las competencias del Marco Curricular Común del SNB.

Fuente: SEP, **Acuerdo Secretarial 488** en: http://www.diariooficial.segob.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009&print=true [consultado: 31-8.2013]

Las Competencias Disciplinarias Extendidas más las Competencias Profesionales son específicas de los distintos subsistemas y por lo tanto dan diversidad a la EMS.

Las Competencias Profesionales suponen sobre el desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas de índole muy diverso. Y aún cuando cada profesión estaría formando para ver las problemáticas desde determinadas posiciones y contenidos mismas para su solución, bajo un contexto ético.

II.3 Producto: Sistema Nacional de Bachillerato del Nivel Medio Superior

Las opciones educativas del NMS en México son diversas, las instituciones que otorgan el servicio se han extendido para atender una población que ha crecido en forma

³⁷ Diario Oficial. **op.cit.**, p.

exacerbada y se han creado nuevas instituciones que han tenido un efecto social importante que ha cambiado, incluso la hegemonía que algunas instituciones nacionales habían tenido por varias décadas. El resultado ha sido la multiplicación de concepciones del bachillerato, lo que ha traído una situación de falta de identidad y coordinación que es, por ahora, el problema principal de la EMS con 24 modalidades de bachillerato que se concretarán en el SNB.

Se registra desde a mediados del siglo XX la evolución que sufrirá el modelo educativo, por lo que destaca entre los imperativos el consolidar instituciones educativas con la proyección que el modelo económico de industrialización del país mantiene. El avance encaminó al surgimiento de modelos descentralizados (caso de dos entidades educativas del NMS: Colegio de Bachilleres COBACH y el Colegio Nacional de Estudios Profesionales CONALEP) en un corto lapso del momento de su creación se consolidaron (1980-88), todo converge ante la política de reconversión industrial dispuesta.

El diálogo de los conductores de la educación superior y media superior se convierte en el método de planeación. Sin alcanzar una racionalidad en la conformación de la EMS, se estructuró bajo la idea de “tronco común” con la finalidad de mantener un común denominador que sea el enfoque central sobre el que se base la evolución del currículo del bachillerato. Lo anterior fue un indicativo en el desarrollo curricular hasta la última actualización que presentó el subsistema de los bachilleratos tecnológicos en 2004.

Sin embargo, considerando que el Sistema Educativo Nacional busca vincular los tres niveles educativos (educación básica, educación media superior y educación superior), se presenta la Reforma Integral para el NMS (RIEMS: 2008) en donde no se propone un bachillerato único, ni un plan de estudios homogéneo, sino un marco de organización común que promueva la existencia de distintas modalidades de bachillerato en donde la diversidad permite que cada institución se adecúe a las

características de su entorno, a la realidad de su contexto, y a las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende.

El proyecto de cambio para mejorar la calidad de la enseñanza en la Educación Medio Superior (EMS), que han propuesto las autoridades del ámbito federal y estatal como de otras instituciones, consiste en dotar al nivel de una identidad, orden, articulación y pertinencia.

De manera específica, se ha de alcanzar la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato, en un marco de diversidad, bajo las directrices y requisitos específicos para distintas modalidades y opciones en que puede ofrecerse el servicio educativo (ver Tabla 5, registrándose 24 modalidades pero lo declarado en el año 2013 podrían ser más).

Desde el año 2008 se tienen una docena de acuerdos secretariales emitidos por el titular de la SEP que de manera conjunta posibilita de manera paulatina que se formalice la creación del SNB. Se supedita a la evaluación externa lo que en capacidad comprobada podrán reunir los centros escolares que busque pertenecer al SNB y que de manera inicial demuestren la capacidad de sus directivos y docentes que aspiren a la incorporación del Sistema, a la vez conforme lo indicado en la conformación del MCC, deberán promover la sujeción en los planes y programas que la Institución Educativa modificó bajo esta orientación.

No es el caso en ahondar en temas como lo dispuesto en cada auditoría propuesta dentro de los planteles, refiere la conformación por etapas desde el ingreso, permanencia y ratificación para la incorporación al SNB. Lo anterior se limita para los fines del trabajo.

Tabla 5: Modalidades de educación media-superior (control administrativo y tipo de sostenimiento y gestión) 2011/12

Control administrativo	Tipo de gestión	Sostenimiento	Modelo educativo general (Instituciones estratégicas)	Submodelo educativo (Unidad educativa)
Federal	Centralizados del gobierno federal	Centralizados SEMS	DGETI	CETIS
				CBTIS
			DGETA	CBTA
				CBTF
			DGECyTM	CETMAR
				CETAC
			DGB	CEB
			Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	
		Desconcentrados SEP	INBA	CEDART
			IPN	CECyT
				CET IPN
		Centralizados de otras Secretarías u organismos Federales	SEDENA	
			SEMAR	
			SAGARPA	
		Descentralizados del Gobierno Federal		
			CETI Guadalajara	
			COBACH México	
Estatal	Descentralizados		CECYTE	

de las entidades federativas				COBACH
				CONALEP
				EMSAD
				TELEBACH
				Otros programas
Centralizado de las entidades federativas				TELEBACH
				EMSAD
				BIC
				CET
				Institutos Estatales de Bellas Artes
				Otros programas de los Gobiernos Estatales
Autónomos	Autónomo		UNAM	CCH
				ENP
	Autónomas del gobierno		Universidades autónomas estatales	Bachilleratos en universidades autónomas
Particular	Privado (AC)	Subsidio SEP, asociación civil	Asociación civil	PREFECO
	Privados (subsidiados)	Subsidio estatal, municipal, particular o asociación civil	Organismos subsidiados por el estado	PREFECO
				TeleBach

Fuente.: Elaboración propia consulta en: INEE., **Panorama Educativo en México (2012)**, p.72

Los propósitos de la RIEMS se consideran que son pertinentes y se destinan al currículum. Desde 2008 con la puesta en marcha de la Reforma, algunas circunstancias y experiencias indican que todavía es necesario insistir en la importancia de trascender la sola instrucción disciplinar y profesional. Hoy se requieren de espacios donde los estudiantes y profesores pongan en juego su iniciativa para dar paso a recomendaciones de metodologías para la enseñanza en cuanto el profesor adopta el papel de facilitador. Este método de conformar un nuevo estilo “la plática colectiva” se detallará más adelante cuando se hable del modelo del SNB para la profesionalización del docente.

A manera de posibilitar que los procesos pedagógicos que encaran los actores educativos, busquen dar relevancia y pertinencia al alcance del perfil de egreso. Se atenderá en las instituciones educativas dicha encomienda a fin de establecer normas, estándares y procedimientos para favorecer en los estudiantes el desarrollo de las así denominadas competencias genéricas, establecidas como obligatorias en la RIEMS.

En algunas instituciones educativas el avance por la incorporación del MCC, permite obtener una variedad de recursos para la innovación en la gestión pedagógica: difusión de experiencias bajo artículos académicos, guías de trabajo, documentos base y algunos más apoyos tutoriales que dan soporte para adecuar el modelo de enseñanza a un compromiso de mejoría.

La orientación educativa y la tutoría han de implementarse en circunstancias y ámbitos académicos.

Se ha de utilizar el recurso de la planeación desde una secuencia didáctica para posibilitar que las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje puedan ser alcanzadas y al mismo tiempo se constata los elementos dispuestos para que se siga construyendo la práctica docente considerando también el desarrollo de las competencias curriculares comprometidas –conforme a las acciones educativas que

detonan el tratamiento interdisciplinario, valorativo y afectivo- bajo el auténtico proceso integral formativo. Definido el acto educativo eminentemente como el proceso autónomo y que desarrolla en totalidad la personalidad del estudiante.

III. REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE EL DISEÑO, CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO.

“La evaluación se traduce en valoración y hace referencia a todos los procesos en donde se adentre la evaluación educativa de orden sistémico, institucional, curricular, de la docencia o enseñanza, logro educativo, entre otras”³⁸. También se evalúa el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación (metaevaluación).

El primer cambio viene determinado por ser una pedagogía que busca entre sus finalidades una enseñanza para todos y con aplicación real. Por lo que podría advertirse que la evaluación formativa equivocaría el camino separándose de la didáctica, también fracasa si se vuelve una problemática autónoma, mientras que su único interés es articularse con una enseñanza diversificada.

La instrumentación didáctica en la especificidad de sus siete elementos didácticos guía el proceso de evaluación, conformándose como elementos los siguientes:

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Estudiante-Docente | |
| 2. Objetivos Educativos | 5. Contenidos educativos |
| 3. Estrategias didácticas | 6. Recursos didácticos |
| 4. Tiempos didácticos | 7. Lugares |

La planeación como momento didáctico, apoya en la preparación de la ordenación de los recursos disponibles, además de establecer líneas de acceso a todos y cada uno de los elementos didácticos.

El significado esencial de la evaluación del aprendizaje basado en competencias, consiste en realizarla con sentido integrado y de forma integral en la búsqueda de la

³⁸ Villalobos, M. **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, p. 143

mejora personal y profesional del estudiante, con base en la instrumentación didáctica³⁹.

III.1 Estudiante

En el entorno de numerosos países que tuvieron cambios curriculares, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver a la escuela preparar a los jóvenes para la vida que les espera. La vida es la esfera de la acción, en oposición a la de los exámenes escolares. Así, se puede entender la insistencia que se le da al uso de los conocimientos, su movilización, en oposición a su simple restitución bajo una forma escolar.

La propuesta, de P. Perrenoud (2012), pretende mostrar que el problema existe, que nadie puede afirmar a la ligera que la escuela de hoy prepara realmente a los jóvenes para la vida que les espera en el siglo XXI. Aceptando que se pueden revisar los programas basados en el enfoque por competencias, “proponen entonces un tipo de “compromiso histórico” que nunca ha sido claramente enunciado, pero que podría esquematizar de la siguiente manera: Los profesores aceptan encontrar tiempo y adoptar procedimientos que favorezcan el aprendizaje de cómo aplicar los saberes escolares y por otro lado, no se plantea la cuestión de pertinencia de estos saberes”.⁴⁰

Aunado a lo anterior, el autor de la obra “crear competencias verdaderas desde la escuela” responde: las actuales reformas no se dirigen de manera prioritaria a quienes profundizarán en la misma disciplina en los siguientes ciclos de estudio. Aquellos a los que la escuela debería preparar mejor para la vida son los que saldrán del sistema educativo sin haber adquirido el nivel de cultura suficiente como para aprender fácilmente en la edad adulta lo que no habrían aprendido en la escuela obligatoria.

³⁹ Villalobos, M., **op.cit.**, p.144

⁴⁰ Perrenoud, P., **Cuando la Escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros Saberes?**, p.25

La educación reflexiva de calidad ofrece la reconfiguración cultural que trastoca en la educación del futuro, lo que posibilitará que el espacio escolar se convierta un lugar donde convergen personas de culturas diversas al promover su proceso de educabilidad.

Al suponer que la escuela apunte al desarrollo de un número limitado de competencias, las que son indispensables para casi todos los jóvenes adultos, encuentran su lugar en el currículo, como es el caso de las once competencias del estudiante que se conceden en el MCC.

III.2 Profesor

Desde el planteamiento de la RIEMS para acceder a una formación integral, relevante y pertinente, se ha de considerar la función didáctica del docente como detonador del cambio.

La estrategia de formación docente destinada para alcanzar la Reforma se basa en tres proyectos:

- Apoyo en la titulación de profesores con el respaldo de las instituciones de educación superior (IES).
- Promover en un inicio el diplomado “Competencias docentes en el nivel medio superior”, desde el año 2009 se contemplaron los programas de formación docente impartidos por instituciones de educación superior del sector público y reconocidas por organismos especializados.
- Dentro de los programas de formación se presenta un programa de maestría interinstitucional denominado “Innovación en la formación del bachillerato”.

La reflexión sobre la experiencia de enseñanza - que el tema guarda para aquellos docentes con formación de estudios superiores, del cual su programa como es de tradición en la docencia no corresponde al de enseñanza como parte inicial de profesionalización (en la estructura de administración estatal corresponde a la Normal Superior) -, se puede considerar óptima bajo la nueva política de actualización y de formación de docentes en labores en aula. Lo anterior ha de considerar su alto valor estratégico por el potencial de su experiencia a lo largo de su labor docente.

Ante el imperativo de la profesionalización docente que atiende la RIEMS, la conformación de un proceso de formación trasciende la visión restrictiva del simple entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo que corresponde. Se propuso como acción reflexiva, que el maestro cuestione sus propias prácticas bajo esquemas de re-planteamiento experiencial, incorporando la posibilidad de re-presentación de nuevos esquemas y nuevas prácticas.

F. Díaz Barriga estudiosa de la formación docente, entre otros más temas, atiende la metodología que conforma la formación psicopedagógica del profesor (el marco de referencia se centra en el constructivismo y en el paradigma de enseñanza crítica-reflexiva); “necesariamente hay que referirse a un proceso amplio de preparación en la educación, con el fuerte compromiso de tomar una posición dentro del campo y de generar a la vez conocimientos sobre el mismo. Esto es lo que permite al egresado de un programa de formación constituirse a sí mismo como intelectual de la docencia, no sólo como aplicador de proyectos educativos que le son ajenos”⁴¹

La visión de las necesidades de formación de los profesores incluye, de manera conjunta, el análisis de los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en su aula, así como las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implícitas)

⁴¹ Díaz Barriga, F., **Formación docente y educación basada en competencias** en Barrón, C., **et.al.**, **Formación en competencias y certificación profesional**, p.88

generadas sobre su propio quehacer. Los profesores deberán articular su formación profesional en tres planos:

- Conceptual, el “saber” o conocimientos psicopedagógicos que abarca conocimientos teóricos y conceptuales, poseer, el saber especializado.
- Práctico, el “saber hacer” que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia, que les permitan comprender a sus alumnos, no como sujetos abstractos cuya función única es aprender, sino como personas que viven en condiciones sociales concretas, no siempre favorables para su formación escolar, que tienen problemas y limitaciones familiares de orden económico y cultural.
- Reflexivo, el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica⁴².

Un cambio real de las prácticas de enseñanza solo ocurrirá al determinar el proceso de transición de un modelo conocido y notablemente sencillo a una forma de enseñar notablemente compleja y lograr plantear alternativas innovadoras para la acción modeladas en función de las restricciones y facilidades del contexto, en concreto el de las transformaciones de los sistemas escolares al corresponder al ámbito local, regional.

III.3 Objetivos educativos

La educación es un proceso educativo que se da a la largo de toda su vida, la política de reforma curricular en educación básica y media posibilita el modelo de educación permanente y continua.

⁴² Díaz Barriga, F., **op.cit.**, p. 95

El enfoque de formación por competencias concibe a los objetivos educativos como metas permanentes, bajo la reforma curricular emprendida los postulados ya previstos han de apoyarse en los principios de la educación permanente.

Lo anterior tiene gran trascendencia porque no se trata de un sistema paralelo al sistema convencional, sino que se extiende a lo largo de toda la vida desde el desarrollo de la vida personal, familiar, social y profesional. Es una parte integrante de la vida de la persona que tiene como finalidad lograr un continuo mejoramiento de la calidad de vida.

Basta tener en cuenta que lo característico de la sociedad actual es el cambio constante, cobra sentido desarrollar para una sociedad globalizada justamente un modelo educativo que responda como desafío a los problemas y se constituya en un elemento motivacional la construcción de competencias.

Las propuestas en el nuevo modelo promueven que el estudiante sea autónomo, autorregulándose. De todas formas, el dominio racional de la afectividad tiene sentido porque ella misma con orden, puede y debe prestar un importante servicio al desarrollo humano. La importancia de estudiar educativamente la esfera de la afectividad se comprende, por ejemplo, desde lo que significa el aprendizaje cognitivo que exige siempre un esfuerzo. Es necesario contar con los recursos de la afectividad para evitar que la enseñanza formal no influya para nada en la vida del estudiante, para fomentar su auténtica implicación en la tarea educativa.

III.4 Contenidos educativos

Los contenidos educativos deben:

- Estar vinculados a los valores: Al ser la acción educativa un proceso de perfeccionamiento, todo aprendizaje debe ser significativo, integral, y

valioso. Los contenidos educativos son los valores culturales que ayudan al educando a aprender a aprender.

- Ser seleccionados y organizados de acuerdo con los valores específicos que se intentan desarrollar en el educando.
- Corresponder con los objetivos educativos; debe existir entre ambos una estrecha relación, atendiendo a las necesidades personales que se pretenden satisfacer por medio de las situaciones de aprendizaje del programa.
- Ser auténticos, útiles y aplicables en la vida del educando. Se educa para la vida. Educación es vida.
- Estructurarse de acuerdo a una lógica – de lo particular a lo general (inductivo - deductivo), o bien de lo general a lo particular (deductivo - inductivo) - según sea la naturaleza de la información.
- Respetar la relación horizontal de los conceptos y fundamentos que sustentan los contenidos educativos.
- Ser seleccionados y organizados partiendo de:
 - Hechos básicos
 - Ideas específicas
 - Conceptos fundamentales
 - Sistemas de pensamiento⁴³.

⁴³ apud., Villalobos, E.M., **Didáctica integrativa y procesos de aprendizaje.**, pp.206 y 207

III.5 Estrategias didácticas

En el apartado III.2 “Profesor” se mencionó en referencia a la metodología que ha propiciado innovaciones en el trabajo del aula “prácticas psicopedagógicas bajo esquemas de re-planteamiento experiencial, incorporando la posibilidad de re-presentación de nuevos esquemas y nuevas prácticas”.

Considerando las nuevas prácticas escolares se trata aquí desde el enfoque educativo por competencias de un cambio de paradigma. En la perspectiva contextuada, la situación está en primer lugar y los conocimientos, actitudes, valores y habilidades, dejan de ser importantes; pueden no ser un recurso en el desarrollo del desempeño competente, ya que no son el fin en sí mismos.

La pregunta sería: “Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?”. Para actuar con competencia en una situación, la persona construye su acción a partir de su propia comprensión de los fines que persigue al actuar en esta situación.

Una práctica combinada y con variedad de acciones humanas, y a mayor variedad de acciones o acontecimientos requeridos a los actores, mayor es su fuerza educativa: le exige mayor variedad de comportamientos, los acontecimientos están dispuestos con sentido y lógica, de modo que los pasos sucesivos resultan bastante previsibles. Dicho de otra manera, una práctica enlaza en un procedimiento con las acciones o acontecimientos que protagonizan sus actores. Finalmente la variedad ordenada de acciones o acontecimientos se organiza en función de un objetivo. Las prácticas pretenden lograr algo a realizar una función para la cual han sido diseñadas. La presencia de un objetivo se convierte en un elemento motivador para los actores y su percepción se comporta como un factor educativo durante la realización de la práctica.

El desempeño competente no se puede disociar de la inteligencia de las situaciones, la comprensión que tienen las personas de las situaciones y de cómo ser eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevos recursos. En el plano procedimental impera la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla. Dicho de otra manera, el aprendizaje sería instrumental y no permitiría adaptar lo que se aprende. Se estancaría en una sola situación y no podría reutilizarse sino en situaciones estrictamente isomórficas.

Frente a estas situaciones, al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen vigencia y cuáles tendrían que erradicarse porque son contrarios al modelo propuesto. Se trata, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados o, por lo menos, de algunos que solían utilizarse excepcionalmente.

La evaluación auténtica sostiene que las tareas escolares en la perspectiva (situacional o contextualizada), el aprendizaje del estudiante se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Esto implica que el alumno deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en la actividad de las personas en contextos de prácticas determinados.

III.6 Recursos didácticos

Ha sido previsto en los mecanismos de gestión del Sistema Nacional de Bachillerato: Instrumentar acciones para disminuir y prevenir el abandono escolar; apoyar a alumnos con becas, tutorías académicas, un sistema de control escolar y un sistema de seguimiento de egresados, entre otros requisitos.

Dos razones justifican la necesidad de promover decididamente servicios de apoyo estudiantil en la educación media superior: en primer lugar, la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes; en segundo lugar, los datos preocupantes de fracaso escolar expresados en altas tasas de reprobación y deserción, y una pobre eficiencia terminal.

La escuela, al reconocerse como un espacio privilegiado para el desarrollo de los jóvenes en ámbitos más allá de lo estrictamente académico, puede jugar un papel decisivo en la atención integral a sus necesidades.

Los jóvenes en la etapa de 15 a 19 años, por lo general y al menos en el ámbito urbano, se encuentran en una etapa del desarrollo caracterizada, desde el punto de vista psicosocial, por una creciente autonomía con respecto al núcleo familiar, un fortalecimiento de redes sociales propias, y un incremento de los intereses personales extra-familiares y extraescolares, todas ellas circunstancias fértiles para el surgimiento de culturas juveniles, claramente diferenciadas del mundo adulto.

Esta situación, aunada a la toma de decisiones decisivas en el proyecto de vida (migración, trabajo, matrimonio, por ejemplo) desplazan el interés y la atención de los jóvenes hacia un abanico de áreas que compite fuertemente con la motivación académica. La posibilidad de logro escolar se incrementará si la educación que se imparte atiende esta realidad de la forma más conveniente, procurando que el desarrollo integral y equilibrado que caracteriza la educación básica se extienda hasta el tipo medio superior.

Por ello, se han impartido talleres y cursos para directores de los planteles con el objetivo de que tengan herramientas para dar seguimiento a estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios por cualquier motivo, con el apoyo de modelos de alerta temprana y de trabajo colegiado de los docentes.

Además, favorecer la integración de los alumnos al nuevo entorno escolar y la regularización de estudiantes con bajo desempeño; ofrecer tutorías basadas en las mejores prácticas y fortalecer la comunicación entre docentes y padres de familia y alumnos con sus maestros.

Desde la gestión institucional deben entender la importancia que tendrán las intervenciones en el trabajo coordinado de la escuela para la atención de los estudiantes.

Conforme a lo considerado en los mecanismos de gestión del Sistema Nacional de Bachillerato cobra una gran importancia el logro de los perfiles de egreso de las instituciones de nivel medio superior que hicieron suyos los principios y preceptos de la RIEMS.

Disponer de un sistema de control escolar con indicadores de eficiencia y eficacia que ofrezca dar seguimiento a la condición que guardan los estudiantes -desde su ingreso al plantel educativo, durante su trayecto escolar y hasta su egreso- en lo que se refiere a las competencias genéricas, que son parte de la formación integral de bachilleres y profesionales.

III.7 Tiempos didácticos

Se evalúan las competencias educativas por medio de portafolios, proyectos, organizadores gráficos, rúbricas entre otros, que muestren las evidencias de actitud y las evidencias de procedimientos cognitivos.

Los tiempos para evaluar llevan las opciones clásicas: inicial, continua y final. El reconocimiento de la evaluación como un proceso legitimado didácticamente se garantiza con la presencia de las funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

Una propuesta evaluativa válida es aquella que es consustancial a cada aprendizaje, de manera que ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación, ni una evaluación sin aprendizaje. La evaluación integrada está orientada hacia el crecimiento, es controlada por los mismos estudiantes, en mutua colaboración.

Como los objetivos no son fijos, pues deben revisarse de manera permanente, la evaluación debe captar no tanto los logros parciales ni los momentos estáticos del progreso alcanzado, sino el movimiento continuo donde van produciéndose los cambios.

El contexto del aprendizaje tiene una gran importancia en el interior de la institución educativa y en la realidad donde se desenvuelven los estudiantes. El contexto donde se realiza.

Deben suprimirse las barreras entre evaluador y evaluado, entre evaluación y aprendizaje, entre evaluación y enseñanza. Las características que toma la propuesta de evaluación descrita apuntan hacia la autoevaluación y la coevaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de aprender a aprender. Aprender a autoevaluarse.

La autoevaluación se produce cuando una persona evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, puesto que constantemente se toman decisiones de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, entre otros.

La autoevaluación, cuando es auténtica, viable y veraz significa uno de los máximos logros al cual el profesor puede aspirar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente el proceso educativo, al igual, se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza, y paralelamente, en la autorregulación del aprendizaje.

La coevaluación consiste en la evaluación mutua conjunta y entre pares, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. La coevaluación permite: tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales, desarrolla una serie de desempeños sociales como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, entre otros.

La autoevaluación y la coevaluación no implica necesariamente que los estudiantes se asignen calificaciones; cumplen una función formativa, su propósito consiste fundamentalmente en que los alumnos: reflexionen sobre el proceso educativo, desarrollen una actitud de permanente conciencia, responsabilidad y alcanzar, por último, una mayor capacidad de autonomía y de decisión.

Pero el aprendizaje autónomo requiere destrezas y actitudes específicas que pueden centrarse en: capacidad de planificación, perseverancia en el desarrollo de la actuación prevista, conocimiento de procedimientos para la utilización de recursos oportunos, desarrollo de aptitudes y actitudes positivas para la autoevaluación, comunicación de los objetivos y estructuración del conocimiento (ver figura 1).

Los enfoques y modelos operativos más flexibles, pertinentes y naturales de Stake, Posner y Eisner facilitan una percepción más amplia del proceso de identificar y decidir los objetivos, contenidos, y estrategias de enseñanza que permiten influir en los jóvenes de manera positiva para el despliegue y formación personal y profesional y prepararlos para contribuir con reciprocidad bien de su comunidad y de la sociedad.

Al considerar el enfoque cualitativo referido a las prácticas evaluativas constituye una de las fuerzas más poderosas del ambiente escolar, pues ellas definen que es lo que cuenta para profesores y estudiantes. Los profesores evalúan constantemente en las clases y fuera de ellas con sus comentarios, sus gestos, su comportamiento social, sus preguntas y su tono de voz frente a lo que el alumno hace, dice, responde, entrega o propone.

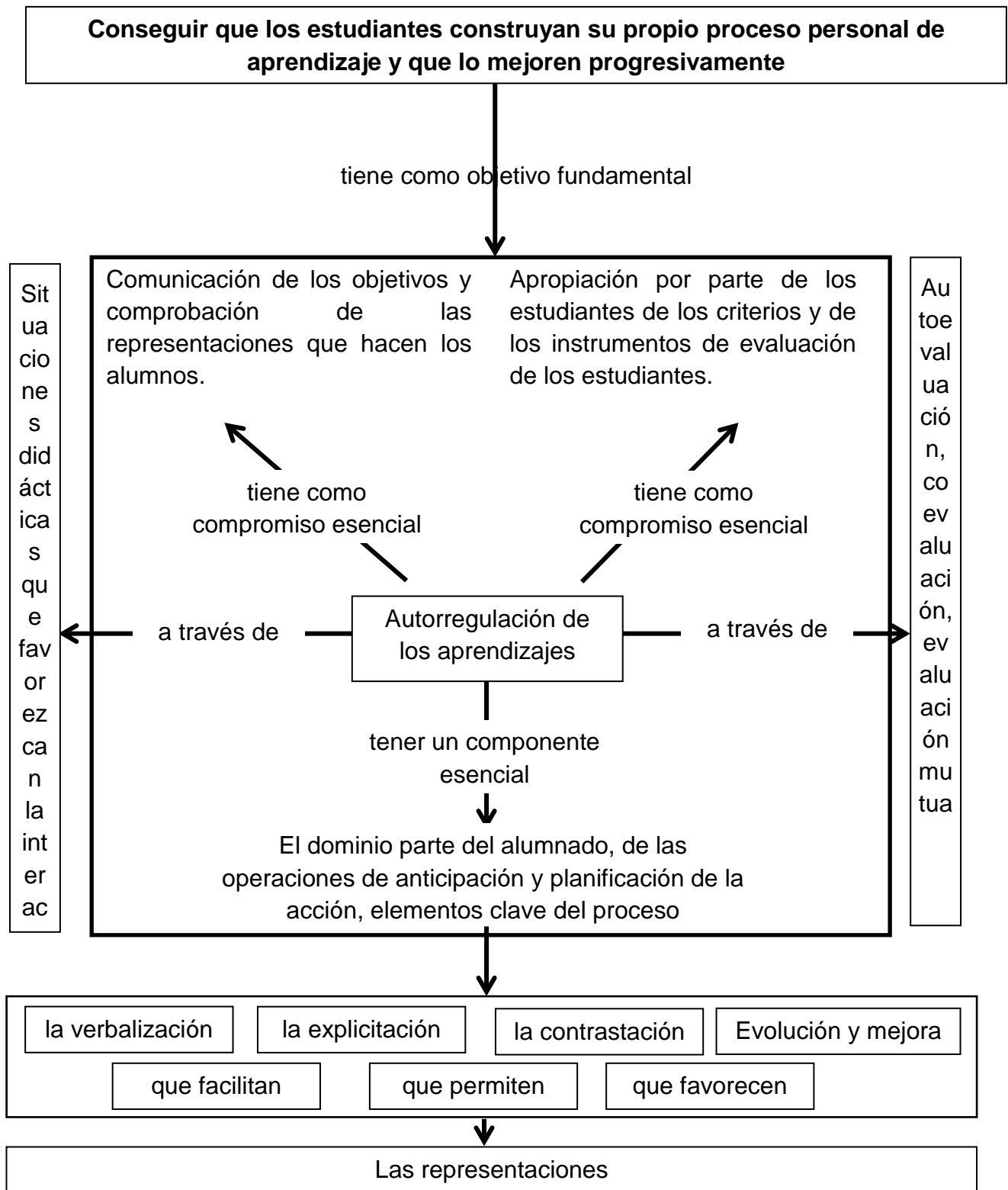


Figura 1. Castillo, S. et.al. Autorregulación de los aprendizajes, **op.cit.** p.97

III.8 Lugares didácticos

Al evaluar es vital no sólo pensar en el espacio físico sino en la situación cultural y simbólica en la que se produce: en el clima institucional o de aula, en donde acontece una de esas típicas situaciones de presentación de evidencias o de examen.

En específico, la cultura de la evaluación del aprendizaje requiere enfocarse en los aprendizajes, en el acceso de los conocimientos de los estudiantes, en los procesos de pensamiento complejo, así como aprendizajes y de actitudes procedimentales.

En concreción, en éste último capítulo se ha reflexionado sobre la evaluación institucional, con base en los momentos y elementos didácticos, tomando en cuenta los cuatro elementos constitutivos de toda evaluación institucional: contexto, actores, procesos y resultados.

Conclusiones

1. La sociedad posmoderna requiere avanzar en la construcción de aprendizajes de índole formativo, de esta manera favorecerá capacidades de la persona para que aprendan a vivir bien la vida, permitiendo el desarrollo de recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno.
2. En el contexto de la sociedad del conocimiento, de la sociedad ética y de la sociedad creativa, surge la cultura de las competencias para promover que los programas educativos proyectados a cada nivel educativo favorezcan el modelo de educación permanente.
3. La evaluación es lo fundamental para mejorar la enseñanza-aprendizaje, decisiva para que la propuesta educativa sustenten acciones pertinentes y coherentes ante modelos alternativos.
4. Se fortalece la institución educativa bajo programas estratégicos de convertir al aula y la escuela en el centro de la gestión del Sistema Educativo.
5. La evaluación institucional queda inserta en la Teoría General de Sistemas, en la que actores, procesos y resultados se convierten en objeto de evaluación.
6. Los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades o imponen restricciones al desarrollo de competencias.
7. La conformación del nuevo currículo del nivel medio superior posibilita por su flexibilidad que se atiendan factores de carácter común insertos en un Marco Curricular Común (MCC), permitiendo que cada institución adecúe bajo sus propias estrategias didácticas la conformación de la Estructura Curricular Institucional.

8. La práctica de la evaluación institucional, debe hacerse principalmente, para distinguir las características particulares del progreso de los estudiantes, promover la toma de decisiones sobre acciones del aula y su capacidad de incidir en la calidad educativa.
9. La Reforma (RIEMS) atiende el proceso de profesionalización docente bajo tres dimensiones. Es así que centra la formación orientada en la reflexión crítica, logrando así propiciar la autoevaluación y la práctica de enseñanza innovadora como un cambio sensible en la concepción de los actores educativos.
10. La evaluación de manera intrínseca forma parte del currículo en un punto de vista innovador, posibilitando la adecuación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde el momento de la planificación del programa escolar.
11. La evaluación interna puede considerarse como un importante instrumento para mejorar la evaluación institucional.
12. La evaluación educativa se conforma de una doble perspectiva que incluye, por una parte, la visión interna, la de los propios protagonistas y, por la otra, la dimensión externa que considera a los que están implicados desde el entorno social, económico y cultural.

Anexo 1

Ejemplo de secuencia didáctica

1.1 Conceptualización de secuencia didáctica

“Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. Asimismo, hablamos de competencias como capacidad de actuar integralmente ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber o conocer en una perspectiva de mejora continua.

1. Una secuencia didáctica, que siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada conjuntamente con los estudiantes para contribuir al logro de las competencias”¹.

Para aclarar la cuestión anterior se retoman cinco componentes que han guiado la propuesta de Julio Pimienta de una secuencia didáctica por competencias que posibilitan la planeación y evaluación a una situación didáctica.²

1. Situación problema del contexto.
2. Competencias a activar para contribuir a solucionar el problema.
3. Diseño de tareas docentes y actividades de los estudiantes para formar las competencias.
4. Actividades metacognitivas.
5. Evaluación de los aprendizajes

¹ apud., Villalobos, E.M., **Didáctica integrativa y procesos de aprendizaje.**, pp.206 y 207

² Pimienta, J., **Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación en la Educación Superior**, p.2

El punto de partida de la enseñanza son los problemas o situaciones que representan el contexto de las competencias, a partir de las situaciones se podrán reconocer las competencias. El aprendizaje debe ser situado en tanto las competencias están relacionadas con contextos específicos, en los cuales los saberes resultan útiles como soportes de la acción. Volverse competente implica aprender qué saberes permiten resolver una situación particular y cómo utilizarlos.

En el primer aspecto, se describe el problema relevante del contexto que requiere ser solucionado.

Correspondiente al componente dos las competencias a formar, se plantea la interrelación existente entre el problema y la actuación o actuaciones necesarias para su solución, mismas que se identifican como las competencias de la profesión que se pretenden formar.

En relación al componente tres actividades de aprendizaje y evaluación, se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. Al considerar las actividades de aprendizaje se plantea que deben ofrecer oportunidades para identificar el vínculo entre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y la realidad en la cual resultan aplicables. Cabe destacar, que el estudiante aprende haciendo funcionar el saber, o más bien, de que el saber aparezca para el estudiante como un medio de seleccionar, anticipar, ejecutar y controlar las estrategias que aplica la resolución del problema planteado por la situación didáctica.

En el tratamiento de la metacognición como una actitud, se incorpora a la secuencia didáctica en sus tres momentos: antes, durante y al final de las actividades, es necesario que el estudiante se plantee un proceso de reflexión, en el que realice un balance específico de cada parte del proceso:

- ¿Cómo realizaré la tarea?

- ¿Cómo la estoy realizando?
- ¿Qué logros he obtenido y a qué dificultades me he enfrentado?

Son preguntas trascendentes para lograr una reflexión antes, durante y al final de la realización de las actividades.

La metacognición es un proceso importantísimo en la evaluación de competencias puesto que es lo que determina que no nos quedemos en un balance de logros y oportunidades de mejora. Con la metacognición estamos atendiendo el carácter instrumental de la evaluación, se evalúa para mejorar el desempeño de forma permanente, pero también actuando sobre el pensamiento.

Es importante, como se ha planteado, el no dejar que la actividad metacognitiva se convierta en un proceso de reflexión solamente, sino que transforme actitudes que lleven a la acción, a la actuación para contribuir a la mejora de futuros desempeños. En ello reside la importancia de esta actividad en el contexto de las competencias.

En relación a la parte cinco, la evaluación debe orientarse a recopilar evidencias de la acción competente, además de los saberes.

La evaluación del aprendizaje también debe cambiar, pues debe valorar si la escuela está logrando el desarrollo de las competencias – en tanto, actuar con base en la articulación de los saberes- y no sólo el aprendizaje de estos saberes de manera independiente. Por lo tanto debe ser:

- Contextualizada. Plantear situaciones en las cuales puede valorarse si el estudiante domina o no las competencias.
- Auténtica. Los contextos deben ser lo más cercanos posibles a la realidad.

- Integral. Valorar la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores como sustento de la actuación, debe evitarse dirigirse a estos componentes por separado.

Cuatro cuestiones son esenciales para llevarla a cabo:

- criterios
- evidencias
- niveles de dominio
- ponderación.

Siendo las competencias, actuaciones integrales, no es difícil entender que se debe tener como métodos importantes para su valoración a:

- la observación: directa e indirecta
- la entrevista
- los exámenes.

Cuando nos referimos a la observación, pretendemos poder evaluar por este medio a las actuaciones directamente, “in situ”, o los productos derivados de ellas, aquí los portafolios se convierten en importantes recursos para la evaluación y autorreflexión de las actuaciones. La entrevista, como medio para intercambiar con los estudiantes acerca de su apreciación del desempeño, es también sumamente valiosa y, sin menor importancia, los exámenes siguen teniendo gran cantidad de afiliados.

Bibliografía

1. Casanova, M.A., **La evaluación educativa. Escuela básica.** 1ª. ed., México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1998.
2. Castillo, S., **et. al., Evaluación educativa y promoción escolar.** 1ª. ed., Barcelona, Pearson/Prentice Hall, 2003
3. Castrejón, J., **Estudiantes, bachillerato y sociedad.** 1ª. ed., México, Colegio de Bachilleres, 1985.
4. Chavarría, M., **et. al., Orientaciones para elaboración y presentación de tesis.** 2ª. ed., México, Trillas, 2004
5. Díaz Barriga, F., **et.al., Formación docente y educación basada en competencias,** en: Valle, M.A., coord., **Formación en competencias y certificación profesional.** 1ª. reimpresión, México, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, 2002
6. Elliot, J., **El cambio educativo desde la investigación-acción.** 2ª. ed., Madrid, Ediciones Morata, 2004.
7. Flórez, R., **Evaluación pedagógica y cognición.** Santafé de Bogotá, McGraw Hill, 1999.
8. Imbernón, F., **Diez ideas claves para la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar la innovación y el cambio.** 1ª. reimpresión, Barcelona, Graó, 2008.
9. Grassau, E., **Técnicas e instrumentos para la evaluación del currículo,** en: **Boletín de Educación.** Santiago de Chile, Publicación semestral de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, núm.14, julio-diciembre 1973
10. INEE, **Panorama Educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior.** México, INEE, 2013.
11. Medina, S.R., **et.al., Evaluación Institucional.** 1ª ed., México, Publicaciones Cruz, S.A., 2006
12. Perrenoud, P., **Construir competencias desde la escuela.** 1ª. ed., Santiago de Chile. Ediciones Noreste, J.C. Sáez Editores. 2006.

--- **Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?**, 1ª. ed., México, Graó de IRIFSE, 2012.

13. Pimienta, J., **Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación en la Educación Superior**, en: Revista Bordón núm. 63 (1), 2011. Disponible en: (www.dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=288688). [Consultado 13-3-2014].

--- Exposición del mismo autor en: **Primer encuentro de experiencias docentes basadas en el modelo educativo institucional del IPN**, 13-4-2011.

14. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, **sección III México con educación de calidad**, disponible en: (www.pnd.gob.mx). [Consultado 4-11-2013].

--- **Anexo de indicadores**. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/10-Eficiencia-terminal-300x86.png> [Consultado: 26/10/2013].

15. Pozos, P., **Evaluar los componentes actitudinales esenciales en la formación basada en competencias**, en: **Revista Didac**. México. Universidad Iberoamericana, Nueva Época, núm. 49, 2007.

16. Rodríguez, A., **El proceso de aprendizaje en el nivel medio superior y superior**. En: **Colección Pedagógica Universitaria 2**. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Veracruzana, julio-diciembre 1976.

17. Ruiz, M., **Didáctica del enfoque comunicativo**. 1ª. reimpresión. México, Instituto Politécnico Nacional, 1999.

18. Sandoval, R., **Transición a la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el interculturalismo**. En: **Revista Innovación Educativa**. México Instituto Politécnico Nacional, vol.8, núm. 44, julio-septiembre 2008.

19. Secretaría de Educación Pública/ documentos normativos.

--- **Decreto por el que se reforman los artículos 3º, 4º, 9º, 37, 65 y 66 y se adicionan los art. 12 y 13 de la Ley General de Educación**. Capítulo IV. Disponible en: (http://www.diariooficial.gob.mx//nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013). [consultado 28-10-2013].

--- **Acuerdo 442.** Sección anexos. Disponible en: (http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008). [Consultado 31-8-2013]

--- **Acuerdo 444.** Capítulo II. Disponible en: (http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf). [Consultado 31-8-2013].

--- **Acuerdo 447.** Capítulo II. Disponible en: (http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008). [Consultado 31-8-2013].

--- **Acuerdo 488.** Disponible en: (http://www.diariooficial.segob.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009). [Consultado 31-8-2013].

--- **Comunicados Subsecretaría de Educación Media Superior.** Disponible en: (http://www.sep.gob.mx/es_mx/sems/agosto_2013_sems) [Consultado 20-9-2013]

20. Villalobos, E.M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje.** 1ª. reimpresión. México. Trillas. 2006.

---- **Evaluación del aprendizaje basado en competencias.** 1ª. reimpresión. México. Minos. Tercer milenio. 2010.

21. Zabala, A. et.al., **11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar por competencia.** 1ª. ed., Barcelona, Graó, 2007