



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de pedagogía

Estudio de caso: Pedagogía del Marco Curricular Común (MCC)

dentro de la preparatoria oficial n. 82 "José Revueltas".

Consecuencias y actualidad para la comunidad docente

ante la implementación de los lineamientos del MCC.

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Miriam Ivette Bahena Maldonado

Asesor: Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez

México, DF, Abril 2015





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis es el resultado de un arduo trabajo pero sobre todo del amor y del apoyo de las personas que siempre confiaron en mí.

Agradezco a dios por la oportunidad de vida y por las grandes bendiciones que me ha dado.

Entre estas bendiciones se encuentran:

- A mi padre **Silvestre Francisco Bahena Flores** (que en paz descanse) quien siempre fue mi apoyo y mi fortaleza, quien siempre confió en mí y me inculco la convicción de que soy capaz de enfrentar cualquier reto por medio de trabajo y esfuerzos constantes.
Su ejemplo y su amor fueron fundamentales para llegar hasta donde estoy ahora y para seguir adelante en lo que venga.
Agradezco sus desvelos, sus esfuerzos, sus sacrificios y su constante presencia llena de paz, seguridad, decisión y amor infinito; agradezco sobre todo el que haya y siga formando parte de mí.
- A mi madre **J. Rosalba Maldonado López** quien siempre fue y ha sido mi apoyo tanto en los buenos momentos como en los malos, especialmente en los malos, soportando con amor y paciencia todos mis tropiezos y momentos de desesperación. quien siempre me ha dado esperanzas y confianza para seguir adelante.
Le agradezco su constante presencia y amor, sus sacrificios y esfuerzos. Agradezco que forme parte de mí.
- A mi hermano **Josue Emmanuel Bahena Maldonado** quien siempre ha sido como un rayo de sol en mi vida, alegrándome en los momento más oscuros y de desesperación. siempre presente, dándome palabras de consuelo y de fortaleza de una forma tan hilarante que siempre logro darme renovadas fuerzas y vitalidad para enfrentarme a la vida y sus retos.
Agradezco su amor constante, su comprensión pero sobre todo su amor y confianza.
- A mi hermano **Aarón Ricardo Bahena Maldonado** quien ha formado parte de mi vida y quien me dio su amor y fortaleza en los momentos más duros de mi vida.
- A mi asesor **Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez** quien confió en mí no sólo como estudiante sino también como persona, quien tuvo paciencia infinita durante todo el trayecto alentando a seguir hasta el final.
Su constante presencia me inspiro a esforzarme constantemente para obtener el resultado deseado, quien siempre me hizo sentir lo suficientemente capaz.
- Finalmente me gustaría reconocer el enorme apoyo y buena voluntad recibida por el **Prof. Jorge Hernández Hernández** subdirector de la Preparatoria oficial N.82 al igual que a todos los docentes que me regalaron su tiempo y paciencia durante todo el proceso de investigación de campo.

A todos ellos les digo: *este trabajo es nuestro, pues sin ustedes no lo hubiese logrado.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 0. La RIEMS: causa y motivo de la transformación de las prácticas docentes. Una realidad vivida.....	15
CAPÍTULO I. Marco contextual	
1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC).....	19
1.1. Principios rectores y características educativas de la RIEMS.....	25
1.2. El MCC y su importancia en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).....	29
1.3. Fundamentos pedagógicos del MCC.....	32
1.3.1.El currículum desde la perspectiva del MCC.....	33
1.3.2.Planes y programas de estudio.....	37
1.3.3.Didáctica del enfoque por competencias dentro y fuera del aula.....	40
CAPÍTULO II. Marco Teórico	
2. Análisis de la RIEMS como política pública.....	48
2.1. ¿Qué son las políticas públicas?	48
2.2. Elaboración y evaluación de políticas públicas.....	50
2.3. Las reformas educativas como producto de políticas públicas.....	57
2.4. Reformas educativas en México. Objetivos y metas pedagógicas.....	60
2.4.1. Semblanza histórica de las reformas educativas en México.....	61
2.4.2. Actualidad de las reformas educativas en México.....	67
2.5. La RIEMS como política pública: análisis e implicaciones en la práctica docente.....	71
CAPÍTULO III. La docencia	
3. La práctica docente en el sistema educativo mexicano.....	76
3.1. Modelos pedagógicos y práctica docente.....	77
3.2. Actualidad del perfil docente en México.....	80
3.3. Formación académica para la docencia. Diversidad de opciones y filosofía.....	82
3.4. Capacitación y formación continua en la profesión docente.....	86
CAPÍTULO IV. Estudio de caso.	
4. La Preparatoria Oficial N. 82"José Revueltas".....	89
4.1. Identificación del plantel (historia, filosofía, metas y objetivos educativos).....	89
4.2. Gestión académica y pedagógica del plantel.....	97
a) Formación académica.....	104
b) Organización por áreas de conocimiento.....	107
c) Funciones y responsabilidades.....	112
d) Formación continua.....	114
4.3. Características académicas y profesionales de la comunidad docente del plantel.....	115
CAPÍTULO V. Investigación de campo	
5. Metodología de investigación.....	118
5.1. Situación actual del docente dentro del plantel desde la óptica directiva. Logro de metas y objetivos desde la implementación de la RIEMS y el MCC.....	120
5.2. Situación actual del docente dentro del plantel desde la óptica docente.....	124
5.2.1.Aplicación de cuestionarios (encuestas).....	125
5.2.2.Revisión de documentación propia del desempeño áulico del docente.....	149
5.2.3.Observación no participativa del desempeño áulico.....	150
5.3. Reporte de resultados. Principales problemáticas detectadas dentro del plantel.....	151
CAPÍTULO VI. Aportes pedagógicos ante las problemáticas encontradas	
Propuesta de curso de capacitación.....	161
Marco teórico.....	163
Programa de capacitación	169
Unidad didáctica.....	169
Población.....	170
Duración, horario y cede del curso.....	170

Encargados de impartir el curso.....	171
Instrumentación.....	171
Supervisión.....	172
Evaluación de seguimiento.....	172
Temario de curso de capacitación.....	174
Cronograma.....	175
Cartas descriptivas.....	176
Anexos del curso de capacitación.....	182
Anexo 1. Técnicas didácticas.....	182
Anexo 2. Evaluación Diagnóstica.....	184
Anexo 3. Evaluación Formativa.....	186
Anexo 4. Evaluación Final.....	187
Anexo 5. Instrumentación.....	188
Anexo 6. Evaluación de seguimiento (Entrevista).....	189
Anexo 7. Propuesta de evaluación del desempeño del tutor (Lista de escala).....	190
Fuentes de consulta.....	191
CONCLUSIONES.....	193
Anexo.....	203
a) Anexo 1. Entrevistas	
b) Anexo 2. Cuestionarios	
c) Anexo 3. Guía de observación áulica	
d) Anexo 4. Rúbrica [sic] de observación al plan semestral	
e) Anexo 5. Rúbrica [sic] para la entrega de exámenes extraordinarios	
f) Anexo 6. Rúbrica [sic] para la entrega de guías de estudio	
g) Anexo 7. Rúbrica [sic] Eje transversal	
BIBLIOGRAFÍA	
HEMEROGRAFÍA	
MESOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

Siendo la educación una de las principales preocupaciones para el desarrollo del país, las autoridades educativas mantienen una constante evaluación de la situación en la que esta se encuentra: las demandas cambiantes de la sociedad, los modelos, metodologías, técnicas e incluso tendencias de acuerdo a los resultados obtenidos, etc.

Esta evaluación constante se refleja en las innovaciones, nuevas políticas y reformas que se realizan en las diversas áreas de los sistemas y subsistemas educativos con la intención de mejorar tanto la calidad educativa como su eficiencia y eficacia. Dichas modificaciones en general han tratado de responder entre otras cuestiones a las demandas impuestas por una multiplicidad de factores entre los que se encuentran: momento histórico, social, cultural, demográfico, político y económico.

Aquí se trabaja principalmente con el tema de las reformas educativas entendiendo estas como: cambios, desajustes, ajustes, conflictos y acuerdos no sólo para las autoridades educativas (macro estructura) sino también para todos aquellos sujetos involucrados en el sistema al que se encuentra dirigida (micro estructura).

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) es la base sobre la que se desarrolla la presente tesis, pero como se podrá ver más adelante, las reformas son entes complejos que dan cabida a multiplicidad de factores como: ideales, argumentos, metas y objetivos.

Es así que surge la necesidad de acotar la temática a tratar. En este caso se pretende realizar un análisis de las prácticas docentes ante la implementación de una reforma educativa y específicamente ante el cambio de paradigma educativo como es el caso de la RIEMS.

Los motivos por los que es el docente (su praxis y su identidad profesional) centro de esta tesis, son sencillos pero significativos. Entre ellos se contemplan los siguientes: 1) la actividad docente es un pilar en el complejo sistema y proceso educativo; 2) la práctica docente requiere conocimientos y bases pedagógicas así como la pedagogía se enriquece de los conocimientos devenidos de la docencia (apoyo bidireccional); 3) los docentes representan (o deberían representar) el modelo a seguir de cualquier profesional pues se desenvuelven en los dos planos del proceso educativo, a saber: el teórico-filosófico y el práctico y; 4) los profesores son los encargados de llevar a la realidad los principios y lineamientos teóricos plasmados en la reforma.

Se propone entonces un *estudio de caso* realizado en la preparatoria oficial N. 82, "José Revueltas" con el propósito de conocer más a fondo las reacciones y acciones que la comunidad docente ha llevado a cabo como respuesta a las exigencias de la presente reforma y en especial del Marco Curricular Común (MCC). Los objetivos de éste estudio son los siguientes:

- Investigar y analizar la forma en que se está gestionando el nuevo paradigma educativo dentro del plantel para apoyar el óptimo desarrollo de los objetivos y metas del MCC (impactos en la práctica docente, alcances obtenidos y limitaciones en su implementación).
- Analizar qué papel juega la formación (académica y de área de conocimiento) en la implementación y cumplimiento de los lineamientos del MCC en lo correspondiente a la comunidad docente del plante. Identificar las dificultades tanto pedagógicas como didácticas que se han presentado en el desempeño profesional del docente.
- Conocer las decisiones y acciones que se han puesto en marcha dentro de la comunidad docente para afrontar las demandas del plantel y de la reforma.
- Conocer las acciones que se han llevado a cabo dentro del plantel por parte de las autoridades directivas para apoyar el desempeño docente ante la situación de desequilibrio y ajuste ocasionada por la reforma.

La relevancia de este trabajo descansa en reconocer a los docentes como los encargados de consolidar la reforma. Siendo ellos, quienes con su aceptación o rechazo, entendimiento o confusión, definen en gran medida (con su práctica dentro y fuera del aula) el éxito o fracaso, total o parcial, de las metas y objetivos educativos propuestos.

Así, la tesis se centra en las consecuencias que las reformas tienen en la vida profesional-laboral de los docentes.

El documento se desarrolla por capítulos, cada uno de los cuales contienen información relevante que apoya y fundamenta la investigación final (estudio de caso). La estructura es sencilla pero organizada, los primeros capítulos (del 0 al 3) representan el aspecto introductorio, contextual y teórico; mientras que los últimos (4, 5 y 6) exponen aspectos propios de la investigación, reporte de resultados, aportaciones pedagógicas y conclusiones.

El capítulo 0 denominado *La RIEMS: causa y motivo de la transformación de las prácticas docentes. Una realidad vivida*, introduce al lector en la situación detonadora de todo este trabajo.

Aquí se expone un rápido vistazo a la reforma, es decir, se esbozan de forma muy genérica sus objetivos y los lineamientos. Prestando especial atención a la relación que se establece entre las exigencias de la reforma y las posiciones adoptadas por los docentes ante ella.

Seguidamente se da una breve explicación del porqué se eligió a la Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas” para realizar el *estudio de caso*; por medio de una descripción de la situación observada dentro del

plantel a raíz de la puesta en marcha de la RIEMS (dicha observación tuvo lugar durante mi servicio social en un periodo de 6 meses). Incluye una mirada a las problemáticas y conflictos vividos por la planta docente.

El capítulo I *La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC)* contempla la exposición y revisión de información básica referente al tema central de esta tesis, es decir, de la RIEMS y del MCC como punto central de la misma. Además, dentro de este capítulo se espera proporcionar al lector los elementos necesarios para crear una perspectiva común que de sentido tanto a la investigación y análisis realizados al final de la parte teórica como a cada uno de los siguientes capítulos.

Como primer punto se mencionan los antecedentes y las problemáticas que dieron origen a esta reforma; se describe la situación actual de la EMS con su rezago educativo, limitada cobertura, alto grado de deserción, calidad cuestionable y la falta de identidad compartida entre subsistemas.

Así mismo, se presenta información como: estadísticas nacionales sobre la situación vivida en la EMS en las últimas dos décadas; situaciones actuales tanto nacionales como internacionales en los terrenos educativo, social y laboral. Estos datos tienen como finalidad que el lector logre formarse una idea sobre la actualidad de la EMS y sus problemáticas.

A este respecto, se desglosan las problemáticas sobre las que la RIEMS intenta tener impacto, a saber: ampliación de la cobertura, mejora de la calidad educativa y búsqueda de la equidad.

Se incluyen y desarrollan los principios básicos sobre los que se fundamenta la reforma. Estos son: 1) el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; 2) la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio y; 3) el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Posteriormente, se realiza una revisión de los cuatro ejes rectores sobre los que trabaja la RIEMS para el logro de metas y objetivos, los cuales son: 1) La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta de la EMS; 3) Mecanismos de gestión; 4) Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Lo anterior da pie para adentrarse en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) desembocando invariablemente en una de las vertientes centrales de este trabajo de indagación y análisis: el MCC. Se procura una perspectiva genérica sobre sus significados, postulados e implicaciones dentro del ámbito educativo *enseñanza-aprendizaje*, brindando especial interés al paradigma educativo propuesto (modelo educativo por competencias).

Adentrados ya en el MCC se trabajan puntos clave que van desde la perspectiva que se tiene del currículum hasta los fundamentos pedagógicos que la sustentan. La integración (elementos a considerar) de planes y programas de estudio dentro del enfoque por competencias y una mirada a la didáctica que el mencionado modelo educativo implica.

Estos últimos subtemas del capítulo introducen poco a poco al terreno de las transformaciones educativas, que en mayor o menor medida, repercuten en las actividades e incluso la identidad del docente (siendo estas vertientes los puntos angulares de la presente tesis).

Con esto en mente, el final del capítulo intenta presentar un contraste entre el modelo tradicional de educación (memorístico, empleado actualmente por la mayoría de los docentes) y el enfoque por competencias.

El Capítulo II *Políticas públicas* corresponde al marco teórico, este presenta un panorama amplio de la RIEMS atendiendo a su génesis, es decir, como una política pública. Así pues, se intenta responder a las interrogantes: ¿qué son las políticas públicas?, ¿cómo se elaboran?, ¿qué son las reformas educativas?. Esperando crear en el lector una perspectiva más amplia sobre la RIEMS como resultado de un proceso integral que se pone en marcha con el objetivo de subsanar, mejorar y/u optimizar al sistema educativo.

Al comprender los porqué y para qué de las políticas públicas y de las reformas se puede dar un sentido real a los esfuerzos conjuntos que intervinieron en la creación de la RIEMS, se pueden entonces ver las dimensiones macro y micro que proporcionan un contexto amplio para poder observarla de manera crítica.

Se mencionan de forma general algunas definiciones de políticas públicas, se presenta un esquema (a grandes rasgos) del proceso de elaboración de las políticas públicas intentando dejar en claro la gran cantidad de factores y elementos que en ella influyen. Entre las etapas revisadas y desglosadas se encuentran: establecimiento de la agenda política, definición de los problemas, previsión, establecimiento de objetivos y selección de opciones.

A este respecto y como complemento se incluyen algunos de los modelos de políticas públicas que brindan diversas perspectivas desde las cuales se pueden examinar no sólo la pertinencia del contenido y métodos de gestión sino que también influyen en el análisis de los resultados (costo-beneficio).

Con el fin de distinguir entre políticas públicas y reformas, se desarrolla el subtema *Las reformas educativas como producto de políticas públicas*, en él, se presenta una caracterización de las reformas como procesos de cambio diferenciándolas de las políticas públicas y al mismo tiempo dejando claras las relaciones existentes entre ambas. Aterrizando finalmente en las reformas educativas.

Se realiza, entonces, una breve revisión histórica de las reformas educativas que se han implementado en nuestro país atendiendo tanto a sus metas y objetivos pedagógicos como a sus implicaciones e impactos en el Sistema Educativo Nacional (SEN); conjuntamente se plantean algunos de los obstáculos recurrentes observados en los proyectos y reformas educativas que en el mejor de los casos impiden el cumplimiento total o parcial de los postulados educativos.

Con la misma línea de desarrollo que se muestra en el párrafo anterior se exponen de manera particular las innovaciones, proyectos y reformas realizadas dentro de la Educación Media Superior (EMS) que le

brindaron no sólo una identidad sino que además marcaron (en cierta forma y medida) su situación actual como sistema educativo.

Una breve mirada hacia los retos que han perseguido las reformas educativas en conjunto con sus innovaciones y proyectos se incluyen en el subtema *Actualidad de las reformas educativas en México*. Este breve recuento intenta mostrar las áreas del SEN en las que se ha trabajado así como las teorías y principios sobre los que descansan los esfuerzos realizados en esta materia.

Como cierre del capítulo se expone un análisis general de la RIEMS vista como política pública y el impacto que esta ha tenido en las prácticas e identidad de los docentes. Aquí se pretende abordar a la reforma como un conjunto de estrategias, acuerdos, ideales particulares y compartidos dentro de un momento socio-histórico particular. Se presenta una RIEMS integrada (en el plano teórico) para enfrentar las problemáticas y demandas sociales actuales y al mismo tiempo se plantean los retos que esto significa en la realidad práctica para los docentes.

El capítulo III titulado *La docencia* presenta una pequeña reseña de la docencia dentro de nuestro país retomando a la figura del docente en planos como: necesidad social, formación académica, perfil profesional y actualidad del docente ante una sociedad globalizada.

Se presenta al docente como actor fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje definiendo su personalidad como profesional (de acuerdo a la perspectiva del presente trabajo) y los aspectos que caracterizan su praxis.

En este apartado se plantea a la pedagogía como la base para cualquier actividad educativa, desde la forma en que se vive y se entiende el proceso enseñanza-aprendizaje en el terreno teórico y en el práctico, hasta las modificaciones y reformas que se plantean del mismo. Especialmente se revisa la influencia que los distintos modelos pedagógicos han tenido en la identidad y actividades que definen el perfil docente.

El siguiente subtema tratado es el relacionado con la actualidad del perfil docente en nuestro país. Aquí se revisan las expectativas que se han puesto en el docente a raíz de la RIEMS y que suponen cambios para la identidad del maestro en lo profesional y personal (vocación).

Se mencionan algunas de las cualidades, aptitudes y actitudes que los docentes deben poseer para el correcto desempeño de sus labores, además de los nuevos retos a los que deben enfrentarse y que le obliga a contar con un perfil académico más completo e integral caracterizado por una continua preparación. Así mismo, se presentan las características marcadas por la RIEMS para los docentes.

Como complemento a lo anterior, se exponen algunas de las opciones de formación docente disponibles en nuestro país. Cada una de ellas marcada por una historia particular, principios, metas, objetivos y filosofías específicas que propician diversidad (en ocasiones abismal) entre los perfiles de egreso de los

profesionales de la educación: desde los enfocados en aspectos puramente prácticos hasta los centrados mayormente en los aspectos teóricos.

Finalmente se presenta a la capacitación y la formación continua como un complemento a la praxis del docente comprendiendo la importancia que esta tiene en el logro de metas y objetivos educativos.

El capítulo IV *Estudio de caso*, expone las particularidades del plantel y de su comunidad tanto directiva como docente, en el que se realizará la investigación sobre las prácticas docentes y el impacto que la RIEMS ha tenido en ellas, especialmente desde la implementación del MCC con su paradigma educativo por competencias. Se trata de conocer el terreno de investigación, entre otras cosas: características históricas, organizativas, filosofía y objetivos que le dan orientación y sentido a su proyecto educativo, gestión escolar, etc.

Como primer punto se presentan algunos datos de identificación de la escuela. Posteriormente se muestra la historia del plantel atendiendo a las situaciones sociales que le dieron vida con el fin de contar con un marco de referencia base para el posterior análisis de la información obtenida mediante la investigación de campo.

También se realiza una breve revisión de la historia académica del plantel. Además, se describen las condiciones materiales de la escuela (recursos materiales e infraestructura) así como un recuento de los recursos humanos de la misma.

Gestión académica y pedagogía del plantel es un subtema más del capítulo IV, aquí se presenta una definición del término *gestión* y sus implicaciones en la organización escolar tanto en el plano subjetivo (relaciones entre sujetos) como en el de los conocimientos. Particularmente se habla del Modelo Educativo de Transformación Académica (META), que es la adaptación que el gobierno del Estado de México hace de la RIEMS para las dependencias educativas a su cargo.

A este respecto, se consideran los siguientes puntos:

- Propuestas de mecanismo de apoyo para el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos y mejora en la calidad de las instituciones;
- Formación académica. Aquí se presenta el perfil de ingreso propio de la institución, el perfil de egreso marcado por la RIEMS y un breve análisis de la congruencia existente entre ambos como parte de un plan integral de estudios.
- Organización por áreas de conocimiento. La forma en que se organizan los saberes y su lugar dentro del desarrollo de planes y programas de estudio consecuentes al enfoque por competencias propuesto en el MCC

- Funciones y responsabilidades. Se presenta el organigrama del plantel y las funciones de cada uno de sus integrantes.
- Formación continua. Se hace un pequeño recuento de la importancia que este punto tiene en la formación docente y por consiguiente en su desempeño laboral.

Todos los puntos anteriores hacen énfasis en las diferencias entre la RIEMS y el META a fin de ilustrar las adecuaciones hechas por el Estado de México. Indagando al mismo tiempo sobre los elementos y circunstancias que forman parte de la gestión escolar del plantel. El objetivo es conocer mejor la organización del trabajo, las relaciones profesionales, la cultura e identidad colectiva de la institución. Además se realiza una breve revisión de las formas de ejercicio el poder dentro de la comunidad del plantel.

Para finalizar y como introducción para el siguiente capítulo *investigación de campo* se presentan las características académicas y profesionales de la comunidad docente que incluye una breve mención sobre la importancia del maestro en los procesos de innovación y reforma.

El capítulo V. *Investigación de campo* exponen los argumentos que justifican el estudio de campo y los objetivos perseguidos. Se describen la metodología seguida y los instrumentos de investigación empleados.

Otra función de este capítulo es presentar los resultados obtenidos de los instrumentos de investigación así como reflexiones de los mismos. Dichas reflexiones son complementadas con los datos extraídos de dos actividades de apoyo a la investigación de campo: la revisión de documentación y la observación no participativa del desempeño áulico.

La revisión de documentos tales como planes semestrales por asignatura, guías de estudio para periodos de regularización y exámenes extraordinarios sirven como mecanismos de revisión y control para los directivos en cuanto a la correcta aplicación y desarrollo del enfoque por competencias (por lo menos en el terreno teórico).

La observación no participativa del desempeño áulico por motivos que se exponen en el apartado correspondiente no pudo realizarse pero no por esto deja de ser un elemento importante para el análisis de las circunstancias en las que se están viviendo los cambios y ajustes dentro del plantel ante la implementación de la RIEMS.

Finalmente se presenta el *reporte de resultados* donde se expone el análisis de los resultados. Se presentan las problemáticas encontradas.

Este apartado pretende mostrar un panorama general de la realidad vivida por una comunidad docente particular ante la implementación de una reforma educativa estructural y curricular como lo es la RIEMS. Las circunstancias, opiniones y percepciones unidas a las pruebas tangentes se combinan para llegar a un análisis

que se espera sea de apoyo para impulsar propuestas que atenúen las problemáticas en el período de desajuste, que optimicen los tiempos de adaptación y que procuren aumentar el logro de metas y objetivos educativos.

En el Capítulo VI *aportes pedagógicos ante las problemáticas encontradas*, como su nombre lo indica, se desarrolla un programa de capacitación dirigido a los docentes que se encuentran en la necesidad imperiosa de desempeñar el papel de tutores como parte de las propuestas de la RIEMS.

Este programa de capacitación es sólo una pequeñísima aportación a la situación de cambio e incertidumbre por la que se encuentran transitando los docentes en estos momentos, sin embargo, espero que sirva como un ejemplo de que las soluciones no son cosa de otro mundo y que con simples y sencillos procesos se pueden hacer grandes diferencias.

Se inicia con un breve discurso que expone rápidamente de dónde surge la figura del tutor y la importancia que tiene; así mismo, se exponen algunos argumentos que justifican la propuesta y que al mismo tiempo demuestran los alcances que podría tener en las diferentes áreas del proceso educativo.

El *marco teórico* que fundamenta el curso mencionando las teorías pedagógicas consultadas y consideradas para el planteamiento tanto de temáticas como de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de estructuras, tiempos, métodos de evaluación, etc. De forma general se revisan las teorías conductual, constructivismo social, aprendizaje significativo, enfoque por competencias y andragogía; en cuanto a la evaluación se emplea la llamada *evaluación auténtica*.

Después viene el programa de capacitación propiamente dicho, es decir, se desglosan sus componentes.

El primer punto es la organización en donde se menciona y justifica la modalidad didáctica empleada, en este caso, un curso. Una descripción de la población a la que está dirigido, la duración, el horario y una descripción de la sede del curso que sería idónea. También se incluyen aquí los aspectos relacionados con la descripción y asignación de los que podrían ser los encargados del curso.

Se presenta el *Temario del curso de capacitación* denominado *La tutoría en la escuela*. Después se exponen el cronograma (a manera de ejemplo pues las fechas se ven modificadas de acuerdo al calendario escolar), y las cartas descriptivas.

Para terminar este capítulo se incluyen los instrumentos de evaluación integrados por la *evaluación del curso* que consta a su vez de tres partes: diagnóstica, formativa y final; de *instrumentación y de seguimiento*.

En las *Conclusiones* se exponen una serie de reflexiones desprendidas del análisis de los datos y de las opiniones personales tanto de una servidora como de los docentes con los que se trabajó.

En el apartado *Anexos* se incorporan los formatos de entrevista, encuesta y documentos examinados durante la investigación de campo.

CAPITULO 0. La RIEMS: causa y motivo de la transformación de las prácticas docentes. Una realidad vivida

“La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior comprende el nivel de bachillerato y los demás niveles equivalentes a éste [...] y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad [...]”¹

Este nivel educativo tiene importancia trascendental en el desarrollo de nuestro país, ya que se le encomienda “la adecuada formación y preparación de las futuras generaciones de jóvenes que habrán de ingresar a la fuerza de trabajo o continuar educándose como profesionales y técnicos.”²; para ello es indispensable contar con una educación media superior (EMS) que logre dotar a los jóvenes de las herramientas necesarias para enfrentar con responsabilidad, entereza y preparación al mundo vertiginosamente cambiante al que se enfrentan en la actualidad.

Para poder cumplir con esta meta, el Subsistema de Educación Media Superior (SEMS), bajo la dirección de Miguel Székely Pardo, impulso la Reforma Integral de Educación Media Superior³ (RIEMS). Dicha reforma tiene como objetivos principales mejorar la calidad educativa del nivel medio superior, ampliar la cobertura y lograr equidad (acceso y durante).

En consecuencia, la reforma implica cambios fundamentales desde los órdenes más altos y generales, tales como: la propia Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y las diversas instituciones que conforman la EMS; hasta aquellos particulares y micros, como: los planteles, las aulas, los docentes⁴ y el alumnado. Estos cambios se esperan en todos los ámbitos relacionados con el terreno educativo.

Así, la RIEMS, marca pautas generales que orientan las acciones de las autoridades y actores educativos hacia el logro de los objetivos y las metas que plantea; estas pautas consisten: 1) creación e implementación de un Marco Curricular Común (MCC); 2) estándares de definición y certificación de la EMS; 3) implementación de mecanismos de gestión y; 4) modelo de certificación del SNB.⁵

Conjuntamente con estas pautas se otorga cierto grado de autonomía a los niveles: institucional, escuela y aula, con el fin de que cada una de estas instancias encuentre la mejor manera de aplicar la reforma sin que esto implique perder su esencia, es decir, su particularidad.

¹ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DGB-SEP. *Documento base del bachillerato general. (web)* p. 5.

² ALMAZÁN ORTEGA, José Luis. *La educación media superior en México. (web)*.

³ Para ampliar información consultar *Cambios en la educación media superior: ¿Y la RIEMS?* En: <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>

⁴ De este punto en adelante se usará el término docente, profesor y maestro de forma indistinta para designar al profesional encargado de facilitar aprendizajes en los educandos dentro de una institución educativa.

⁵ En el Cap. 1 La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC), se ofrece una caracterización más profunda de la RIEMS.

La situación se dibuja, entonces, como un juego donde las metas están bien definidas pero los caminos para alcanzarlas son múltiples.

Un ejemplo concreto de ello es lo que ocurre a nivel aula, hablando específicamente de la práctica docente y todo lo que ella conlleva. De acuerdo con los dos párrafos anteriores, los docentes cuentan con independencia para estructurar, organizar e impartir sus clases de acuerdo a lo que considere relevante, necesario y mejor para el buen desarrollo y asimilación por parte de los estudiantes. Empero, esta independencia se encuentra limitada por objetivos y metas institucionales y en su caso, por las metas y objetivos de las reformas en curso.

El caso de los profesores (docentes) es de un nivel relevante dentro de la RIEMS debido a que son ellos los que en última instancia se encargan de hacer llegar a la práctica todas las acciones dictadas y desarrolladas por el resto de las autoridades educativas, es decir, son algo así como los encargados de llevar la reforma a la realidad.

La RIEMS, tiene entonces, un papel de generador y detonador de transformaciones en cuanto a las prácticas docentes, tanto en procesos de pensamiento como de acciones. La asimilación y aceptación o negación de estos cambios son los que en gran medida determinan la orientación de los resultados en el desempeño docente, es decir, si son positivos y suficientes, o negativos y limitados.

El caso específico que aquí se trata es el de la Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas”⁶, la cual es una institución de educación media superior de carácter propedéutico, lo cual significa que prepara al estudiante en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; proporcionando una cultura general a fin de que sus egresados cuenten con la opción de incorporarse a algunas de las instituciones de educación superior que se ofertan o bien, que cuenten con una formación tal que les permita incorporarse de alguna manera al mundo laboral.

Para el ciclo escolar 2008-2009, la RIEMS ya era toda una realidad para las autoridades educativas y una imposición para todas las instituciones educativas de este nivel.

En consecuencia, la preparatoria oficial n. 82 “José Revueltas”, así como el resto de las instituciones de este nivel, se vio en la necesidad de implementar los lineamientos de esta nueva reforma bajo circunstancias poco propicias tanto en lo referente a recursos humanos como a infraestructura. Derivando en un ambiente de tensión, incertidumbre, desajuste e incluso malestar y conflicto entre los actores institucionales.

En este contexto realice mi Servicio Social, en la ya mencionada Preparatoria Oficial N. 82, durante el ciclo escolar 2011-I. Durante este periodo tuve la oportunidad de llevar a cabo una serie de actividades propias

⁶ Una descripción más amplia y detallada de esta institución se desarrolla en el Cap. IV.

del campo educativo, todas ellas de diversa índole, lo cual me brindó una panorámica de la manera en la que se vivía la reforma dentro de este plantel.

Mencionaré brevemente las actividades que realice, con el fin de dar una visión general de las áreas a las que tuve acceso y que me permitieron conocer más sobre la forma de vida en este plantel durante la implementación y ajuste de la RIEMS.

- i) Apoyo en la creación de un “programa de Transversalidad”, además de integrar una estrategia de trabajo sobre la cual los docentes debían guiar sus proyectos.
- ii) Integración al programa *Observación de la Práctica Docente*. Programa de mejora en la práctica docente.
- iii) Revisión de planes de estudio semestrales, guías y exámenes para periodos de regularización. En apoyo a la práctica docente con referencia al enfoque por competencias
- iv) Apoyo a las horas frente a grupo de Orientación educativa 3ro. y 4to. Semestre.

En las primeras dos actividades mencionadas me situé en un grupo de colaboradores en donde las principales problemáticas eran dos: 1) el desconocimiento parcial o total de los temas a tratar, es decir, la transversalidad, las estrategias y técnicas propias del modelo por competencias del MCC; y 2) buscar una manera diplomática de hacer ver a los docentes aquellos aspectos en los que era necesario trabajar para lograr mejoras en su desempeño, sin causar mayores conflictos y tensiones en cuanto a la aplicación de ciertos lineamientos de la reforma.

En la tercera actividad me percate de las deficiencias con las que aún se mueven los docentes al tratarse de competencias, así como de las dificultades que tienen al intentar introducirlas y adecuarlas a sus actividades cotidianas tanto en planeación como en la aplicación áulica, es decir, en las prácticas docentes.

Como punto adicional, en esta actividad se repite la tensión de escoger muy bien las palabras con las que se le anuncian a los docentes las observaciones y recomendaciones para evitar mayores contratiempos.

Finalmente, en el último punto, tuve la oportunidad de experimentar personalmente algunas de las dificultades y obstáculos a los cuáles se enfrentan los docentes en sus prácticas áulicas. Entre estos se encuentran: 1) los propios alumnos, a los que se obliga a tomar un papel más activo dentro del enfoque por competencias, con resultados no siempre positivos; 2) la infraestructura y 3) la sobrepoblación.

La sobre población es uno de los obstáculos más difíciles a vencer debido a que, en lo general, el enfoque por competencias requiere conocer mejor las capacidades de cada uno de los alumnos y trabajar en consecuencia, lo que es complicado cuando trabajas con uno o más grupos de hasta 60 alumnos. Esto complica enormemente, la correcta y eficaz aplicación de las técnicas y metodologías propias del enfoque por competencias.

Adicionalmente a estos factores se debe considerar la complicación particular que existe dentro de cada una de las asignaturas para poder adaptarse a los lineamientos del Marco Curricular Común (MCC), ya que dependiendo del campo disciplinar al que pertenezca y a la materia específica a que se refiera, las condiciones y problemáticas a enfrentar son diferentes y por ende requieren de tiempos, esfuerzos y acciones variadas.

Sin mencionar, el elemento obvio de la ecuación que es el desconocimiento parcial del enfoque por competencias que se encuentra inmerso en el MCC (aun cuando a estas alturas ya todos los docentes del plantel han acudido a algún curso de capacitación y/o de formación y actualización que les proporciona ciertas nociones del modelo y su pedagogía).

De esta manera, desde la introducción de los postulados de la RIEMS y el cambio de modelo educativo impulsado por el MCC se presentan situaciones de desajuste y de incertidumbre entre la comunidad docente. Entre estas situaciones se encuentran:

CUADRO 1

Situaciones observadas dentro de la comunidad docente de la preparatoria oficial N. 82	}	<ul style="list-style-type: none">▪ Los docentes no están preparados académicamente para responder a las demandas de un modelo educativo por competencias.▪ Los docentes se resisten a los cambios que se les requiere en su desempeño desde la planeación hasta la ejecución de la misma.▪ No se brinda la atención suficiente a las necesidades y dificultades particulares de cada área educativa en la transición de un modelo predominantemente memorístico a uno por competencias.▪ Falta de interés y disposición para los cursos de capacitación y actualización docentes.▪ Hasta el momento la mayor parte de los docentes del plantel no acata los lineamientos del nuevo paradigma educativo en su desempeño áulico.
--	---	---

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia.

Con base en todas estas situaciones y circunstancias descritas sobre las problemáticas encontradas en la Preparatoria Oficial n. 82 “José Revueltas” esta tesis se plantea el análisis y la reflexión de las prácticas docentes ante la implementación de la RIEMS, y dentro del cambio de paradigma educativo (enfoque por competencias) en torno a sus implicaciones pedagógicas para la práctica e identidad del docente.

Es decir, se pretende identificar y sintetizar los factores que afectan de manera positiva o negativa al desempeño docente en el cumplimiento de las metas y objetivos de la reforma, para su posterior análisis en busca de zonas de acción pedagógica que apoyen a la mejora docente.

CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL

1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC)

La educación siempre ha sido considerada como un elemento primordial para el desarrollo de cualquier nación. Es por esta razón que en fechas recientes, hablando de la última década, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con otras dependencias educativas han desarrollado una serie de modificaciones y reformas afectando a todos los niveles educativos del país: básico, medio superior y superior.

En la Educación Media Superior (EMS) la reforma impulsada fue la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Durante el periodo presidencial de Felipe Calderón se identificó el enorme reto educativo que suponía la EMS, ya que las estimaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señalaban que la población en edad para cursar este nivel educativo alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones⁷.

Las condiciones en las que se encontraba la EMS constituían una problemática creciente y preocupante. Entre los factores a atender se encontraban: el bajo nivel académico de los egresados en comparación con otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los altos índices de reprobación y de deserción, la gran dispersión de objetivos y metas entre subsistemas del nivel.

En relación a la tasa de terminación en la EMS, el Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep) estimó que de continuar las tendencias actuales, la tasa de terminación pasará de 26.4% existente en el ciclo 1990-1991 a un 49.1% en el ciclo escolar 2012-2013, lo cual representa menos de la media en la que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta. Es decir, este sistema educativo tendría un rezago de 50 años de acuerdo a los parámetros de la OCDE.⁸

Hablando de la cobertura en la EMS, en el siguiente cuadro se puede observar que el principal problema viene en mayor medida de la deserción y de la eficiencia terminal más que de la capacidad de este sistema educativo de absorber la demanda estudiantil. En otras palabras, la tasa de absorción⁹ es aceptable, no así la capacidad del sistema para retener al total de los ingresos.

⁷ Cfr. CARMONA LEÓN Raymundo y Maira Fernanda Pavón Tadeo. *Cambios en la educación media superior: ¿Y la RIEMS?* (web). p. 1.

⁸ Cfr. CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442* por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (web). p. 7.

⁹ La tasa de absorción puede definirse como el número de alumnos de nuevo ingreso al primer grado de secundaria o media superior en un determinado ciclo escolar por cada cien egresados del nivel educativo precedente del ciclo escolar previo.

**CUADRO 1.1 INDICADORES DE COBERTURA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CIFRAS NACIONALES**

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

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep).
Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP (2014).

Se demuestra entonces que al hablar de la problemática de cobertura, no se está considerando solamente la existencia de espacios, sino también los esfuerzos necesarios para que estos espacios sean aprovechados.

Es aquí donde entra la calidad educativa que incluye en sí misma la pertinencia y la relevancia de los contenidos educativos. Se cree que la mayoría de las bajas de la EMS se producen debido a factores económicos, sin embargo es impresionante observar que si bien el factor económico es una causa importante de la deserción lo son también la falta de interés y gusto por los temas que se imparten en este nivel escolar.

CUADRO 1.2 MOTIVOS DE ABANDONO ESCOLAR POR RANGO DE EDAD

Motivo de abandono de estudios	Rango de edad			
	12-14	15-19	20-24	25-29
Tenía que trabajar	10.3	40.2	43.5	44.7
Porque ya no me gustaba estudiar	57.5	38.2	29.4	23.2
Porque acabé mis estudios	20.4	10.4	14.1	22.0
Tenía que cuidar a la familia	0.2	9.9	11.2	10.2
Sus padres ya no quisieron	27.1	8.0	14.4	11.1

Motivo de abandono de estudios	Rango de edad			
	12-14	15-19	20-24	25-29
Las escuelas estaban lejos	2.4	6.0	3.7	2.9
No había escuelas	1.3	3.9	5.3	1.8
Otros	1.0	3.8	1.8	1.4
Cambio de domicilio	5.1	2.2	2.9	1.2
Por problemas de salud	0.4	1.3	0.8	0.8

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Instituto Nacional de la Juventud (2006).

Como se puede apreciar, los factores por los que los jóvenes dejan los estudios son múltiples. Pero existe un trasfondo que hace todavía más preocupante esta situación. La inequidad de oportunidades.

Aun cuando los mecanismos por medio de los cuales se ingresa a la EMS son considerados imparciales en cuanto a algún tipo de discriminación o favoritismo, también es cierto que las circunstancias sociales y económicas influyen en las oportunidades de estudios.

Es por esta razón que la búsqueda de equidad de oportunidades para ingresar y terminar la EMS se encuentra entre las principales preocupaciones de las autoridades educativas. De nada sirve elevar la calidad y ampliar la cobertura si los estudiantes no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a buen término sus estudios.

Así también, el contexto histórico, social y económico ahora representado por: una sociedad de la información y del conocimiento dentro de un mundo globalizado, creó la necesidad de un cambio en el sistema educativo que respondiera mejor a las distintas realidades de los jóvenes y al mismo tiempo a las demandas del mundo laboral.

La problemática en este nivel educativo era ya tan grande (devenida de una larga historia), que de haber quedado desatendida el país se enfrentaría a una situación insostenible ante el resto de los países, no sólo de los pertenecientes a la OCDE, sino de todo el mundo en general. La educación es el motor de la economía, si la sociedad no se encuentra preparada para enfrentar los retos que se le presentan, entonces el país mismo colapsa al retrasar cada vez más su desarrollo en todos los aspectos.

De esta manera, bajo el peso de estas circunstancias, el subsecretario de educación Miguel Székel y Prado (periodo 2006-2010), impulsó la puesta en marcha de la RIEMS en respuesta a las demandas de calidad del servicio educativo, equidad, cobertura, pertinencia e identidad de la EMS.

La RIEMS es un proyecto que propone un cambio estructural, es decir, una *reforma curricular* encaminada a la modernización del sistema educativo nacional privilegiando la mejora de la calidad educativa

con el fin de garantizar que los alumnos cuenten con las herramientas necesarias para vivir y competir en un mundo globalizado.

Con miras a lograr lo expuesto en los párrafos anteriores, la RIEMS hace énfasis en la articulación y continuidad formativa haciendo de la educación un proceso integral. Al mismo tiempo, demuestra una preocupación pedagógica referida a nuevas formas de pensar y trabajar el currículo, la didáctica, formación docente de calidad, cambios en el paradigma educativo de uno de la enseñanza a uno del aprendizaje, entre otros.

En pocas palabras, la reforma trabaja sobre tres grandes áreas:

1. Ampliación de la cobertura. Necesaria para el buen desarrollo económico nacional; implicando que entre mayor sea el número de egresados del bachillerato se puede aspirar a que cada uno de ellos logre un mejor futuro laboral aportando al crecimiento económico del país.

Sin embargo, no sólo se trata de elevar la cifra de egresados, sino que estos egresados cuenten con una preparación integral, es decir, que el alumno egresado cuente con las herramientas necesarias que le permitan colocarse en ofertas de educación superior que amplíen su panorama tanto académico como profesional o que en su caso logren conseguir un empleo que les remunere su inversión educativa.

Además, es preciso contar con planes de estudio menos rígidos y comunes a todas las modalidades de la EMS con el objetivo de lograr la permanencia de los estudiantes aun cuando éstos se vean en la necesidad de cambiar de plantel o de institución.

Igualmente, se requieren planes y programas adecuados para la realidad del contexto en el que se imparten logrando con esto que los alumnos encuentren tanto el sentido como el beneficio de la inversión que significa estudiar este nivel educativo.

2. Mejora de la calidad educativa. En el proceso educativo es trascendental lograr, además de la permanencia de los alumnos, una buena calidad educativa reflejada en una formación sólida e integral que les ayude a responder a los retos y problemáticas a los que se enfrentarán en su vida adulta.

Elevar la calidad educativa es un proceso que integra toda la vida del estudiante durante el tiempo que dure su formación, lo que comprende las condiciones de ingreso, de desarrollo y de egreso.

Por ello es indispensable, en un primer momento, considerar el nivel educativo con el que los jóvenes ingresan al nivel medio superior con el objeto de generar estrategias que permitan en la medida de lo posible subsanarlas y conseguir la disminución de la reprobación y la deserción. Seguido de un control personalizado que permita acompañar al alumno durante su desarrollo, apoyando e impulsando una formación integral.

Otro de los parámetros a considerar para elevar la calidad educativa es la pertinencia de los aprendizajes adquiridos en este nivel dotando de sentido y utilidad a lo aprendido en la escuela. Además esta pertinencia debe estar orientada a dar respuesta a las demandas de la actualidad social y económica.

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.¹⁰

El desafío de todas estas consideraciones es el de contar con estándares bien definidos y claros que sean compartidos por todas los subsistemas y modalidades de la EMS, lo que permitirá realizar evaluaciones que permitan tomar acciones para garantizar el cumplimiento de todas las características educativas que apoyen a elevar la calidad en este nivel educativo.

Aunado a este factor se requiere la creación de mecanismos encargados de asegurar la formación de los nuevos docentes bajo los criterios del perfil necesario para la EMS, al igual que planes y proyectos de actualización para aquellos docentes que se encuentran en labores.

3. Búsqueda de la equidad. Se estima que en conjunto con la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa se pueda llegar a construir una escuela mucho más equitativa, que responda a las necesidades y demandas de los distintos tipos de población hablando de razón social y económica.

En pocas palabras, el objetivo es lograr que las escuelas generen igualdad de oportunidades para toda la población en edad de cursarla, a fin de aumentar la movilidad social y con ello dotar de mayor sentido a la EMS dentro de su función social: “La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social.”¹¹

Para poder alcanzar las metas enumeradas, la RIEMS propone la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) cuyo principal objetivo es otorgar a la EMS solidez e identidad, logrando así unificar a todos los subsistemas de la EMS bajo estándares y lineamientos regulatorios facilitando la evaluación como una herramienta diagnóstica y propositiva.

A su vez, el SNB se basa en el Marco Curricular Común (MCC).

¹⁰ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442 (web), op.cit.*, p. 14.

¹¹ *Ibidem*, p. 15.

Atendiendo a las ideas de los autores Frida Díaz Barriga Arceo¹² y Ángel Díaz Barriga¹³ se puede inferir la definición de **currículum** como: *un conjunto de teorías sobre planes y programas de estudio que incluyen elementos tales como: metas y objetivos, especificación de contenidos, métodos de enseñanza, secuencias de instrucción, formas de evaluación, tiempos y espacios*. En pocas palabras, estructuración y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido el MCC demandó de la EMS la creación de un sistema unificador que logrará incorporar a todos los subsistemas y sus modalidades educativas¹⁴ bajo ciertos lineamientos que le dieran orden, dirección y orientación. Pero que al mismo tiempo respetará las particularidades y diferencias de cada uno de ellos siendo así una ventaja educativa.

Para lograr el mencionado sistema, el MCC adoptó el modelo educativo por competencias. Modelo que proporciona por un lado las herramientas necesarias para la conformación de un perfil terminal o de egreso de la EMS, el cual le unificaría en metas y objetivos. Y, que al mismo tiempo supone una propuesta curricular flexible necesaria para mantener la diversidad.

Por lo tanto, el MCC es una propuesta curricular basada en competencias que exige a todas las modalidades y subsistemas de la EMS el cumplimiento del perfil de egreso marcado en él. Este perfil de egreso menciona las características formativas que deben desarrollar los estudiantes al concluir esta etapa de su vida escolar.

De esta manera la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con las autoridades educativas estatales y las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) buscan unificar y al mismo tiempo conservar y respetar las diferencias existentes en la EMS.

Finalmente, cabe mencionar que esta reforma ha sido pensada en varios niveles de concreción con el fin de crear una especie de acoplamiento entre todos los actores del sistema y así elevar las probabilidades de éxito.

El bachillerato en México se encuentra dentro de un complicado proceso de Reforma Curricular con el claro objetivo de construir un Sistema de Bachillerato Nacional alrededor de Marco Curricular Común centrado en el enfoque en competencias. Es una Reforma innovadora cuyos retos son mejorar la calidad,

¹² Para ampliar información véase: DÍAZ BARRIGA, Frida. "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior." En: *Perfiles educativos*. Nueva Época. N. 7. CICE/UNAM, México, octubre-diciembre.

¹³ Para ampliar información véase: DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios." México, CESU, 1994. pp. 1-21.

¹⁴ La EMS se ha desarrollado a través de su historia de manera diversificada para atender a las distintas necesidades de la sociedad, dando vida a los diferentes subsistemas. Los subsistemas son caracterizados por su núcleo formativo, es decir, las bases sobre las que se desarrolla la educación ofertada.

En primera instancia se tiene la división entre: 1) Universitaria y; 2) Tecnológica. De estas dos se desprenden los subsistemas: 1) propedéutico; 2) terminal y; 3) bivalente.

Por su parte, las modalidades educativas hacen referencia a las posibles formas de organizar e impartir la educación. La Ley General de Educación define tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta.

la cobertura y equidad del subsistema.¹⁵

En seguida se desarrollan de manera más completa los pilares pedagógicos sobre los cuales se erige la RIEMS, para poder obtener una visión amplia y completa tanto de los cambios como de los retos que representa para todos los actores del sistema educativo en cuestión. Especialmente en las prácticas docentes.

1.1. Principios rectores y características educativas de la RIEMS

La RIEMS plantea la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) por medio del cual pretende dotar de identidad a la EMS a través de definir objetivos formativos compartidos entre todos los subsistemas del nivel.

Así mismo, busca fijar parámetros que logren mejorar la calidad educativa dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad.

Por medio de estas propuestas la RIEMS pretende hacer frente a los principales retos educativos de la EMS: cobertura, calidad y equidad. Para esto, la reforma parte de tres principios básicos: 1) el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; 2) la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio y; 3) el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

1. El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.

Etapa fundamental para superar la dispersión académica que se ha apoderado de la EMS ante la enorme gama de opciones existentes.

Antes esta realidad, es innegable la necesidad de contar con un esquema establecido y bien definido que marque los conocimientos y destrezas compartidos por todo bachiller al finalizar sus estudios.

Esta premisa garantiza la conformación de una identidad para la EMS al amparo del SNB. Además de proteger la diversidad de planes y programas de estudio, incluidos algunos objetivos propios de cada subsistema y modalidad sin con ello perder de vista la dirección y objetivos propios de este nivel educativo.

2. La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio.

Se busca con estas características lograr una mayor permanencia y eficiencia terminal, por lo que es importante que los aprendizajes adquiridos en este nivel se encuentren ligados al entorno real de los alumnos y sobre todo que puedan dar respuesta a las necesidades de aquellos que desean seguir estudiando tanto como a los que requieren incorporarse al mundo laboral (atendiendo a las características de la oferta educativa).

3. El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

¹⁵ DENYER, Monique., et al. *Las competencias en la educación. Un balance.* p. 53.

El lograr una identidad educativa para la EMS mediante una serie de competencias comunes a todos los subsistemas y modalidades educativas facilitaría el tránsito de los estudiantes entre las diversas opciones del nivel.

Así, en caso de ser necesario un cambio (cualquiera que fuese el origen de esta necesidad), se evitaría en la medida de lo posible que el alumno perdiera completamente los avances e inversiones académicas logradas contribuyendo a la permanencia de los mismos dentro del sistema educativo.

Ahora bien, para poder desarrollar estos principios básicos la RIEMS se soporta en cuatro ejes rectores, los cuales son:

1. La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta de la EMS.
3. Mecanismos de gestión.
4. Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

A continuación se hace un desglose de cada uno de ellos.

- 1) La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.

Este marco curricular tiene como objeto dar una identidad clara a la EMS a través del perfil de egreso el cual es expresado por medio de competencias mínimas con que los alumnos deben contar al finalizarla.

Las competencias que se contemplan en la RIEMS son de tres tipos diferentes, yendo de lo general a lo particular:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia.

Como ya se mencionó las competencias genéricas definen el perfil de egreso del bachillerato.

Las competencias disciplinares básicas representan los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y son comunes a todos los bachilleratos.

Siendo la vinculación de estas dos categorías: las competencias genéricas y las competencias básicas las que definen al MCC. En tanto las competencias disciplinares extendidas, profesionales básicas y profesionales extendidas brindan flexibilidad curricular.

El enfoque por competencias propone un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, además de apoyar una formación integral donde lo primordial es la movilización de saberes, habilidades y destrezas para la resolución de problemas reales.

2) Definición y regulación de las modalidades de oferta de la EMS.

La RIEMS busca precisar estándares claros para conseguir una finalidad compartida y una misma identidad para todos los subsistemas y modalidades de la EMS que facilite la integración del SNB, al mismo tiempo que resguarda la pluralidad de las ofertas educativas.

Razón por la que dicha definición no será unívoca, sino que se trabajará para poder definir las distintas opciones que se reconocen en la Ley General de Educación.

La definición de las distintas opciones se realizará dependiendo de los elementos que la integren y de las características de dichos elementos, tales como:

- Estudiantes
- Trayectoria curricular
- Mediación docente
- Mediación digital
- Espacio
- Tiempo
- Instancia que evalúa
- Requisitos para la certificación
- Instancias que certifica

3) Mecanismos de gestión.

Se refiere a la definición de modelos y procesos comunes a todos los subsistemas y modalidades educativas de la EMS que apoyan en el fortalecimiento del logro de metas y objetivos educativos propios de la reforma. Se consideran seis:

I. Formar y actualizar a la planta docente.

Este es uno de los elementos más importantes para que la reforma se lleve a cabo de manera exitosa [...] Los docentes deben poder trabajar con base en un enfoque por competencias y adoptar estrategias

centradas en el aprendizaje [...] Para ello se definirá el perfil del docente constituido por un conjunto de competencias.¹⁶

- II. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
- III. Definir estándares mínimos compartidos en infraestructura y equipamiento (de acuerdo a la modalidad).
- IV. Profesionalización de la gestión.
- V. Definir estándares y procesos administrativos compartidos bajo el MCC y el perfil de egreso del SNB para facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- VI. Implementar un proceso de evaluación integral, que funcione como un control de la implementación de los elementos de la RIEMS.

4) Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Esta certificación será complementaria a la que otorguen las instituciones y su objetivo es reflejar la identidad compartida de todas las modalidades de la EMS a través del cumplimiento de los procesos y metas que plantea el SNB.

Cabe mencionar que con el fin de conseguir una implementación fluida de los postulados de la RIEMS, está ha sido pensada en varios *niveles de concreción curricular*; a saber:

I) Nivel interinstitucional. Aquí se tiene la participación de varias instancias educativas que definen los componentes del MCC y los mecanismos de instrumentación de la reforma.¹⁷

II) Nivel institucional. Adecuaciones y métodos de implementación que las instituciones y los subsistemas de la EMS realizan en sus planes y programas de estudio para poder dar respuesta a la RIEMS sin perder de vista su filosofía e identidad.

III) Nivel escuela. Adecuaciones hechas por los centros escolares para lograr en sus alumnos el desarrollo de competencias previstas en el perfil de egreso. Entre ellas se tienen: adecuaciones curriculares, programas de tutorías, planeación de actividades extraescolares, etc.

IV) Nivel aula. Hace referencia al currículum impartido en el aula, es decir, a las decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

¹⁶ SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *La reforma integral de la educación media superior. resumen ejecutivo. (web)*. p. 3.

¹⁷ Cfr., CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, pp. 4 y 5.

1.2. El MCC y su importancia en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

La EMS en nuestro país es una instancia diversificada a tal punto que antes de la RIEMS no era posible definirla en relación a sus metas y objetivos educativos pues todo dependía del subsistema y modalidad a la que se hiciera referencia. La EMS se ha definido y redefinido de acuerdo a las demandas histórico-sociales, por lo que en la actualidad existen una gran cantidad de subsistemas y modalidades.

El siguiente cuadro agrupa los diferentes tipos de educación media superior en México, de acuerdo con una clasificación descriptiva propuesta por la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) de la SEP.

CUADRO 1.4 TIPOS DE EMS EN MÉXICO

EMS	Núcleo	Instituciones
UNIVERSITARIA	Propedéutico	<ul style="list-style-type: none"> -Bachilleratos de Universidades -Colegios de Bachilleres -Bachilleratos Estatales -Preparatorias Federales por Cooperación -Bachilleratos Federalizados -Bachilleratos Privados con Normatividad Propia -Centros de Estudios de Bachillerato -Bachilleratos de Arte -Bachilleratos Militares
	Bivalente	<ul style="list-style-type: none"> -Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y Servicios -Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos -Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario -Escuelas de Bachillerato Técnico -Centro de Estudios Tecnológicos del Mar -Bachilleratos de Institutos Tecnológicos -Centros de Enseñanza Técnica Industrial -Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal -Bachilleratos Técnicos de Arte
TECNOLÓGICA	Terminal	<ul style="list-style-type: none"> -Escuelas de Estudios Técnicos -Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica -Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios -Centros de Estudios de Arte

FUENTE: Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la EMS (CONPPEMS)/SEP (2014).¹⁸

Dicha pluralidad puede ser vista desde dos perspectivas: como una ventaja para la comunidad estudiantil, al contar con una amplia gama de opciones académicas o como desventaja al conferir una falta de identidad y dispersión académica.

Esta falta de identidad conlleva a una divergencia de objetivos y metas educativas que afectan el desempeño y formación del alumnado, haciendo también más difícil el tránsito de una institución a otra y reduciendo las posibilidades de cambiar de opinión sobre el futuro educativo o laboral después de haber realizado una elección de subsistema o modalidad.

¹⁸ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). "Educación Media Superior." (web). p. 4.

El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances [...] En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.¹⁹

Con el propósito de esclarecer estos objetivos y metas es necesario contar con un conocimiento amplio y bien fundamentado sobre la realidad de la EMS en nuestro país, es decir, el lugar social y económico que ocupa, las demandas que pretende cubrir, las reformas que se han desarrollado en sus diferentes subsistemas y la comprensión de las características de cada uno de ellos. Sumando también las tendencias y demandas internacionales.

Se propone entonces, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad que pone en marcha una serie de acciones encaminadas a lograr un nivel de EMS capaz de responder a las demandas y necesidades a las que se enfrentarán sus egresados en el mundo actual.

En el ámbito de la Reforma la búsqueda de la identidad de la EMS que pretende lograr el SNB no se entiende como la unificación de planes de estudio o como la homologación del currículum, más bien se presenta como **identidad** en lo referente a objetivos y metas educativas generales que brindarían a este nivel dirección y sentido pero siempre dentro de un marco de diversidad.

Esta diversidad le proporciona a la EMS una pluralidad de modelos académicos para poder enfrentar de forma más eficiente y eficaz las problemática educativas históricas, las presentes y las que están por venir.

Adicionalmente, el conservar la pluralidad en los diversos subsistemas y modalidades favorecerá la incorporación de los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo al tener la oportunidad de elegir entre diferentes opciones que respondan a sus intereses, aspiraciones y posibilidades.

Ante este panorama el SNB comprende la necesidad de contar con una estructura curricular propia de la EMS, que como ya se ha mencionado, busca darle soporte a través del establecimiento de un perfil de egreso que exprese una finalidad formativa compartida por todos los subsistemas y modalidades pero que al mismo tiempo permita conservar la diversidad.

Esta estructura curricular con la que se pretende definir el bachillerato universal es denominada como: Marco Curricular Común (MCC).

Dicho MCC se encuentra basado en el modelo educativo por competencias, siendo este una opción pedagógicamente válida y actual para atender a la formación integral de los alumnos del nivel medio superior: personal, educativo y laboral.

Razón por la que el **perfil de egreso** marcado para los egresados del bachillerato esta expresado en tres tipos de desempeños terminales compartidos por todos los subsistemas de la EMS.

¹⁹ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, p. 5.

Los desempeños terminales que se contemplan en la conformación del currículum son: 1) formación de capacidades de desarrollo personal y social; 2) formación de capacidades para continuar estudios superiores y; 3) formación de capacidades para insertarse en el mercado laboral.

Con miras a conseguir estos desempeños terminales el MCC considera un perfil básico de egreso para todas las instituciones, mismo que se encuentra expresado por medio de un mínimo de competencias con las que el egresado de la EMS debe contar.

Se trata de definir aquellos desempeños terminales que el egresado del bachillerato debe alcanzar, mediante la existencia de distintos planes de estudio con un MCC, delimitado por tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares
- Competencias profesionales²⁰

El *perfil de egreso* propio del SNB se construye a partir de las competencias genéricas, las cuales son de carácter: clave, transversal y trasferible, lo que las convierte en la mejor opción ya que son fácilmente adaptables a todos los subsistemas y modalidades de la EMS, además de ser básicas para el desarrollo del resto de las competencias, las cuales son de carácter más específico.

El MCC también se esfuerza por resguardar las particularidades académicas de los subsistemas y es por este motivo que se ha planteado la necesidad de un currículo flexible, el cual es proporcionado por las competencias disciplinares (básicas y extendidas), al igual que por las competencias profesionales (básicas y extendidas).

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitimos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.²¹

Adicionalmente y siguiendo con la línea de flexibilidad, la RIEMS otorga por medio de su *esquema de concreción curricular* autonomía suficiente a las instituciones, planteles e incluso a los docentes para hacer las adecuaciones necesarias en la implementación de la reforma, siempre y cuando no se pierda de vista el perfil de egreso marcado por el SNB.

²⁰ *Ibidem*, pp. 33 y 34.

²¹ *Ibidem*, p. 31.

1.3. Fundamentos pedagógicos del MCC

El Marco Curricular Común (MCC) se encuentra basado en el enfoque por competencias y estas a su vez determinan el perfil de egreso del SNB.

El enfoque por competencias es la opción más viable ante el panorama social y económico que se vive actualmente pues atiende igualmente a las tendencias mundiales en cuanto a las teorías y acciones educativas como a la formación integral de los alumnos, ya que la adquisición de una competencia requiere de la movilización de conocimientos y procedimientos.

El MCC debe incluir un cambio de mentalidad respecto al proceso enseñanza-aprendizaje puesto que representa una revolución al sistema educativo tradicional el cual se sustentaba en la memorización y en un papel pasivo por parte del alumno mientras que el docente se encargaba de la enseñanza.

Ahora, el MCC propone un aprendizaje activo por parte del alumno, un papel de facilitador y guía para el docente y sobre todo un aprendizaje compartido y contextualizado.

Para comprender mejor todo esto, es imprescindible saber que el enfoque por competencias no es una propuesta pedagógica novedosa en sí misma y mucho menos una invención actual, sino que es el resultado de un conjunto de modelos y paradigmas que se complementan con el objetivo de visualizar al fenómeno educativo desde varias perspectivas y con ello poder entenderlo mejor.

Entre los fundamentos y principios que forman parte del enfoque por competencias se encuentran: modelo constructivista, enfoque sociocultural, enfoque experiencial y aprendizaje significativo.

El perfil de egreso del MCC es expresado por desempeños terminales, es decir, por medio de una serie de competencias genéricas comunes a todos los subsistemas y modalidades de la EMS.

Estos desempeños terminales se encuentran pensados de manera que impacten en las áreas más significativas de la vida de los individuos para así lograr una formación integral; dichos desempeños son:

1. Formación personal y social. Desarrollo de capacidades sociales e individuales, reflejadas en: saber ser y convivir.
2. Formación de capacidades para continuar estudios superiores. Lo que responde a las aspiraciones académicas de los estudiantes y con ello a las demandas sociales al contar con individuos capaces de responder a los retos de un mundo globalizado: saber y saber hacer.
3. Formación de capacidades para el mundo laboral. Al igual que la formación anterior hace referencia al saber y al saber hacer. Responde a las demandas de los estudiantes de lograr una mejor posición dentro del mercado laboral y seguir compitiendo exitosamente en el mismo.

De esta manera, el MCC responde a la triple necesidad de la educación media: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan

desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral.²²

La forma en la que se constituye el MCC permite contar con cierta flexibilidad curricular, es decir, al contar con un perfil de egreso, las instituciones deben concentrarse en el logro de este, pero el resto del currículo es libre y se determina de acuerdo a las necesidades y demandas de cada uno de los subsistemas y modalidades. Obviamente esta libertad se encuentra enmarcada por el enfoque de competencias.

Asimismo esta flexibilidad implica abrir las posibilidades al alumno de ser él quien decida sobre su formación; esto se logara en la medida en que los planes y programas de estudios desprendidos del MCC cuenten con una visión mucho más integral y menos encasillada de los aprendizajes.

La flexibilidad curricular debe superar la fragmentación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario que los contenidos sean organizados de manera tal que articulen los conocimientos, habilidades y aptitudes de las diferentes disciplinas a diferentes contextos, prácticas y problemáticas.

El currículum debe entonces, contener los siguientes elementos: 1) una base, un núcleo central que le dé sustento (asignaturas básicas e indispensables para la formación integral del alumnado) y; 2) una parte flexible que logre crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades con relación a la realidad externa del plantel.

En el siguiente apartado se desglosan las características pedagógicas básicas del MCC: currículo, planes y programas de estudio y didáctica de las competencias.

1.3.1 El Currículum desde la perspectiva del MCC

La RIEMS tiene como propósitos mejorar la calidad educativa, ampliar la cobertura y lograr el tránsito entre subsistemas de la EMS, para ello se ha válido de cuatro ejes de acción principales: creación del MCC, regulación y definición de las ofertas educativas de la EMS, mecanismos de gestión y certificación del SNB.

Todos ellos son de importancia para el cumplimiento de los objetivos de la reforma. Mas es la transformación y reestructuración curricular la que le brinda mayor soporte por ser este el encargado de la modificación de los modelos, estrategias, técnicas y visiones educativas sobre las que hasta ahora se había estado trabajando en el país y que ya no lograban cubrir las necesidades de los alumnos para dar respuesta a las demandas de una sociedad globalizada, competitiva y de transformaciones vertiginosas.

²² *Ibidem*, pp. 41 y 42.

Del mismo modo es la transformación curricular la que le proporciona identidad a la EMS por medio de la definición del *perfil de egreso* logrando así contar con los lineamientos para regular la gran diversidad de ofertas de la EMS y con ella la creación del SNB.

La creación del SNB intenta alcanzar la meta de facilitar el tránsito por los subsistemas de la EMS.

Por medio de los párrafos anteriores se puede visualizar la importancia trascendental que representa el MCC para la RIEMS (sin por ello perder de vista al resto de los postulados de la misma). Por tales motivos su análisis no debe faltar para una mejor comprensión de la presente reforma.

El currículum es un concepto polisémico, según Bolívar el currículum tiene dos ámbitos: 1) el práctico, es decir, el de la experiencia, reflejado en los profesionales al cumplir con su labor docente y con los estudiantes al vivir el proceso y; 2) de estudio o investigación, haciendo mención a la elaboración teórica.²³

Esta visión del currículo es congruente con lo manejado dentro del MCC, en dónde se planteó en primera instancia una exhaustiva investigación con propósitos de fundamentar tanto el enfoque educativo que se seguiría como para definir la organización, pertinencia y relevancia de los conocimientos, habilidades y destrezas que se plantearían como centrales para toda la EMS; para el planteamiento de objetivos y metas, secuencias, métodos, etc.

En segunda instancia, se plantearon algunos parámetros como guía en la consolidación del MCC, es decir, en la práctica. Se diseña una estructura básica de experiencias de aprendizaje que son articulados con la finalidad de producir un determinado producto educativo.

Para el proceso de conformación del MCC se realizaron investigaciones sobre las demandas del mundo actual. Así como de las necesidades e intereses de los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo.

Así mismo se revisaron las reformas e innovaciones realizadas recientemente por los diversos subsistemas con el fin de rescatar principios, propuestas y acciones ventajosas para la EMS.

Los elementos en común que se observan en la EMS son:

□ Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias. Esto implica una reestructuración curricular que se ha realizado mediante la creación de cursos específicos o a través de su inclusión de manera transversal. Reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos y [...] desempeño en el trabajo.

□ Flexibilidad y enriquecimiento del currículo. [...] se observa una tendencia a eliminar secuencias rígidas, crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo.

□ Programas centrados en el aprendizaje. Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios

²³ Cfr. UAM. *El diseño curricular y los diversos modelos educativos.* (web). p. 6.

buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.²⁴

Además del análisis de las tendencias internacionales de la EMS y sus equivalentes. El mejor ejemplo que se tiene de la influencia que ha tenido la RIEMS de las circunstancias actuales en educación, se tiene de las recomendaciones que la Unión Europea hizo a sus miembros, las que se pueden resumir así:

Entre otras cosas, se pretende mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales... constituye también una prioridad... el aumento de las contrataciones en los sectores científicos y técnicos... a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana... Aumentar la calidad de los sistemas de educación y formación significa también mejorar la adecuación entre los recursos y las necesidades, permitiendo a los centros escolares establecer nuevas asociaciones para que puedan cumplir un nuevo papel más diversificado²⁵

Con la información reunida y con el apoyo y las aportaciones de autoridades educativas como de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y de diversos especialistas en temas educativos, se dio forma a los principios y proposiciones que ahora conforman el MCC.

Entre ellos se tienen: la adopción del enfoque por competencias, la conformación del perfil de egreso, la flexibilidad curricular, el respeto a los objetivos y metas educativas de las instituciones de la EMS, parámetros para la gestión de la implementación del MCC.

Antes de la RIEMS el proceso de enseñanza-aprendizaje se pensaba y se llevaba a la práctica con algunas de las siguientes bases pedagógicas: se centraba en el docente más que en el alumno convirtiendo a este último en sólo un receptor de información, el modelo de aprendizaje era eminentemente memorístico y la enseñanza era unilateral, los conocimientos se encontraban encasillados y separados en las diferentes disciplinas.

El currículo propuesto por el MCC tiene bases en el enfoque por competencias, las cuales a su vez son una conjunción de los preceptos y principios de otros tantos paradigmas educativos que ven al aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo dentro del individuo y en donde los medios, el contexto y los intermediarios sólo actúan como facilitadores y catalizadores del mismo.

Así pues, son el constructivismo, el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural, el paradigma de la cognición situada e incluso la perspectiva experiencial de Dewey con su: *aprender haciendo* y el *pensamiento reflexivo*, algunos de los preceptos y paradigmas rescatados por el modelo educativo por competencias.

²⁴ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, p. 17.

²⁵ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, pp. 23 y 24.

Ahora, el currículo se maneja desde una perspectiva constructivista que reconoce al aprendizaje como un proceso que se da en el individuo, donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.

Ante esta panorámica “novedosa” del currículo es importante reconocer que con él no se pretende menospreciar los logros obtenidos hasta ahora ni las ventajas que se pudieran encontrar en la forma de ver y llevar a cabo el proceso educativo hasta ahora; mas por el contrario se implementa con la finalidad de obtener los mayores beneficios del nuevo modelo en conjunto con los ya aprendidos por medio de años y años de experiencia.

Las instituciones de EMS serán más beneficiadas con esta estructura curricular ya que no se verán obligadas a realizar cambios de fondo en sus formas de organizar, planear y programar el proceso educativo debido a que la estructura del MCC por medio de las competencias como unidad común para establecer el perfil de egreso tiene la capacidad de articularse con las estructuras ya existentes solamente con el fin de complementarlas y orientarlas.

La problemática que se estaría abatiendo con el perfil de egreso expresado por MCC es la llamada *dispersión curricular* que se crea al contar con tan amplia gama de opciones para cursar la EMS y que cada una de ellas forme egresados con muy diversos perfiles sin tener ninguna meta común.

El MCC se puede ver entonces como una estructura curricular flexible, entendida como una estrategia para llegar al exito de los objetivos educativos de formación integral: “Se refiere a la apertura de los límites [...] de las relaciones entre las diferentes asignaturas en las áreas de formación [...]”.²⁶ Esta flexibilidad curricular impacta en: lo académico, administrativo, didáctico, en la gestión de los planes y programas de estudio, en los ritmos y en los tiempos, etc.

Una de las mayores ventajas de la estructura curricular propuesta por el MCC es que se pretende que no todos los cambios propuestos para mejora de la educación sean radicales, sino por el contrario que en la medida de lo posible sean sólo adaptaciones e innovaciones pedagógicas apoyadas en una serie de estrategias, métodos y técnicas que permitan atender los retos en el marco de las circunstancias del mundo actual.

Dicha flexibilidad es reflejada además en la conformación de los niveles de concreción curricular cuya finalidad es permitir la adecuación a las necesidades diversas de los subsistemas y modalidades de la EMS considerando la región, el contexto social y económico, las necesidades y demandas de los alumnos, entre otros aspectos.

Los niveles de concreción curricular mencionados en la RIEMS son:

²⁶ UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO. *Propuesta de trayectoria escolar. (web).* p. 5.

CUADRO 1.5 CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA RIEMS



27

Adicionalmente, el MCC considera el nivel académico de los egresados de secundaria como punto clave para lograr sus objetivos educativos ya que un porcentaje significativo de egresados de secundaria ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Por lo que la EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello sean cuales sean las medidas adoptadas no se obtendrán los resultados esperados en lo concerniente a la reprobación y deserción.

1.3.2 Planes y programas de estudio

De acuerdo al autor Casarini en su obra *Teoría y diseño curricular*, "El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum."²⁸ Entonces, se sigue que los planes y programas de estudio son parte del currículum y sobre todo que son pilares para el logro de los objetivos y metas reflejadas en él.

Se puede decir, que el plan de estudios es la descripción secuencial de la trayectoria de formación de los alumnos en un tiempo determinado. Algunos de los elementos que lo conforman son: organización de los contenidos, secuencia y continuidad de las materias, objetivos y metas educativas de la institución, definición

²⁷ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, p. 4.

²⁸ MURRILLO PACHECO, Hortensia. *Currículum, planes y programas de estudios*. (web). p. 3. *Apud CASARINI, M. Teoría y diseño curricular*.

del perfil de ingreso y de egreso, especificación de la duración del ciclo escolar, modalidad educativa, tipo y estrategias de evaluación, entre otras.

Los programas de estudios representan la organización y planificación de cada asignatura, o de cualquiera que sea la unidad elegida para organizar los contenidos; en otras palabras, los programas son la representación específica de los planes de estudios. En ellos se plasma información como:

- Datos generales
- Introducción o justificación del curso
- Objetivos terminales
- Temáticas de las unidades
- Bibliografía básica y complementaria
- Metodología del trabajo
- Criterios de evaluación y acreditación

Constituyendo así, una herramienta fundamental para el trabajo docente ya que en ellos se exponen una serie de consideraciones que le dan orientación, ritmo y sentido a su práctica. Empero, es importante mencionar que dicha estructura no debe ser del todo rígida.

Esta característica del MCC para con los planes y programas de estudio responde a ciertos retos que la EMS debe afrontar, tales como la de aumentar la permanencia y eficiencia terminal.

Por ejemplo, si existiese rigidez en los planes y programas de estudio, se perdería la pertinencia por no ser apropiados para las realidades regionales y locales; así mismo, habría alumnos que perdieran el interés y la motivación al no contar con alternativas que se ajustaran a sus perspectivas académicas, personales y/o laborales, lo que ocasionaría deserción y baja eficiencia terminal.

El beneficio de contar con una amplia gama de posibilidades educativas reflejadas en los planes y programas de estudio de las distintas instituciones de EMS es evidente.

Sin embargo, existe una condición necesaria que se refiere a que: “[...] las instituciones de EMS tendrían que acordar reflejar en sus planes y programas de estudio un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debería dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales.”²⁹

²⁹ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, p. 27.

Así, las instituciones pertenecientes al SNB tienen la obligación de adoptar el enfoque por competencias sin por ello tener que menospreciar la adquisición de conocimientos disciplinares ya que, como se verá un poco más adelante, las competencias se refieren a la integración de conocimientos (disciplinares), habilidades y actitudes.

Las competencias marcadas por el mencionado modelo educativo son de tres tipos:

1) Genéricas, caracterizadas por ser generales, transversales y claves. Por tal motivo son las que representan el perfil de egreso.

2) Disciplinares (básicas y extendidas) y

3) Profesionales (básicas y extendidas)

Estas dos últimas son de carácter más particular y por lo tanto cabe la posibilidad de que las instituciones las gestionen en sus planes y programas de estudios de acuerdo a sus necesidades.

Adicionalmente a los planes y programas de estudio, la RIEMS marca una serie de servicios de atención y orientación educativa para los alumnos con criterios comunes de gestión institucional y con normas de evaluación transparentes³⁰, que las instituciones deberán poner en marcha como complementos y apoyo a los mismos para el logro de una educación de calidad y una formación integral de los estudiantes.

Será entonces necesario, que las instituciones realicen análisis y ajustes articulando las competencias con cada uno de sus contenidos educativos para poder así contar con planes y programas que respondan a lo plasmado en la reforma.

En este punto se plantea la necesidad de contar con programas centrados en el aprendizaje más que en la enseñanza, en los alumnos más que en el docente, con enfoques dinámicos y una didáctica activa. Esto implica además de una reestructuración en la forma de hacer y pensar los planes y programas de estudios, cambios en las prácticas directivas, docentes e incluso en las de los propios alumnos.

Otra condición que los planes y programas deberían seguir con el objeto de ser más eficientes y eficaces en la obtención de egresados con una formación integral es la de contar con flexibilidad y dinamismo, es decir, las secuencias de materias deben ser lo menos rígidas posibles, de manera que los estudiantes puedan contar diferentes opciones y tomar la riendas de su aprendizaje.

³⁰ Cfr., CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, pp. 42 y 43.

1.3.3 Didáctica del enfoque por competencias dentro y fuera del aula

Como ya se ha vendido mencionando durante todo este primer capítulo, el MCC retoma el enfoque por competencias como eje central y que de este paradigma educativo se desprenden los parámetros que definen el “perfil de egreso” del SNB.

Pero, ¿qué son las competencias?. La ANUIES, en el documento *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica* define a las competencias de la siguiente manera:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)³¹

Las competencias se refieren a las habilidades, actitudes y conocimientos que se integran y se ponen en práctica en una situación determinada, para lo cual el individuo debe emplear su capacidad de análisis, síntesis, comprensión, cognición, etc., para evaluar, decidir y proponer estrategias de solución a determinadas situaciones. “El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino lo que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional.”³²

El MCC trabaja bajo la primicia de tres clasificaciones de competencias:

1. Competencias genéricas. Se caracterizan por ser clave, transversales y transferibles. Definen el perfil de egreso. Capacitan para seguir aprendiendo de manera autónoma y para desempeñarse en la vida social, profesional y política.³³
2. Competencias disciplinares. Se construyen a partir de la lógica y estructura organizativa del saber, es decir, que pueden ser aplicadas a distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares.
3. Competencias profesionales. Son mucho más especializadas y hacen referencia al campo del quehacer y del trabajo (saber hacer).

El enfoque por competencias exige una secuencia didáctica diferente a la que hasta ahora se venía realizando. El siguiente cuadro expone de manera sintética algunas de las diferencias esenciales entre una secuencia didáctica con base en el desarrollo de competencias y una tradicional.

³¹ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op.cit.*, p. 31. *Apud* Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. p. 4.

³² CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442, op. cit.*, p. 32.

³³ *Cfr.* CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 444 por que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. (web). pp. 2 y 34.

CUADRO 1.6 CONTRASTE ENTRE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS Y UNA SECUENCIA DIDÁCTICA TRADICIONAL

SECUENCIA DIDÁCTICA SIN COMPETENCIAS	SECUENCIA DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS
<p>1. Este modelo buscar llenar de información a los alumnos aun cuando no sea asimilada. Aprendizaje memorístico e individualista.</p>	<p>1. Se prepara a los alumnos para que produzcan sus propios conocimientos y que sean parte activa del aprendizaje. Aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>
<p>2. El profesor tiene un estricto control de la clase: ritmos, temas, tareas, ejercicios, tiempos, etc. La clase tradicional tiene que ver con una planeación anticipada que hay que seguir con el fin de lograr revisar todos los contenidos programados dejando en segundo plano el aprendizaje.</p>	<p>2. Se tiene una mayor flexibilidad y se toma en cuenta al alumno para marcar determinadas pautas con relación a los avances y a las actividades. La clase por competencias no pierde de vista los conocimientos pero los integra de forma que si se revisan pero el orden depende de los avances de los alumnos. Antepone el aprendizaje.</p>
<p>3. Enfoque disciplinario Se manejan y se trabajan los saberes de manera cerrada y se busca una asimilación pura sin importar el resto de conocimientos.</p>	<p>3. Enfoque multi y transdisciplinario. La formación por competencias exige movilización de saberes para la acción lo que lleva a una mejor asimilación.</p>
<p>4. Lógica de Pedagogía prescriptiva Se pretende llegar a un mejor aprendizaje haciendo que los alumnos memoricen conocimientos por medio de repeticiones (ejercicios y actividades predeterminadas) descontextualizadas.</p>	<p>4. Lógica de la Pedagogía activa, reflexiva, centrada en los educandos. Flexibilidad, aceptar la ruptura de la programación de los contenidos, permite proponer y experimentar con las estrategias y las técnicas de aprendizaje, cuenta con la capacidad seguir diversos caminos pero siempre dirigidos hacia el objetivo.</p>
<p>5. Se trabaja por medio de lecciones, ejercicios, problemas descontextualizados y en general actividades individuales. Se trabaja de manera individualizada inculcando la competencia haciendo que crezca el desagrado por la enseñanza y sobre todo que no exista una verdadera asimilación de los contenidos.</p>	<p>5. Se trabaja por medio de problemas –situaciones en donde los alumnos se enfrentan a situaciones concretas, reales. Frente a situaciones que les plantean obstáculos, lo que hace necesaria la movilización de saberes, la investigación, para poder resolverlo, todo esto aumenta el interés y el grado de compromiso de los alumnos.</p>
<p>6. La imposición es parte esencial. Se emplea para mantener el control por parte del profesor y el alumno no es tomado en cuenta.</p>	<p>6. La negociación es indispensable. Esta hace que los alumnos se sientan integrados y por ende se sienten motivados.</p>
<p>7. La evaluación no toma en cuenta el desarrollo de la persona, es totalmente cuantitativa.</p>	<p>7. La evaluación toma en cuenta el desarrollo del individuo, la evaluación retoma el proceso y no sólo el resultado.</p>

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia.

Como se puede ver, la complejidad comienza en otorgar cierta intencionalidad a las actividades propuestas al tiempo que se consideran los elementos teóricos y empíricos de las mismas con el objeto de promover y estimular en los educandos aprendizajes generados mediante la movilización de los conocimientos, experiencias y habilidades ya existentes para con ellos generar el desarrollo de competencias.

Las competencias entonces deben ser vistas como prácticas transversales de integración que buscan que el individuo desarrolle una serie de capacidades, conocimientos y actitudes que le permitan enfrentarse a diversas situaciones (personales, sociales y laborales) con eficacia y eficiencia lo que traería como resultado una constante movilización de nuestros recursos logrando así una constante evolución de los mismos.

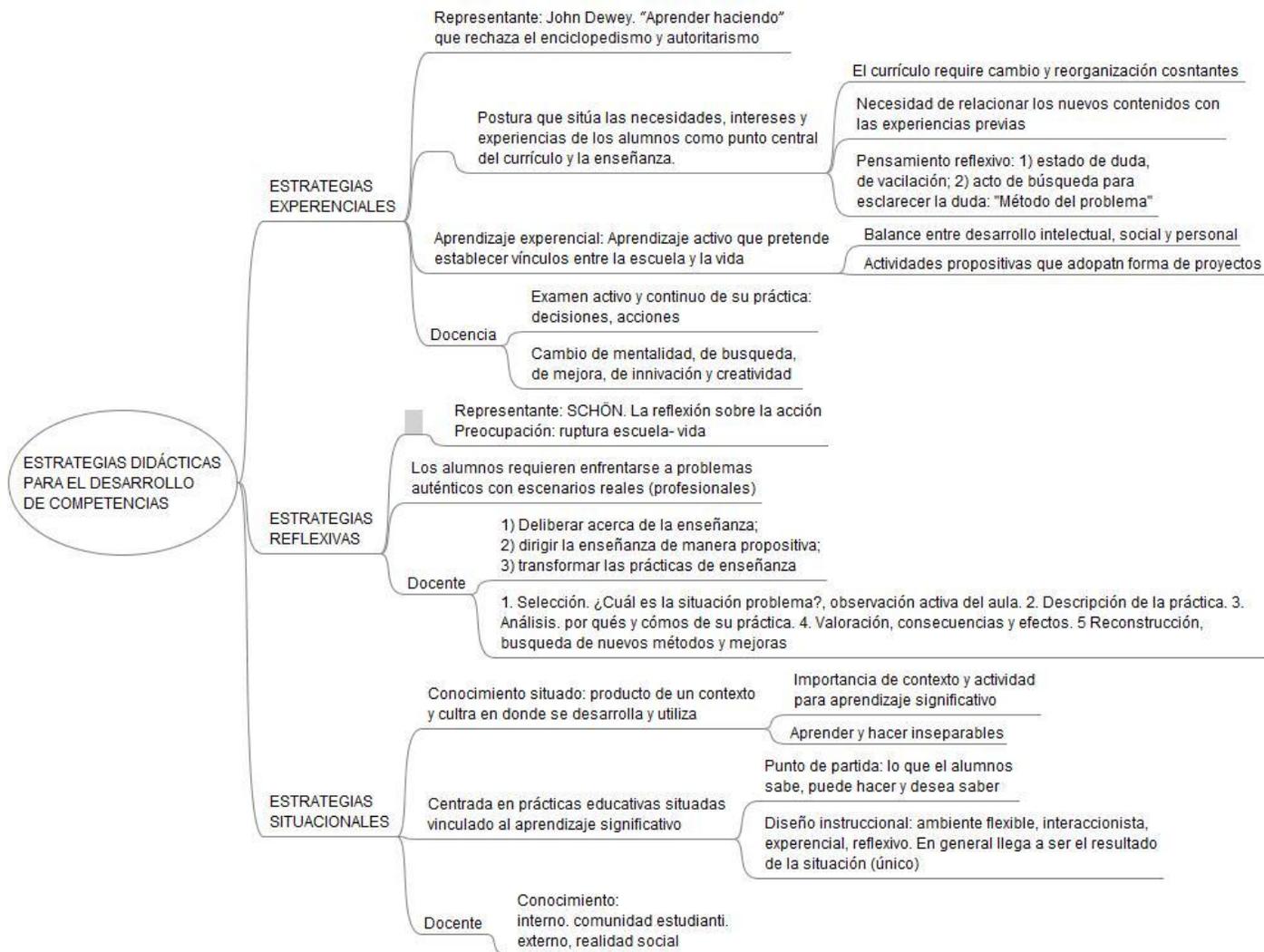
Algunas de las implicaciones didácticas del enfoque por competencias en el aula son las siguientes:

- ▶ Articulación teórico-práctica tratando de lograr un vínculo escuela-vida para lograr aprendizajes significativos.
- ▶ Innovación tanto: curricular, de planeación y programación.
- ▶ Se debe visualizar como un proceso continuo articulando los conocimientos, habilidades y actitudes ya existentes con las que se quieren generar. Es decir, se toman en cuenta las competencias ya adquiridas para adquirir otras o perfeccionarlas.
- ▶ Requiere una constante búsqueda de alternativas para llevar a cabo el proceso de enseñanza.
- ▶ Es indispensable contar con personal capacitado en el manejo del enfoque por competencias así como para el logro de objetivos impuestos por la RIEMS. Para ello es necesario contar con una constante actualización docente.
- ▶ Uso de escenarios reales.
- ▶ Se plantea como alternativas de enseñanza el trabajo cooperativo, el uso de escenarios reales para colocar los nuevos aprendizajes, la evaluación centrada en el desempeño lo que requiere un inventar y reinventar formas de evaluar.

En este sentido, la participación, formación y capacitación de los docentes es trascendental puesto que en ellos recae la responsabilidad de encontrar métodos y estrategias de integración y de contextualización de las competencias, así como la de facilitar en los alumnos la reflexión y análisis sobre sus procesos de aprendizaje a fin de lograr en ellos *aprendizajes significativos*.

El presente esquema muestra algunas estrategias didácticas para el desarrollo de competencias dentro del aula:

ESQUEMA 1.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de DÍAZ BARRIGA, Frida.

El docente entonces deberá promover la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones apropiadas al enfoque en competencias favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

La *evaluación auténtica*³⁴ centrada en el desempeño es una alternativa altamente recomendada para trabajar el enfoque por competencias dadas las características de estas últimas referidas como el producto de la movilización de saber, saber-hacer y ser (conocimientos, habilidades y actitudes).

En general la *evaluación auténtica* es el complemento adecuado para lograr *aprendizajes significativos*. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados y que se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación.

Una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental. Este tipo de evaluación debe ser una relación congruente entre lo que se enseña y lo que se pretende evaluar con los distintos instrumentos destinados a ello.

En pocas palabras, debe ser una evaluación de procesos y al mismo tiempo formativa, en donde se incluya la autoevaluación.

Entre las distintas estrategias de evaluación auténtica se encuentra:

1. Las rúbricas:

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño, que destaca una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Implica una evaluación progresiva y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación por lo que resulta apropiada en la evaluación de procesos y habilidades mostradas y desarrolladas a través de ellos.

En la elaboración se consideran dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos.

Así mismo para su construcción se plantan varias fases o elementos, que sin embargo no son únicos ni estáticos, sino que pueden cambiar de acuerdo al contexto y a la situación de cada grupo al que es dirigido:

1. Determinar las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos.
2. Examinar modelos para comparar los grados de desempeño.

³⁴ Para ampliar información se puede consultar:

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. "La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza". Pp.125-164. En su *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill, 2006. 191pp.

SANTOS GUIERRA. *Evaluación educativa 1. Un proceso de comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata, 1996. 127pp.

3. Seleccionar los criterios de evaluación los cuales deben ser claros y específicos.
4. Articular los distintos grados de calidad o niveles de desempeño
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.
6. Utilizar la rúbrica como recursos de autoevaluación y evaluación por pares.
7. Evaluar la producción final.
8. Utilizar la evaluación para realizar los ajustes necesarios al trabajo del docente.

2. Portafolios:

Permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber, se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, entre el saber conceptual y el procedimental.

El portafolio es una selección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo que refleja el crecimiento gradual de cada uno de los alumnos.

Los trabajos que pueden integrar un portafolio son de muy diversa índole, pero la selección de ello implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes así como una serie de formatos claros y consensados para la asignación de una posterior calificación.

Esta estrategia integra el elemento autoevaluativo que permite desarrollar en el alumno procesos de reflexión personal y autocrítica. De esta manera, una de las principales aportaciones del portafolio es su poder de retroalimentación a la enseñanza y a la actuación del docente.

De acuerdo con Mills³⁵ los profesores emplean el portafolio como una herramienta para involucrar y motivar a los alumnos en el trabajo académico, para impartir una buena enseñanza y para mejorar el aprendizaje.

Una variante de esta estrategia es el *Portafolio electrónico*, mediante los cuales la información se almacena digitalmente en el disco duro de la computadora, en dispositivos móviles o en sitios web, con la consiguiente ventaja de contar con los recursos adicionales que las nuevas tecnologías otorgan.

También se pueden encontrar en este rubro, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, y las pruebas situacionales. Estas últimas son vistas como una conjunción enseñanza-evaluación centrada en desempeños; algunos ejemplos son:

³⁵Consultar: MILLS, R. P. "*Student portfolios: Classroom uses*". Office of Research: Education Consumer Guide. En: <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>

- Método de proyectos. Hace alusión a la presencia de una situación problemática contextualizada que puede ser retomada por los alumnos para lograr aprendizajes significativos, esto apela a un abordaje sistemático (hace alusión a actividades concretas interrelacionadas entre sí), de solución de problemas fundados de manera amplia en el conocimiento y métodos científicos, en donde los alumnos intervienen de manera activa y propositiva. Por esta razón se apela al interés y motivaciones intrínsecas de los alumnos. Es un método eminentemente cooperativo en el cual es igualmente importante el producto como el proceso que se llevó a cabo para llegar a él, además de que los resultados no son vistos como buenos o malos, sino que se busca el aprendizaje obtenido de ellos. Tiene como fin desarrollar la independencia y responsabilidad del alumno en cuanto a su propio aprendizaje y su desempeño en diferentes ámbitos de la vida.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP). Consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Busca desarrollar ciertas habilidades tales como: abstracción, adquisición y manejo de información, experimentación, trabajo cooperativo, etc.
- Método de casos. Un caso expresa una situación problema que se expone al alumnos para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, el cual se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad, los casos pueden tomarse de la vida real o constituirse como casos simulados o realistas. Estos casos son por naturaleza interdisciplinarios. Deben contener información y datos sobre situaciones, personajes, etc. que les dé a los estudiantes una visión de la complejidad del caso.³⁶

Finalmente es importante señalar la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo docente bajo el enfoque por competencias. Las TIC constituyen una herramienta que facilita y apoya el trabajo didáctico, bien empleadas amplían de manera exponencial el aprendizaje de los alumnos ya que adicionalmente a las circunstancias y situaciones educativas que puede propiciar, en sí mismas representan un campo más de conocimiento en donde los jóvenes deben obtener competencias pues ya forman parte de la vida personal, social y laboral.

³⁶Para ampliar información se puede consultar:

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill, 2006. 191pp.

Con el fin de lograr una correcta implementación del MCC y con ello garantizar en la medida de lo posible el logro de los objetivos y metas educativos la RIEMS despliega en su acuerdo 447, las competencias mínimas con las que los docentes deben contar ante este nuevo contexto curricular.

De manera general, a continuación se enumeran las competencias que definen el perfil del docente:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.³⁷

Algunos de los objetivos de definir las competencias docentes son: que los docentes de la EMS logren trascender las barreras disciplinares y apoyen a la formación integral de los alumnos, que cuenten con los recursos pedagógicos básicos para que logren desarrollar competencias en los educandos, que se logren superar las prácticas tradicionales de enseñanza, que apoyen y colaboren en el cumplimiento de metas de la RIEMS, que sean parte activa de las acciones institucionales, e incluso se ha considerado como un catalizador para el desarrollo tanto personal como profesional del docente.

Hasta este momento, se ha presentado una caracterización general de la RIEMS en cuanto a contenido, bases e implicaciones en ciertas áreas del proceso educativo; pero, es igualmente importante conocer: qué son las reformas, con qué fin se realizan, qué elementos las conforman, etc. para poder comprender mejor el porqué de la reforma educativa actual, cuál fue su proceso de elaboración y a qué respondió en sus orígenes lo que brindara mayores parámetros al momento de analizar datos y circunstancias desprendidas de su aplicación.

El siguiente capítulo pretende dar respuesta a estas cuestiones y al mismo tiempo ubicar a la RIEMS dentro de este contexto analizando las implicaciones que puede tener sobre la actividad y vida de los sujetos que participan en el proceso educativo, especialmente en la práctica docente.

³⁷ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.* (web). pp. 2-4.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta a la RIEMS entendida como política pública, esperando crear en el lector una perspectiva más amplia sobre la RIEMS como resultado de un proceso integral que se pone en marcha con el objetivo de subsanar, mejorar y/u optimizar al sistema educativo.

Al comprender los porqué y para qué de las políticas públicas y de las reformas se puede dar un sentido real a los esfuerzos conjuntos que intervinieron en la creación de la RIEMS visualizando las dimensiones macro y micro sociales que cumplen.

2. Análisis de la RIEMS como política pública

Con el objeto de contar con un panorama amplio sobre la RIEMS es necesario revisar su génesis, es decir, de dónde surge, quién la crea, por qué y para qué se propone, cuáles son los mecanismos de gestión que sigue y por qué, entre otros aspectos.

En los siguientes apartados se despliega un esquema general de los conceptos, ideas y argumentos que dan vida a las políticas públicas y en consecuencias a las reformas.

Revisar la lógica que subyace a las propuestas de mejora e innovación en determinados sectores de la sociedad (la educación, en este caso), construye un nuevo lente sobre el cual se puede enfocar y revisar la RIEMS, entre las que destacan: i) sus causas, fortalezas, debilidades, limitaciones, potencialidades; ii) consecuencias, modos de gestión e implementación, acogida por parte de la sociedad, resultados.

Todo esto ayudará a crear un contexto macro que otorgará a la RIEMS un verdadero sentido social y sobre todo dotará al lector de fundamentos necesarios para verla y tratarla de manera crítica dentro de sus adecuadas dimensiones con sus relaciones y correlaciones.

2.1. ¿Qué son las políticas públicas?

El estudio de las políticas públicas es de reciente interés, apenas cinco décadas, empero ha tenido grandes avances.

De acuerdo a los expertos, para lograr una mejor comprensión de las políticas públicas es necesario hacer la distinción entre los términos anglosajones *politics* y *policy*.

El primero de los términos puede traducirse como **política**, entendida esta como la lucha por el poder, las fuerzas políticas dentro de una nación, las instituciones gubernamentales, las elecciones.³⁸

³⁸ Cfr. KAUFFER MICHEL, Edith F. "Las políticas públicas: algunos apuntes generales." p. 2.

Mientras que el término *policy* hace referencia a las **políticas públicas** como a la “[...] acción pública, al aspecto programático de la acción gubernamental.”³⁹

Para los fines de esta tesis se retoma el segundo término *policy*, el cual engloba dos actividades complementarias que existen dentro de las políticas públicas, es decir, entre lo que Lasswell denomina como *conocimiento de* y *conocimiento en*. El primero hace alusión a aspectos relacionados con el análisis y estudio de los procesos, de la forma en la que hasta ahora se han desarrollado y modificado las políticas públicas en cuanto a su producción.

Mientras que el segundo tipo de conocimiento trata de incorporar datos trascendentes que apoyen las líneas de acción y decisiones que se tomen respecto a las políticas públicas en curso. Dejando a la vista la relación e interdependencia de ambas para lograr un mejor manejo de la política pública.

Ahora bien, entrando en el amplio terreno de las definiciones, se han seleccionado algunas que ayuden a clarificar de manera sencilla y consistente el concepto de políticas públicas, con el objeto de contar con conocimiento suficiente para poder entender con amplitud la génesis de la RIEMS.

- ▶ De acuerdo con los planteamientos de Luis F. Aguilar Villanueva: “[...] toda política es una hipótesis que espera realizar ciertos objetivos mediante ciertas acciones y que en consecuencia es susceptible de error [...]”⁴⁰
- ▶ Las políticas públicas son: “Una concatenación de actividades, decisiones o de medidas coherentes [...] tomadas principalmente por los actores del sistema político-administrativo de un país con la finalidad de resolver un problema colectivo.”⁴¹
- ▶ “Señala Chandler y Plano, se pueden entender como uso estratégico de recursos para aliviar los problemas nacionales.”⁴²
- ▶ “[...] conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos.”⁴³
- ▶ Francesc Pallares, señala que las políticas públicas deben ser vistas como un *proceso decisional*, en donde incluso la **inacción** puede constituirla. Menciona, además, que para ser considerada como

³⁹ *Ídem.*

⁴⁰ AGUILAR VILLANUEVA R, Luis F. “Estudio introductorio” p. 16.

⁴¹ KAUFFER MICHEL, *op.cit.*, p. 4. *Apud* LARRUE CORINE. *Análisis y gestión de políticas públicas.*

⁴² RUIZ LÓPEZ, Domingo y Carlos Eduardo Cadénas Ayala. *¿Qué es una política pública? (web).* *Apud.* ALCÁNTARA, Manuel. *Gobernabilidad, crisis y cambio.*

⁴³ PALLARES, Francesc. “Las políticas públicas: El sistema político en acción.” pp. 142-143.

pública debe haber sido concebida o procesada dentro del marco de los procedimientos, instituciones y/u organizaciones gubernamentales.⁴⁴

- ▶ [...] curso de acciones de gobierno que propone adecuar, continuar o generar nuevas realidades, deseadas en el nivel territorial e institucional, contrastando intereses sociales, políticos y económicos y articulando los esfuerzos de los actores y organizaciones que ejercen presión en defensa de dichos intereses.⁴⁵
- ▶ [...] estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos.⁴⁶

En resumen, las políticas públicas son entendidas como una serie de acciones colectivas, coordinadas y deliberadamente diseñadas por los actores político-administrativos que echan mano de los recursos del gobierno con la finalidad de impactar de manera positiva en algún ámbito de la vida social, siempre con el riesgo propio de fracaso parcial o total al ser trastocada en todas sus etapas y objetivos por el factor humano.

Las políticas públicas nacen de las necesidades de la sociedad (ya sea en su conjunto, en organizaciones, sectores del servicio público, etc.), razón por la que son definidas por decisiones que conducen a la implementación de acciones planeadas para la resolución de problemas, conflictos o simplemente con la meta de superar ciertos estándares.

Asimismo, es indispensable retomar la idea de las políticas públicas como un “pacto” o “acuerdo” entre el gobierno y la sociedad. Dentro de este acuerdo, se concentran filosofías y perspectivas del aspecto social en cuestión, alternativas y posibilidades de solución (tanto en el terreno humano como material), objetivos y metas.

Además, el hecho de mencionar un “pacto” hace referencia a la variedad de intereses existentes entre las dos entidades mencionadas e incluso al interior de cada una de ellas; esta tensión entre intereses es un factor más en la forma en la que se conciben, piensan y desarrollan las políticas públicas, que les imprime carácter, dirección y orientación.

2.2. Elaboración y evaluación de políticas públicas

El proceso de *elaboración de políticas públicas* es un tema bastante amplio y complejo al estar adscrito en un sistema social, histórico y económico. Sin embargo, al no ser el punto principal de esta tesis, se revisará de forma sencilla y general, sólo con el propósito de crear una visión crítica en relación a la RIEMS y el desarrollo de la misma.

⁴⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 146.

⁴⁵ TORRES PÁEZ, Carlos Cesar y Gómez Ceballos. “Las políticas públicas y su papel en la gestión del desarrollo local”. (*web*).

s/p

⁴⁶ LOWI, Theodore J., et. al. *La hechura de las políticas*. p. 26.

A grandes rasgos las etapas que constituyen el proceso de elaboración de políticas públicas son:

1. Establecimiento de la agenda política.
2. La definición de los problemas.
3. La previsión.
4. Establecimiento de objetivos.
5. Selección de opciones.

Antes de revisar las fases mencionadas, es preciso considerar las circunstancias dentro de las cuales se gestan las políticas públicas, es decir, “el sistema político” y el contexto social, cultural y económico como fuente de retroalimentación.

El *sistema político* “En un sentido muy laxo [...] es el conjunto de instituciones públicas, organizaciones de la sociedad, comportamientos, creencias, normas, actitudes y valores que mantienen o subvierten el orden del que resulta una determinada distribución [...]”⁴⁷

Dicho sistema no es cerrado, es decir, se encuentra propenso al cambio de manera constante para poder dar respuesta a las perturbaciones inherentes al propio sistema y a las necesidades de la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Queda la idea de un *sistema político* que da origen a las políticas públicas y que de acuerdo a sus condiciones, recursos, ideologías, etc. imprime cierta forma, carácter, dirección y orientación a las acciones que se desprenden de él.

Se sigue entonces, que las políticas públicas se crean con el objeto de atender y procurar las demandas de la sociedad que dio origen al *sistema político*. Aunque también llegan a responder a demandas propias, es decir, a los juegos de poder que se desarrollan dentro del mismo sistema: las políticas denotan las intenciones de las fuerzas de poder y del gobierno en turno.

Además del *sistema político* es preciso considerar las aportaciones que se a la sociedad misma y todas las aportaciones que de ella se desprenden y que influyen en la forma que toman las políticas públicas.

Dicho conocimiento social se rescata de lo que en lo que Lasswell denominó: *conocimiento en* (política) y *conocimiento de* (política), como ya se mencionó en el apartado anterior.

⁴⁷ ÁLVAREZ, Angel. *Sistemas Políticos*. (web). s/p

Estas dos dimensiones se complementan entre sí para poder dar una visión mucho más amplia de los factores que deben ser tomados en cuenta para proponer, desarrollar y llevar a cabo una política pública. Estos factores se pueden clasificar en dos grandes grupos: el aspecto histórico y las tendencias actuales.

El aspecto histórico marca las pautas que hasta ahora se han seguido y los cambios que se han suscitado (obviamente el contexto marca una nueva línea de conocimiento y de retroalimentación); mientras que el factor de tendencias actuales supone un medio de información y análisis para fundamentar y elaborar las políticas que pretenden responder a las necesidades de la sociedad.

Ambos factores se encuentran en el terreno teórico pero se sustentan en el práctico. Por ende requieren de una amplia investigación, estudio y análisis que conduzca a fundamentar fehacientemente (en la medida de lo posible), las líneas de acción que de ellas se desprenden.

Resalta que en la actualidad, la elaboración de las políticas públicas se ha vuelto un proceso mucho más consiente, más crítico y científico. Un proceso pensado que responde a la actualidad de una sociedad y de un mundo cada vez más interconectado, en donde una decisión o acción impacta en todos los ámbitos de la sociedad.

Las siguientes líneas lo exponen claramente: “La complejidad, escala, variabilidad e interdependencia de los asuntos públicos requieren cada vez más información confiable, conocimiento especializado, cálculos precisos de costos y consecuencias para decisiones que se adoptan casi siempre en condiciones de riesgo y bajo escasez.”⁴⁸ Motivos por los que el análisis de políticas públicas, se vuelve imprescindible.

Modelos de políticas públicas

Hablando del análisis de las políticas públicas se cuenta con una extensa gama de modelos⁴⁹ que sirven como guía para dicha actividad. A continuación se mencionan sólo algunos de los modelos existentes,

⁴⁸ LOWI, *et. al., op.cit.*, p. 20.

⁴⁹ De acuerdo con el autor José Luis Díaz, los modelos son representaciones simbólicas que proporcionan algún tipo de información de un objeto, proceso o sistema. Y al mismo tiempo, indican una cierta forma o manera de ver algo. El modelo no representa precisamente al original como si fuera un espejo, sino que extrae algunos elementos esenciales de éste. De esta manera, el modelo puede concebir adecuadamente como un molde del objeto original que sirve para entenderlo y recrearlo de diversos modos. La mente y la acción humanas moldean el objeto y le dan forma a partir de dicho molde.

El desarrollo eficaz de un modelo depende de la triple adecuación: a) la adecuada representación mental de un sistema o proceso; b) la adecuada transcripción de la representación a un artefacto y c) el adecuado contraste del artefacto con el objeto de referencia.

De acuerdo a la condición y grado de analogía que establecen los modelos, esta clasificación distingue tres grandes tipos: los más concretos son las *réplicas*, siguen los modelos *figurativos*, y finalmente están los más abstractos, que son los modelos *formales*.

Los modelos por *réplicas* pretenden copiar al referente de manera analógica. Existen tres subtipos: 1) las réplicas concretas, reproducciones a escala; 2) *sustitución*, uso de un sistema existente como modelo de otro de referencia y; 3) *experimental*, manipulación deliberada de un sistema existente para emular al referente.

con el objetivo de conocer algunos y contar con parámetro de comparación entre las diversas perspectivas que se pueden encontrar; pero no se profundizara en este campo por no ser objeto de estudio para esta tesis.

En un primer momento se puede hablar de dos posturas completamente opuestas: 1) la *racional* y la *transaccional*. La primera exige una racionalidad: científica y técnica máximas en la formulación y decisiones requeridas para la elaboración de las políticas; mientras que la segunda emplea una visión negociadora y quizá más pragmática que deja en segundo término o completamente descartado un análisis racional.

Entre estas dos nociones de análisis se encuentra los siguientes modelos:

Modelo de corte funcionalista, que enfoca a la *policy* como la obligación del Estado de atender a todas las demandas de sociales. Así las políticas públicas se ven como respuestas a dichas demandas.

El segundo tipo se centra en la idea de un Estado monopolizado por una clase social determinada y por ello considera que las políticas públicas impulsadas por el Estado se encuentran limitadas y sesgadas por dichas clase social.

La tercera posición analiza a las políticas públicas como el resultado de la lucha de poder e interacción entre actores a través de la representación y de la organización de intereses sectoriales o categoriales.

Un modelo más es el que puede ser denominado como *incrementalista*, dicho modelo propone lo siguiente:

[...] desata más bien un proceso sistemático de intervenciones sucesivas y graduales, experimentales y correctivas, teniendo como referente de comparación las consecuencias de la política inmediatamente anterior. Más aún, al tener como criterio de corrección la incrementalidad, esta estrategia de análisis conduce a ajustar gradual y realistamente los objetivos preferidos por sociedad y gobierno.⁵⁰

En cada uno de estos modelos se proponen y brindan diversas perspectivas desde las cuales se puede examinar no sólo la pertinencia del contenido y métodos de gestión, sino que también, modifica la forma en la que se observan los resultados esperados de las mismas, es decir, el costo-beneficio.

En suma, el análisis de las políticas públicas es una herramienta indispensable para la elaboración de las mismas; así pues, sería recomendable que el análisis de las políticas públicas mezclara y compaginará visiones, desde la racionalista hasta las valorativas, puesto que ambas son parte del todo.

Los modelos figurativos pretenden identificar y abstraer los elementos cruciales de un sistema para establecer las funciones que mejor definen la operación del sistema referente. Sus subtipos son: 1) de *caja negra*, se reconocen los componentes elementales del sistema y se establecen las entradas y salidas de cada uno para integrar un modelo funcional del organismo o del sistema completo y 2) el *esquema*, formas, figuras, signos y conceptos que hábilmente combinados representan objetos y procesos naturales.

Modelos formales que cuentan con un alto nivel de abstracción sintética y por el uso de lenguaje que se pretende riguroso y exacto; se encuentran tres subtipos: 1) *conceptual*, enunciados precisos y lógicos; 2) *matemático*, formulación de ecuaciones que describen la condición del objeto de referencia y; 3) *computacionales*, son especialmente algoritmos.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 50.

Hablar del todo es hablar tanto del sistema, como una máquina que debería funcionar a la perfección así como de una organización en la que interfieren un sinnúmero de factores que se encuentran en constante cambio. En pocas palabras, los conocimientos científicos, técnicos, de eficiencia y eficacia son tan necesarios como los devenidos de las consideraciones de equidad, de viabilidad pública, de organización y administración, etc.

A la luz de esta amplia panorámica es posible revisar y comprender mejor las etapas por las que pasan las políticas en su elaboración:

1. Establecimiento de la agenda política

La sociedad es una estructura bastante compleja que se encuentra en constante cambio, lo que ocasiona la necesidad de atención a los individuos, grupos, organizaciones, instituciones que la conforman con el fin de mantener un orden y desarrollo constantes.

Sin embargo, no todo acontecimiento social puede ser catalogado como asunto político, es decir, no todos los problemas devenidos de la sociedad son merecedores del interés suficiente para ser atendidos por el gobierno por medio de políticas públicas; sólo algunas cuestiones son cruciales para ser atendidas desde un nivel gubernamental. Esta priorización es lo que se conoce como establecimiento de la agenda política la cual busca (o debería buscar) la estabilidad y mejora social.

La agenda permite contar con un orden de trabajo que encierra una especie de proyecto nacional, razón por la que los temas a tratar dentro de la misma son elegidos de acuerdo a diversos criterios tanto sociales, económicos y/o de poder.

“Las agendas políticas son más el resultado de la movilización de demandas y presiones que de un proceso racional de la evaluación de necesidades, valores y objetivos.”⁵¹

Queda de manifiesto que las agendas políticas no se constituyen con apego a una u otra teoría o procedimiento estandarizado, sino que responde a múltiples factores; el modelo Hall de “legitimidad, factibilidad y apoyo”⁵² es prueba de ello, al expresar la necesidad de contar con diversas variables que apoyen en la decisión sobre los temas que se deben o no incluir en la agenda y el porqué de esa decisión.

Es interesante poner de manifiesto la incumbencia que tienen las instancias internacionales en la toma de decisión para el establecimiento de la agenda política y de la elaboración de las políticas públicas. La mayoría de los países en desarrollo, como es el caso de México se ven influenciados por los intereses y parámetros de los organismos internacionales que le han brindado apoyo económico.

⁵¹ PALLARES, *op.cit.*, p. 152.

⁵² RAMÍREZ, Helena. *Definición de la agenda de política. ¿Quién influye en qué? (web)*. p. 4.

2. La definición de los problemas

Después de tomar la decisión sobre los asuntos que se han de considerar en la agenda política es imprescindible definirlos, lo cual se refiere a contar con un conocimiento a fondo sobre sus causas, consecuencias, componentes, historia, etc.; sirviendo de soporte en lo concerniente a porqué ha sido incluido en la agenda política y al mismo tiempo sirve de base en la búsqueda de soluciones y líneas de acción

Algunos autores expresan que existen ciertas condiciones para que un problema social llegue a formar parte de la agenda pública; estas condiciones son: "1) que la cuestión sea tratada públicamente, 2) que el público considere que es necesaria alguna acción por parte de las autoridades y, 3) que el problema sea competencia de la autoridad gubernamental"⁵³. Claro que esta es sólo una de las muchas visiones que se tienen al respecto de este tema.

Los sucesos, temas y/o problemas a tratar son vistos entonces desde diferentes perspectivas por los grupos de interés, por los medios de comunicación y por el propio gobierno, lo que ocasiona que tome diferentes aspectos dependiendo del lente con que se mire. Finalmente se tiene que llegar a un "consenso" que determinará la manera de describir los hechos, de definir y de problematizar la cuestión a tratar.

3. La previsión

Aquí, al igual que en los siguientes puntos, entran los mecanismos devenidos del *análisis de elaboración*. Algunos autores como Pallares y Lasswell proponen, un *análisis de la elaboración*, en donde se consideren las diferentes etapas de vida por las que deberá pasar la política pública en cuestión; es decir, considerar todos los aspectos de su *ciclo* vital, a saber: "La formulación de las políticas, la implementación o su proceso de aplicación práctica y la evaluación de su rendimiento."⁵⁴

Este análisis cumple, entonces, la función de examinar los diversos factores que han de interferir en la política con el fin de contar con mecanismos emergentes para cualquier situación no programada que pudiera presentarse.

Así pues, para elaborar una política pública es indispensable incluir los resultados no intencionados, es decir, se requiere de un cálculo de riesgos.

4. Establecimiento de objetivos

Las políticas son mecanismos intencionales, planeados y diseñados para lograr ciertos cambios y/o mejoras en algún ámbito de la vida social y para no perder de vista las metas se plantean una serie de

⁵³ MORENO, Marco. *Políticas públicas y agenda de gobierno*. (web). p. 9.

⁵⁴ RUIZ LÓPEZ, Domingo y Carlos Eduardo Cadéas Ayala. *Op.cit.*, apud. PALLARES, Francesc. "Las políticas públicas: El sistema político en acción." p. 150.

características generales sobre aquello que se desea alcanzar, los resultados esperados en determinados lapsos de tiempo.

Este proceso de establecimiento de objetivos es una herramienta que en etapas posteriores de la vida de la política ayudará a evaluar sus alcances, limitaciones y en cierto modo medir su éxito o fracaso.

5. Selección de opciones

Las políticas públicas no son una gran decisión instantánea en la cúspide del Estado, sino un proceso, una serie compleja de decisiones, en la que se entremezclan las iniciativas de las organizaciones sociales y las de las instancias gubernamentales.⁵⁵ Por lo tanto, es preciso contar con un análisis sustancioso del problema y sus circunstancias, al igual que de su historia y sus tendencias para poder tomar un curso de acciones aceptable y justificable ante la sociedad y los grupos inherentes a esta.

Las políticas públicas, pasan por una serie de procesos e instrumentos que le dan sustento y sobre todo que le mantienen dentro de un ámbito legal y aceptable socialmente. Entre estos se pueden encontrar: las normas jurídicas, los recursos (económicos, infraestructura, humanos), y la persuasión social.

Las normas jurídicas según señala Pallares, constituyen el único recurso propio y exclusivo del Estado. “Es a través de las normas jurídicas que los poderes públicos autorizan y establecen las actividades que constituyen las políticas, y también, limitan la discrecionalidad en el actuar de los que la elaboran y ejecutan.”⁵⁶

Los recursos materiales y humanos, especialmente los financieros son un factor concluyente de las políticas públicas, estos determinan las posibles soluciones del problema en discusión, las formas en las que se implementara y posteriormente la vida y desarrollo que se esperara de cada una de ellas.

Empero, no quiere decir que el factor humano no sea igualmente importante, las políticas públicas requieren de personal preparado y especializado sobre el que descansa la operatividad tanto cognitiva como práctica de la hechura de las políticas públicas.

Un elemento más, es la persuasión social, lo cual hace énfasis en la manera de presentarlo a la sociedad y que en cierta medida puede determinar el éxito o fracaso de las propuestas por medio de su aceptación o rechazo lo que invariablemente conlleva a una implementación satisfactoria con posibilidades de mejora o, a una total falta de acatamiento ante las nueva imposición gubernamental (como parece ser el caso de la RIEMS ante la comunidad docente).

Por otro lado, pero en el mismo terreno, se cuenta con el campo de estudio denominado como: **evaluación de las políticas públicas**. Este se realiza después de la puesta en práctica de determinada política.

⁵⁵ Cfr. AGUILAR VILLANUEVA, *op.cit.*, pp. 15-92.

⁵⁶ KAUFFER MICHEL, *op.cit.*, pp. 2-5.

Siendo las políticas un doble proceso de acción: por un lado, las acciones deliberadamente diseñadas y, por el otro el de las acciones efectivamente seguidas, se sigue una investigación y recopilación de datos que son comparados con los objetivos y metas establecidos.

En pocas palabras, se hace un contraste entre los resultados esperados en la parte teórica de las políticas y los resultados obtenidos durante su implementación, tanto en los aspectos previstos como en los no previstos, en un periodo predeterminado.

Este recurso no tiene como fin último calificar como exitosa o como fracasada a la política, sino que pretende medir el grado en que se están alcanzando los objetivos propuestos y sugerir cambios propicios ante la comprensión de los porqués de dicha situación.

Para comodidad del presente estudio, no se ahondará en las problemáticas de este campo de estudio; sólo se retomará la idea de la evaluación de las políticas públicas como una disciplina que se encarga de recabar información sobre las consecuencias (positivas o negativas), impactos y cambios que se han obtenido a raíz de la implementación de la política pública en cuestión.

“En este sentido, la evaluación debe constituir una base de información que conduzca a los distintos actores involucrados en el proceso educativo a diseñar las políticas y líneas de acción para el mejoramiento de los resultados.”⁵⁷

2.3. Las reformas educativas como producto de políticas públicas

Hablar de política educativa es referirse a la intervención del Estado en la educación. El campo de la política educativa [...] comprende no sólo la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo a través de las instituciones docentes, sino también toda acción que realice para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación.⁵⁸

“Las reformas son políticas públicas muy determinadas”⁵⁹ que intentan responder a situaciones de crisis que requieren cambios sustanciales en una dirección y periodo de tiempo determinados, es una estrategia que supone cambios profundos en el sistemas, sea cual sea este.

Entonces, la idea de **reforma** tiene que ver con el o los procesos de modificación y cambio de algún o algunos factores propios de un subsistema social con el fin de mejorarlo o de resolver determinada problemática. Por ende, las reformas deberían ser el producto de una amplia investigación, análisis y preocupación social.

⁵⁷ AMADOR HERNÁNDEZ, Juan Carlos. *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. p. 4.

⁵⁸ *Ibidem*, p.5, *apud* SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael. *Derecho y educación*. p. 34.

⁵⁹ LUGO VILLASEÑOR, Elisa (coord.). *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. p. 11.

Empero, el concepto de reforma puede verse como un concepto de corte ideológico que representa los ideales políticos de una sociedad determinada, ya que guardan dentro de sí, discursos de poder, de transmisión y de dirección otorgados por las autoridades que la emiten. También puede visualizarse como una forma de reorientar a las instituciones y/u organizaciones a la realización de las prácticas con las que la sociedad se encuentra fuertemente comprometida, es decir, como una manera de redirigir las acciones de los subsistemas sociales (educación, salud, economía, etc.) para lograr los objetivos y metas esperados por la sociedad al definir a los mismos como su razón de ser.

Las reformas proponen alternativas de acción para el logro de objetivos y metas; estas alternativas pueden ir desde las que devienen de la experiencia y de un análisis histórico hasta las que plantean prácticas novedosas e incluso sin precedentes, es decir, innovaciones.

Las innovaciones, en contraste con las reformas, suponen más bien acciones que se localizan en ámbitos reducidos y bien definidos que pretenden realizar cambios en prácticas concretas; mientras que las reformas impactan en cuestiones estructurales (administración, organización, relaciones laborales, financiamiento, etc.), con el propósito de alterar su alcance y orientación.

En lo referente al área educativa, las reformas buscan ser factor reestructurante con miras a que la educación se adapte y responda de manera adecuada a los cambios que se perciben de otros subsistemas sociales, tal es el caso del sistema económico, el cual se encuentra en constante codependencia con el sistema educativo.

Existen dos tipos de discurso sobre Reformas Educativas, de acuerdo a Angulo Rasco⁶⁰: 1) técnico-administrativo y; 2) deliberativo.

El primero, incluye aspectos basados en el lenguaje de las ciencias sociales, como: psicología, sociología y economía. Sus bases y criterios incluyen conceptos como: eficacia, eficiencia y rendimiento. Se mantiene fuera del ámbito político, además de hacer una separación tajante entre la teoría y la práctica.

El segundo, el deliberativo, reconoce la complejidad de las realidades educativas y evoca como punto fundamental en las reformas las valoraciones tanto políticas como sociales culturales y económicas.

Las reformas educativas, enmarcadas dentro de una política pública, han pasado por una serie de etapas, entre las que destaca el análisis de los factores que influyen tanto en la realidad que se quiere modificar, las posibles alternativas de solución y posibles consecuencias de su implementación. Se sigue entonces, que las reformas educativas son una serie de proposiciones y ordenamientos pensados y fundamentados.

⁶⁰ Para ampliar información véase: ANGULO RASCO, J. Félix (coord.) y Blanco Gracia, Nieves (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 1994. 424pp.

Empero, en algunas ocasiones en las que el gobierno o las instituciones encargadas de formular las reformas se ven rebasadas en tiempo y/o recursos ante la problemática que se enfrenta, optan por integrar la reforma sin el análisis suficiente de la situación o en ocasiones retoman ideas que ya han sido implementadas en otros lugares con resultados satisfactorios sin detenerse a pensar en el contexto y las circunstancias en las que se implementaron y las del propio país.

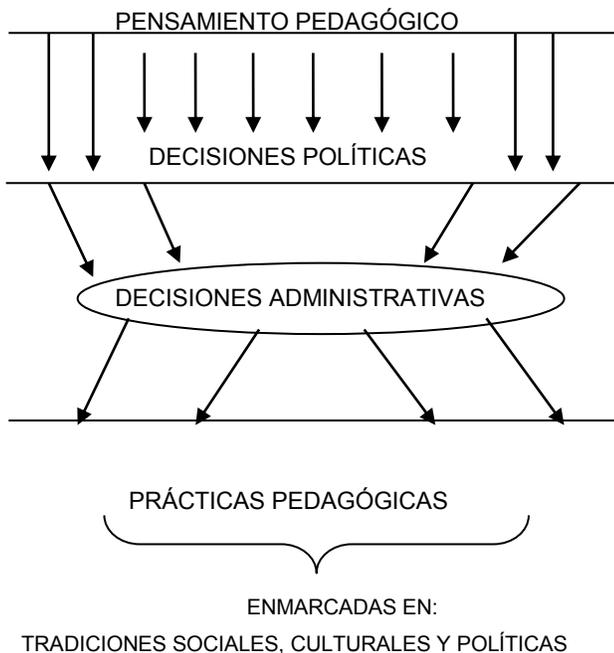
Este último párrafo expresa algunos de los factores por los que las reformas pueden llegar a fracasar total o parcialmente, puesto que si el planteamiento y las condiciones iniciales no son las adecuadas entonces el resto del proceso se ve afectado de manera negativa.

En este punto resulta imperativo regresar a la idea de que las reformas integran en sí, una cierta cantidad de innovaciones que afectan a un todo pues representan cambios estructurales. Es así como, las prácticas en áreas particulares se ven alteradas.

En el terreno educativo, como menciona Elisa Lugo Villaseñor, las innovaciones se localizan especialmente en el aula, territorio donde opera gran parte del currículo oficial, alternativo y oculto. O sea, que afectan la vida y praxis de los actores que operan en este territorio: los docentes.

Para ejemplificar mejor la relación entre las políticas, reformas educativas y prácticas educativas J. Ignacio Rivas Flores⁶¹ propone el siguiente esquema:

ESQUEMA 2.1 RELACIÓN ENTRE POLÍTICAS, REFORMAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS



- El pensamiento pedagógico es una línea de investigación y análisis que se debe realizar para poder dar sustento a todas las decisiones políticas en cuanto a la elaboración de las políticas y de las reformas en materia educativa
- Se refiere a la actuación propiamente política, a los actores que conforman el sistema político y que deben sustentar teóricamente sus decisiones ya que estas impactan en la práctica concreta
- Aquí entra en juego el aparato administrativo y burocrático. La aprobación parcial, completa o desaprobación de las decisiones tomadas por el sistema político
- Es el espacio real sobre el que afectan las decisiones tanto políticas como administrativas.
- Es aquí en donde se contrasta el sustento teórico con la práctica. Intervienen innumerables factores tanto materiales como humanos, siendo este último recurso el que acata o no lo estipulado en la reforma.
- Lo que refuerza la idea de la multiplicidad de factores que influyen en la toma de decisiones para la elaboración de políticas públicas y más específicamente de reformas educativas

⁶¹ Para ampliar información véase: RIVAS FLORES, J. Ignacio. "Política educativa y prácticas pedagógicas." Sección: artículos. pp. 36-43. *BARBECHO, Revista de reflexión socioeducativa*. Número 4. Septiembre-junio. 1 semestre del año 2004.

2.4. Reformas educativas en México. Objetivos y metas pedagógicas

Los sistemas educativos son instituciones construidas de acuerdo con las formas de organización del poder propias de cada administración [...] Las características de la organización y del funcionamiento de la educación, la legitimidad del aparato escolar, de las formas de selección y de los diplomas otorgados por las escuelas, así como los discursos sobre los programas educativos (los currículos) son la expresión de una estrategia política que se percibe entre líneas en la estructura del Estado. Como consecuencia, los sistemas educativos se inscriben dentro de modelos políticos.⁶²

Se puede observar entonces, y de acuerdo a las ideas arriba expuestas, que el sistema educativo mexicano cuenta con características muy particulares gracias a las ideologías y lucha de intereses de los grupos de poder (dentro y/o fuera de gobierno) en conjunto con las necesidades de una sociedad con características determinadas.

La Ley General de Educación describe tres tipos de educación: básica, media superior y superior.

El tipo básico se conforma por los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria; el tipo medio superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: 1) técnico superior, 2) la licenciatura y 3) el posgrado.

“Aunados a estos tres tipos educativos, el Sistema Educativo Nacional (SEN) añade servicios como: la educación inicial, la educación especial, la educación para adultos y la capacitación para el trabajo.”⁶³

Para hablar del sustento normativo del SEN, es preciso hablar del artículo 3° constitucional, el cual aun cuando ha ido evolucionando a través de su historia para poder dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad en tiempo y forma, ha mantenido muchas de sus principios.

Actualmente y a grandes rasgos expresa los siguientes elementos básicos:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación básica y media superior y estas contarán con las características de ser obligatoria, laica y gratuita. [...] La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos. [...] Tendrá orientaciones: democráticas y nacionales. [...] el estado garantizará la calidad en la educación obligatoria para lo cual será el ejecutivo federal el que determinará los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república con la consideración de las opiniones de los diversos sectores sociales involucrados. [...].⁶⁴

La configuración y argumentos que hoy día conforman el art. 3° constitucional es el fruto de un sinnúmero de reformas: Igualmente ha ocurrido con la Ley General de Educación y con otras leyes secundarias que forman parte del SEN.

⁶² BOTTANI, Norberto. “Políticas públicas educativas y cohesión social: marco conceptual.” (web). Pp.3-4.

⁶³ Cfr. SEP-GOBIERNO FEDERAL. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012.* (web). p. 6.

⁶⁴ INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. UNAM. (Legislación federal: vigente al 22 de julio de 2013). *Constitución política de los estados unidos mexicanos. Art 3°.* (web).

Dichas reformas se han realizado pensando siempre en el papel trascendental que la educación juega en el desarrollo integral del país, es por eso que ha sido responsabilidad de cada gobierno junto con su administración propiciar avances y mejoras en esta área. Infortunadamente, los cambios suscitados no siempre han respondido a estos parámetros y en ocasiones, debido a diversas circunstancias y factores, se presentaron retrocesos.

En los siguientes apartados se hará una descripción básica de las principales reformas educativas que se han suscitado en el país revisando sus objetivos pedagógicos. Asimismo, se hará una semblanza general sobre las reformas actuales.

2.4.1. Semblanza histórica de las reformas educativas en México

Históricamente los sistemas de enseñanza han buscado siempre dar respuesta a los cambios y transformaciones sociales, económicas y políticas. Uno de los objetivos evidentes de las reformas que se han suscitado en materia educativa tiene que ver con la necesidad de ajustar las características de los egresados del SNE a las exigencias del terreno económico-laboral.

Dicha necesidad, conjugada con los juegos de poder (entre grupos e instituciones) crearon en el sistema educativo una línea de acciones llena de discontinuidades y rupturas de una reforma o proyecto a otro, ocasionando el fracaso de muchos de ellos y el deterioro del propio sistema.

Pero no debemos perdernos en una visión pesimista de la historia puesto que las grandes expectativas, planes, proyectos y reformas han servido también para crear un sistema educativo más completo. Se han creado varios órganos dependientes e independientes del gobierno encargados de apoyar y propiciar el progreso dentro del ámbito educativo en el país.

Esta idea queda reafirmada con la creación de la SEP a principios del siglo pasado con el fin de estabilizar el sistema educativo. Este órgano educativo ha sufrido modificaciones, se ha redireccionado y se ha reestructurado dependiendo del periodo histórico-social-económico.

También se puede hablar de otros organismos como: las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, las instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, las instituciones a las que la Ley otorga autonomía, el Consejo de participación Social tanto los estatales como los municipales, las instituciones de apoyo a la educación; y las instituciones de formación para el trabajo o las de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo a las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que las integran, en concordancia con las necesidades del sector productivo.

Para comprender mejor la actualidad de la educación en México es indispensable mirarla desde la perspectiva de su contexto, sus antecedentes y sus objetivos.

Como ya se mencionó, la lista de proyectos y reformas educativas es muy extensa, por tal motivo sólo se realizará una revisión breve y genérica con el objeto de ejemplificar y conocer un poco más sobre la vida del sistema de educación en nuestro país y sus constantes cambios.

Algunos de proyectos y reformas educativas que han dado origen al SEN son:

- 1) La educación como *formación* ante y sobre la educación como *instrucción* (1842);
- 2) Liberar a la educación de manos del clero para poner al sistema educativo en manos del Estado.

En 1917 se otorgó rango constitucional al derecho de todo ciudadano mexicano a recibir educación laica, gratuita y obligatoria. Además se otorgaron mayores facultades educativas al Estado para coordinar y vigilar el funcionamiento de escuelas públicas y privadas⁶⁵

3) Creación de la SEP (1921) con el fin de consolidar los principios de nuevo sistema educativo mexicano en todo el territorio, desde las comunidades urbanas hasta los asentamientos rurales.

4) Proyecto de educación rural. Se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, se formaron comisiones culturales dirigidas a capacitar a la planta docente rural y a atender a las necesidades de este sector social.

La escuela rural sustentaba sus fines teórico-metodológicos en los siguientes principios: Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel intelectual o de madurez de los alumnos.

5) En 1925 se creó la escuela secundaria como nueva institución educativa al servicio de la adolescencia propiciando un cambio a la secuencia de estudios ya establecida.⁶⁶

6) Proyecto de Educación Socialista, sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940). En 1933 se reformó el art. 3° constitucional para establecer que la educación tendría que ser de orientación socialista.

Ante esta nueva orientación, se propuso ampliar las oportunidades educativas de toda la población en general y con igualdad de oportunidades, para lo cual se crearon internados, comedores y se impartieron becas. Aunado a esto, se propició la vinculación entre centros de producción y la escuela.

Durante esta etapa también se habla de un proyecto de educación técnica orientada a la industrialización del país. Como resultado se observa la instauración del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de otros establecimientos tecnológicos.

7) En 1943 durante sexenio de Manuel Ávila Camacho se reformó el art. 3° constitucional para eliminar el término socialista y establecer una educación con orientación científica, democrática e integral.

⁶⁵ Cfr. CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA, "Antecedentes." (web).

⁶⁶ *Ídem*.

Jaime Torres Bodet, secretario de la SEP de 1943 a 1946, se enfocó en la alfabetización estableciendo comisiones de planes y programas de estudio que pudieran dar resultados positivos ante el analfabetismo imperante, organizó el Instituto Federal de la Capacitación del Magisterio con el fin de mejorar la enseñanza.

En este año también “tuvo lugar la unificación de los sindicatos magisteriales. El nuevo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue reconocido mediante decreto presidencial como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional.”⁶⁷

8) En el sexenio de 1946-1952, los criterios que orientaron la política educativa en este periodo fueron: los principios de la *pedagogía social* y la *escuela unificada*, así como la *escuela activa* que vincula la educación con los procesos de producción; pues fue prioridad de este gobierno la educación urbana y la formación técnica, agrícola e industrial.

Además, durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés, se crearon: la Dirección General de Enseñanza Normal (con el objeto de aumentar el número de profesores capacitados), el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE).

9) Establecimiento del Plan para el Mejoramiento de la Educación Primaria en México (1959-1970), lo que motivó la creación de Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG).

Se promovió la formación, actualización y titulación del magisterio en servicio.

10) En el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se puso en marcha una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que comprende aspectos relacionados con la eficiencia y la calidad de la educación, cobertura de la oferta educativa, búsqueda de nuevos modelos y formas de participación social en la educación.

Así mismo, se tiene el proyecto de Desconcentración de la educación.

11) En la administración de José López Portillo (1976-1982) después de un diagnóstico de la educación básica se diseñó el Plan Nacional de la Educación (PNE) pues los resultados evaluaron a la nación como una población de tercer grado de primaria.

Así, los objetivos prioritarios fueron la educación preescolar (por ser antecedente de la educación primaria) y la puesta en marcha del programa “Educación para todos” que buscaba asegurara la educación básica para toda la población, aumentar la eficiencia del sistema educativo y la calidad del servicio educativo.

Para este último fin, se establecieron 31 delegaciones en las entidades federativas para que atendieran a cada región del país dando respuesta a las necesidades particulares de cada una de ellas.

⁶⁷ *Ídem.*

En lo referente a la eficiencia del sistema se fundó en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional, en atención a una mejor formación para los maestros.

Conjuntamente tenía el objetivo de vincular la educación terminal con el sistema productivo lo que a su vez impulso el desarrollo de programas para la educación técnica superior. Creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1979.⁶⁸

Durante este mismo sexenio, en 1980 se reformó el art. 3° constitucional para incluir el concepto de autonomía universitaria. Y en 1981 se crea el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

12) Durante la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988) uno de los proyectos estratégicos fue la descentralización en la educación básica y normal además de la desconcentración de educación superior. Lamentablemente este proceso se complicó debido a los diversos intereses del SNTE.

En cuanto a la educación se normal se reformo el plan de estudios imponiéndolo a las licenciaturas en Educación preescolar y primaria sin considerar los proyectos propios provocando un retraso.

13) Durante el periodo salinista se realizan reformas en los artículos 3° y 130 constitucionales (entre otros) como estrategia para dar seguimiento al Programa de Modernización Educativa cuyos principales retos eran:

- a) La descentralización educativa;
- b) el rezago escolar;
- c) demográfico;
- d) cambio estructural;
- (e) vinculación entre los ámbitos escolar y productivo;
- (g) la inversión educativa.

Pone el énfasis en tres campos de acción: a) naturaleza y contenido de la educación, b) distribución de la función educativa y c) organización de los servicios educativos. Como apoyo al Programa de Modernización Educativa se promulga en 1993 la Ley General de Educación.

Este programa tiende a la sociedad del conocimiento, la competitividad basada en los avances científicos y tecnológicos, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

14) En el sexenio de 1994-2000 se realizan reformas en el ámbito docente. Las reformas educativas implementadas y experimentadas en educación normal formaron parte de las decisiones políticas para resolver

⁶⁸ *Ídem.*

el problema de la formación docente y el de la profesionalización.⁶⁹

Se realizaron reformas curriculares a nivel primaria y se implementó el programa ***La gestión educativa en escuela primaria*** con el fin de generar estrategias en cada plantel para trabajar en la mejora de la calidad educativa.

También se consolida el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

Como se ha podido observar a través de este breve y general repaso histórico del sistema educativo mexicano, su consolidación obedece a diversos factores y circunstancias; de entre las más sobresalientes se encuentran las que ligan a la educación con el sector económico y productivo. En esta misma situación se encuentran las ideologías de las personas y grupos en el poder (gubernamental, institucional y económico).

Lo más evidente de este recuento ha sido el compromiso que se ha tenido con la educación como vía para el cambio y para la mejora social, si bien es cierto que muchos de los esfuerzos se vieron sobrepasados y que en otros casos no se obtuvieron resultados esperados, también es cierto que se sigue trabando en la materia.

Algunos de los obstáculos con los que se han topado las reformas y proyectos educativos son:

- ▶ Falta de seguimiento de un régimen gubernamental a otro, ya sea en relación a metas y objetivos o a metodologías y estrategias;
- ▶ El tiempo otorgado para la puesta en marcha, consolidación y evaluación y reporte de resultados.
- ▶ La fragmentación y aislamiento del proceso educativo. Es decir, no se observa ni se trabaja a la educación desde sus diferentes vertientes ocasionando que cualquier esfuerzo se vea sobrepasado.

Claro que no todo es negativo, como ya se mencionó el sistema educativo mexicano se ha desarrollado y diversificado a través del tiempo de acuerdo a las necesidades y demandas tanto de la sociedad como del momento histórico-económico, todo esto ha supuesto una igual diversificación de los servicios educativos y las instancias formadas para atender al sistema en su totalidad, desde la creación de la SEP, el SNTE, el CENEVAL, entre otros. Ahora sólo hace falta coordinación y dirección.

La educación media superior semblanza histórica

1. Durante el periodo del secretario de educación Narciso Bassols, se reformó la educación media técnica, ampliándola a cuatro años para incluir cursos de Historia, Geografía y un curso elemental de Economía

⁶⁹ Cfr. LAIZ TRUJILLO, Leoncio. *Políticas educativas de México 1934-2006*. (web). p. 17.

con el objeto de que sus egresados pudieran contribuir en la producción de riquezas y no sólo en el proceso de consumo para las clases acomodadas.

2. En 1936 se crea el IPN para atender a la educación técnica de los trabajadores, en donde se tenía la opción de cursar diversos niveles educativos de acuerdo a sus aspiraciones y necesidades: ciclo prevocacional, vocacional y el correspondiente a la enseñanza superior.

3. Durante el periodo comprendido entre los años 1940-1970, la matrícula absorbida por el sistema educativo a nivel medio paso de 1.7% a 20.9%, siendo el resultado de algunas “[...] medidas tendientes a mejorar la funcionalidad de la enseñanza media, a diversificar las instituciones que la impartían y a utilizar tecnologías educativas más intensivas de capital.”⁷⁰

4. Durante el sexenio de 1964-1970 en el ciclo inferior de la enseñanza media se intentó implementar el modelo educativo de *enseñar produciendo*, cuyo propósito principal era que el alumno vinculará conocimientos teóricos con la práctica, empero una evaluación efectuada por el instituto nacional de pedagogía arrojó resultados negativos pues no se había implementado de manera correcta y el contexto no ayudaba.

5. A partir de 1958 se comprendió la necesidad de unificar los planes de estudio por lo que se realizaron reformas en la educación media adoptando el plan de estudios propuesto por la ANUIES con el objeto de implementar el bachillerato único (objetivo que hasta la fecha de la publicación y puesta en marcha de la RIEMS no se ha logrado).

6. Durante el sexenio de 1964-1970, se pretendió unificar también los planteles de preparatorias técnicas y de carácter académico. Sin embargo, sólo se llegó a introducir algunas materias humanísticas en las preparatorias técnicas y algunas actividades tecnológicas en las escuelas preparatorias tradicionales⁷¹

7. En 1982 se publicó el Acuerdo n. 71 que señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del *tronco común* del plan de estudios.

Posteriormente y a raíz del Acuerdo mencionado, se publicó el Acuerdo 77 el cual establece que: "corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato [...] a efecto de procurar la unificación académica [...]"⁷²

8. En el año 2002 se instauró el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, lo que le dio al a Dirección General de Bachilleratos (DGB) la atribución de reconocer la validez oficial de los estudios de este nivel impartido por particulares.

9. Con base en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se llevó a cabo la Reforma Curricular del

⁷⁰ Cfr. MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)*. (web). p. 4.

⁷¹ Cfr. *Ibidem*, p. 5.

⁷² SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS). SEP. *Acuerdo N. 77*. (web). p. 2.

Bachillerato General entre la mayoría de los subsistemas adscritos y coordinados por la DGB.

2.4.2. Actualidad de las reformas educativas en México

La educación hoy día continúa siendo todo un reto. Las reformas que se han implementado en conjunto con sus proyectos e innovaciones no han tenido los efectos deseados, aún siguen existiendo los problemas de cobertura, de calidad, de eficiencia, de desigualdad, etc.

Bracho (2003) ha hecho un análisis de los distintos diagnósticos disponibles sobre el estado actual de la educación en México, y señala que tanto en materia de equidad como en calidad y eficiencia las metas nacionales no se han alcanzado. En su análisis destaca los siguientes problemas del sistema educativo nacional: baja calidad de la enseñanza (ubicación del país en uno de los peores términos de resultados de aprendizaje [...]); persistencia del centralismo al formular las políticas educativas; escasa autonomía de las escuelas, escasa participación de la comunidad general; insuficientes financiamiento y baja responsabilidad en uso de recursos.⁷³

Retos históricos que se han tratado de subsanar pero que no han sido enfrentados desde sus cimientos o que en ocasiones se han tratado de forma superficial sin adentrarse en el complejo sistema de factores (económicos, familiares, culturales, afectivos, de salud, demográficos, entre otros) que se deben modificar y/o adecuar a la necesidades de los actores del sistema educativo al emprender una reforma educativa. Es decir, se debe propiciar un avance paralelo.

Por estas razones en la actualidad las políticas y reformas educativas han de contender dentro de sus bases un análisis íntegro del complejo mundo del proceso educativo construyendo una red de acciones que impacten en todas las áreas relacionadas con este proceso con la finalidad de lograr un cambio estructural y relevante.

Así pues, actualmente se han ido desarrollando sistemas de evaluación educativa. Evaluación de políticas y reformas educativas desde la teoría hasta su implementación; evaluación de los resultados en términos de aprendizajes de los alumnos y de las condiciones sociales, económicas, ideológicas, culturales y demográficas que influyen en esos mismos resultados.

Casos especiales son el nivel Media Superior y Superior ya que es donde se encuentran mayores retos, en cobertura, calidad y eficiencia terminal, como lo muestra el cuadro 2.1:

⁷³ BONILLA HERNÁNDEZ, S., Sosa Trujillo, C. "Sistema educativo mexicano." (web). p.39.

CUADRO 2.1 SERIE HISTÓRICA DE INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Indicador educativo %	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Atención de 3, 4 y 5 años	45.6	50.2	66.6	77.6	79.1	80.9	82.8
EDUCACIÓN PRIMARIA							
Cobertura (6 a 12 años)	95.2	94.8	94.1	97.0	98.6	100.6	102.8
Deserción	3.1	1.9	1.3	1.0	0.8	0.7	0.7
Reprobación	7.8	6.0	4.3	3.8	3.5	3.2	3.2
Eficiencia terminal	80.0	86.3	91.8	94.0	94.5	94.9	95.1
EDUCACIÓN SECUNDARIA							
Absorción	87.0	91.8	94.9	95.5	95.7	96.5	97.0
Cobertura (13 a 15 años)	74.9	83.3	91.8	95.2	95.3	95.9	96.8
Deserción	8.8	8.3	7.7	6.4	6.0	5.6	5.3
Eficiencia terminal	75.8	74.8	78.2	81.4	82.2	83.3	84.2
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR							
Absorción	89.6	93.3	95.3	96.9	96.4	96.7	99.5
Cobertura (16 a 18 años)	40.5	48.4	58.6	62.3	64.4	66.7	69.3
Deserción	18.5	17.5	16.5	15.9	14.9	14.9	14.4
Reprobación	42.3	37.4	34.7	35.0	33.6	32.7	32.5
Eficiencia terminal	55.5	57.0	58.3	60.9	62.0	62.2	61.8
EDUCACIÓN SUPERIOR							
Absorción en licenciatura	80.5	82.1	74.6	73.7	76.1	76.5	77.6
Absorción en técnico especializado		5.1	5.3	5.6	6.4	6.5	7.0

Fuente: SEP/CONAPO (2014).

Nota: Para el cálculo de los indicadores de atención y de cobertura se utilizaron las proyecciones de la población CONAPO, Febrero 2007.

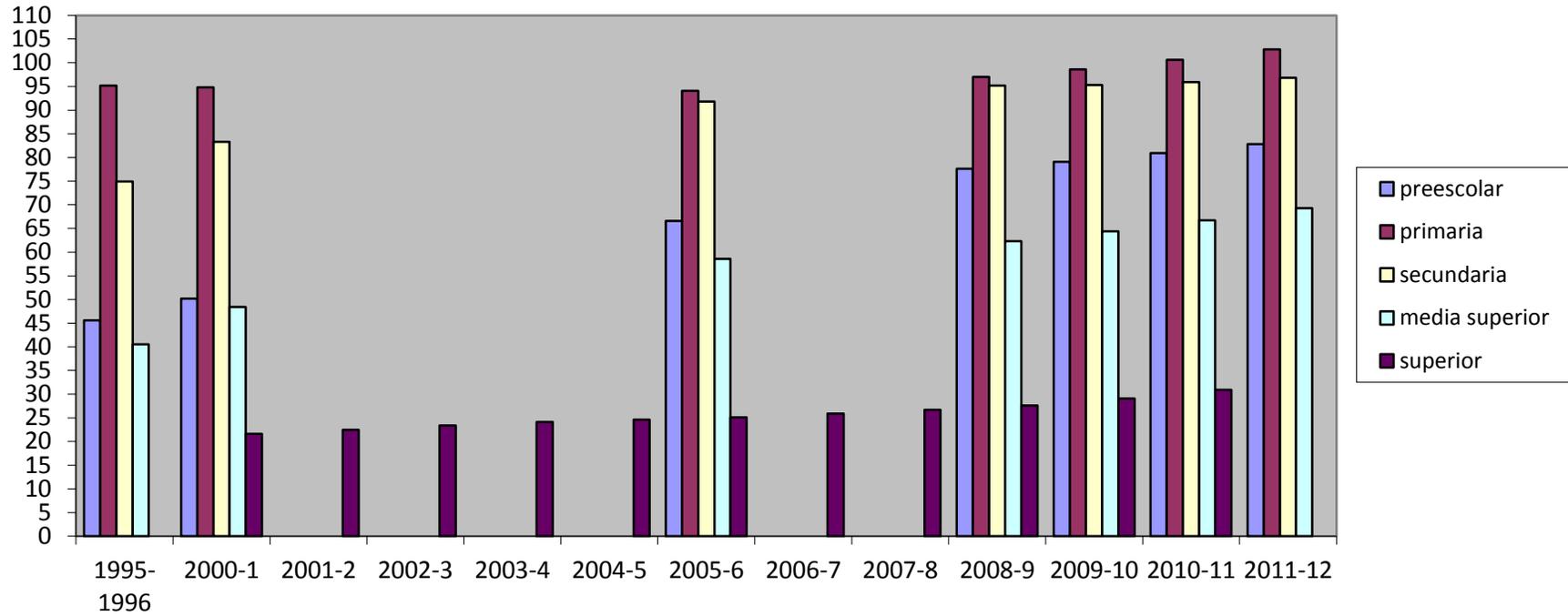
Para los indicadores de eficiencia terminal, deserción y reprobación las cifras son estimadas para el ciclo 2011-2012.

Del ciclo escolar 1990-1991 a 1996-1997 la absorción en técnico superior está incluida en licenciatura.

n.d. No disponible.⁷⁴

⁷⁴ SEP-GOBIERNO FEDERAL, *op.cit.*, p. 27.

GRÁFICA 2.1 SERIE HISTÓRICA DE INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL



Fuente: SEP/CONAPO (2014).⁷⁵

⁷⁵ *Ídem.*

Atendiendo a los datos expuestos en el cuadro y gráfica 2.1, la cobertura del nivel medio superior y superior se ve por mucho sobrepasada por las logradas en los niveles de educación básica.

Las políticas y reformas educativas de los últimos años se encuentran encaminadas a subsanar las áreas de: cobertura, calidad e igualdad de oportunidades, con el fin de mejorar el sistema educativo.

Otros aspectos a considerar en las actuales reformas educativas son: la temporalidad, el aula y la escuela como medula espinal del cambio, una formación integral del alumno (desde lo académico hasta un desarrollo personal adecuado), democratización del sistema educativo.

La temporalidad es un aspecto central en el logro de metas y objetivos, pues considerar a las políticas y reformas educativas como soluciones a largo plazo supondría dar lugar a la continuidad en la toma de decisiones y sobre todo a la consolidación del proyecto, a la aceptación y conocimiento del mismo por parte de los integrantes del sistema educativo.

Los otros puntos se relacionan de profundamente, pues suponen aterrizar la teoría en la realidad. En otras palabras, al tomarse en cuenta el terreno sobre el que ha de impactar la política y la reforma supondría una visión mucho más completa del sistema, del proceso y de las condiciones del entorno.

En lo que se refiere a los principios y bases educativas y pedagógicas en la elaboración de políticas y reformas educativas se tiene:

- ▶ Las corrientes psicológicas y pedagógicas consideran preponderante el papel de la autonomía para un mejor aprendizaje.
- ▶ Se considera al educando como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hasta la fecha no se ha podido reemplazar el enfoque tradicional por uno centrado en el aprendizaje del sujeto.
- ▶ La posibilidad de intervenir en el mejoramiento del proceso de aprendizaje requiere de propuestas educativas sustentadas en enfoques de naturaleza cognitivo-contextual o sociocognitiva, que atiendan integralmente al sujeto. Se pretende transitar hacia enfoques y propuestas educativas centradas en el aprendizaje, considerando las posibilidades y condiciones reales del estudiante.⁷⁶

En pocas palabras, el proceso educativo es complejo y se deben atender todas sus vertientes para poder influir de forma positiva en él.

- ▶ Aprender a aprender es el principal postulado del enfoque centrado en el aprendizaje. Este se relaciona con el desarrollo de las capacidades y potencialidades del individuo por medio de métodos de pensamiento y análisis de la realidad.

⁷⁶ GAMBOA MONTEJANO, Claudia y María de la Luz García San Vicente. *Reforma educativa Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado.*(web). p.8.

- ▶ “Las teorías acerca del aprendizaje significativo adquieren gran relevancia en las condiciones actuales debido a que se trata de propuestas aplicables al aprendizaje en contextos escolarizados [...]”.⁷⁷
- ▶ Lo anterior se refiere al desarrollo de competencias en el educando, es decir, en el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que pueden y deben ser adecuados a la realidad y entorno en cuestión.

Las actuales reformas educativas tratan de atender a las necesidades de una sociedad globalizada por lo que el actual discurso se centra en la relación de la educación con el mercado y el desarrollo de la competitividad del educando; este escenario propicia un proyecto de reestructuración del sistema educativo que “[...] asocia la eficacia de la gestión educacional con la descentralización del sistema nacional, la autonomización de los centros escolares, la asignación de roles activos a los docentes, la adecuación de los currículum a las realidades locales y la participación activa de las familias en el proceso educativo.”⁷⁸

Reformas (basada en el enfoque por competencias) predecesoras a la RIEMS

I) En el 2004 la Educación Preescolar; la cual se desarrolla bajo los siguientes objetivos:

a) contribuir a que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para [...] todos garantizando que cada uno de ellos viva experiencias educativas que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades y b) contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica.⁷⁹

II) En 2006 se da la Reforma para la Educación Secundaria (RES), la cual busca lograr una continuidad curricular entre los niveles escolares que le anteceden con el fin de mejorar su eficacia y su equidad y;

III) En el 2008-2009 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) cuyos principales propósitos son los de atender a los nuevos retos que enfrenta el país mediante la formación de ciudadanos capaces e íntegros, además de atender a la necesidad de articulación y continuidad del último año de preescolar y el primero de secundaria.

2.5. La RIEMS como política pública: análisis e implicaciones en la práctica docente

Recapitulando se entiende que la RIEMS nace de una política pública generada debido a las exigencias del mundo actual, es decir, un mundo globalizado cada vez más competitivo en donde la educación es la única vía para aspirar a una mejora personal y con ella contribuir al bienestar social y económico del país.

⁷⁷ *Ídem.*

⁷⁸ OSORIO VARGAS, Jorge. *Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos.* (web). p. 1.

⁷⁹ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL/SEP. *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.* (web). p. 6.

Es entonces preciso revisar la realidad del país, el contexto y sus exigencias para poder comprender mejor los postulados y argumentos de la Reforma educativa en proceso pues sin estos elementos carece de sentido.

Ahora bien, el sentido que se otorga depende de muchos factores, de las ideologías de quien la revisa, de las necesidades, de las expectativas, de las exigencias, de los recursos invertidos, de la posición en la que los cambios colocan al actor del sistema educativo, etc.

La problemática que a grandes rasgos pretende solucionar la RIEMS es: el aumento de la cobertura, aumento de la calidad educativa y logro de equidad (en cuanto a acceso y oportunidades); para lo cual pone en marcha una serie de modificaciones desde los ámbitos macros hasta los micros.

De acuerdo con Felipe Martínez Rizo, en su obra *La educación básica en México y su calidad: una visión a partir del trabajo del INEE*, la RIEMS está pensada en términos de lo que este autor denomina *estrategia global de calidad* que como indica su nombre se trata de un conjunto de estrategias aplicadas a las diversas áreas que intervienen en el sistema y proceso educativo. Estas son:

- ▶ Estrategias curriculares.

La propuesta de una reforma curricular apoyada en la implementación del MCC, el cual transforma radicalmente el modelo de enseñanza con el que se había trabajado históricamente; así mismo, se modifica la forma de pensar el conocimiento, los contenidos y su organización.

- ▶ Estrategias relacionadas con los maestros.

La RIEMS propone como complemento la idea y las bases para el desarrollo de un nuevo perfil de docente que ajuste y cubra las nuevas funciones que se desprenden de la reforma: de sus objetivos y metas educativas.

- ▶ Estrategias relacionadas con las escuelas.

Se plantean una serie de condiciones con las que deben contar las instituciones y los planteles para lograr una implementación satisfactoria de los cambios propuestos por la RIEMS. Estas condiciones no sólo hacen referencia a aspectos y factores estructurales, materiales y económicos; sino que también consideran los relacionados con los recursos humanos: organización, gestión, perfiles directivos, etc.

- ▶ Estrategias de apoyo por parte de las estructuras intermedias.

Se busca lograr y optimizar una red de apoyo entre las diversas instituciones y organizaciones educativas a través de la creación y asimilación de una identidad compartida por todo el nivel educativo en cuestión.

El conjunto de estas estrategias buscan conformar un todo, es decir, considerar la mayoría de los factores que influyen en la vida del sistema educativo para poder así atacar, resanar y responder a las necesidades de una educación media superior que requiere de cambios estructurales para poder recuperar el lugar que le corresponde desde el punto de vista de su función social.

Estas acciones son de índole diversa, por un lado se atiende al aspecto pedagógico (enfoques, teorías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, contenidos, organización del conocimiento, etc.) y por el otro al administrativo y de gestión (asignación de recursos, evaluaciones, formatos de ascenso, etc.), siendo ambas complementarias entre sí puesto que el fenómeno educativo es complejo.

Por otra parte, pero siguiendo con esta línea de ideas; se puede decir que la RIEMS intenta en sus postulados contemplar tanto el aspecto teórico como el práctico. Por ejemplo, se contemplan y tratan las características que los docentes y directivos deben poseer para desarrollar sus funciones de manera satisfactoria.

En este sentido, la RIEMS propone varios acuerdos y apartados que señalan las funciones y competencias con los que estos actores educativos deben contar:

- N. 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
- N. 449, por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

Este punto es de extrema importancia para el cumplimiento de las metas y objetivos de la reforma pues es en el trabajo docente donde recae en gran medida la concreción de los postulados y principios de la misma, es a través de ellos que se implementan o no los cambios esperados.

Ello ocasiona evidentemente que el papel que hasta ahora ha desempeñado el profesor dentro de la institución, del aula e incluso en su vida profesional se transforme y esto a su vez ocasiona desajustes y crisis propias de cualquier proceso de cambio.

De acuerdo con la RIEMS los docentes tendrán que:

- Diseñar estrategias didáctico-pedagógicas apropiadas para el desarrollo de competencias.
- Dominar su materia, y además desarrollar las competencias descritas en el perfil del docente de EMS.
- Trascender los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes.
- Reconocer las necesidades y características propias de la población en edad de cursar la EMS y, en su caso, poder fungir como asesores o tutores.
- Ser investigadores activos de su propia práctica docente
- Participar activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa.⁸⁰

⁸⁰ MORENO GÓMEZ, Maricela. *El docente de educación media superior ante la RIEMS: del dicho al hecho.* s/p

Ahora el docente ya no debe verse como un reproductor de saberes ni ver al proceso educativo como un hábito (es decir, no debe visualizar su praxis como una serie de acciones preestablecidas e impuestas por tradición); más por el contrario, es indispensable que el docente cambia su perspectiva respecto a su labor, que haga suyo el proceso de enseñanza, que cree conciencia y sea capaz de racionalizar su práctica de acuerdo a las necesidades y exigencias tanto profesionales como institucionales.

En otras palabras, se espera del maestro una acción basada en la reflexión y en el análisis que justifiquen su quehacer y la elección del mismo.

El paso de un modelo tradicionalmente memorístico a un modelo activo, de un paradigma pedagógico de enseñanza centrado en el profesor a uno centrado en el alumno, ocasiona que el docente se recree y que sus actividades, tiempos, pensamientos y actitudes sean diferentes. Ahora ya no es el poseedor y transmisor del conocimiento sino que se debe convertir en un facilitador y guía de aprendizajes.

Lamentablemente el proceso de cambio: desajuste y ajuste, no se maneja adecuadamente desde el diseño de la reforma pues no da cabida al tiempo de adaptación e interiorización requerido por los docentes (al igual que el resto de los integrantes del sistema educativo), es decir, espera que el cambio sea inmediato.

Es un hecho que la tradición y la rutina son situaciones que dan tanto seguridad como estabilidad a los miembros de los centros educativos por lo que la resistencia es comprensible. Aun así, un error muy común cometido por las políticas y las reformas educativas es el dejar a un lado la opinión y el sentir del docente.

Se pretende entonces que los maestros acaten los decretos de forma inmediata sin detenerse a considerar que debido a su historia y experiencia en muchas ocasiones lo que se expone carece de sentido y de contenido.

Claro que la RIEMS ha tomado cartas en el asunto y ha propuesto además de las competencias que definen el perfil del docente programas de capacitación y formación continua. Sin embargo, hasta la fecha ha probado no ser una solución muy viable debido a que: 1) en la mayoría de las ocasiones los docentes son obligados asistir provocando que el tiempo invertido se convierta en tiempo perdido; 2) la carga de los contenidos puede resultar abrumadora y; 3) “[...] al ser formados con las mismas prácticas tradicionales, los maestros simplemente reproducen en sus prácticas esos esquemas, cerrando con ello un círculo vicioso.”⁸¹

Como se puede observar, la RIEMS es una reforma curricular, lo que implica alteraciones en los fines operativos del proceso enseñanza-aprendizaje, en contenidos, métodos, mecanismos de evaluación, materiales y específicamente en la organización y de los procesos de la docencia.⁸²

⁸¹ MACÍAS NARRO, Alfredo. “La RIEMS, un fracaso anunciado.” *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. (web). p. 36.

⁸² Cfr. LUGO VILLASEÑOR, Elisa (coord.), *op.cit.*, p. 16.

Así el docente se ve obligado a cambiar de la misma manera en que la reforma propone que cambie el sistema educativo, es decir, desde los cimientos; pues le obliga a repensar su razón de ser dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, sus funciones e incluso su propia identidad como profesional de la enseñanza.

Paradójicamente, los docentes se topan con más obstáculos (además del personal y de identidad profesional) en relación al cambio en su praxis, entre estos factores se encuentran; infraestructura inadecuada, falta de materiales, poco o nulo apoyo y/o comprensión por parte de los directivos, y especialmente falta de autonomía académica.

En efecto, si los docentes, como ellos mismos afirman, no cuentan con libertad de decisión y de acción en la planeación y en la ejecución dentro del aula entonces no se puede pedir un cambio verdadero puesto que no se sentirán parte del proceso y esto impedirá la creación de un compromiso con los objetivos y metas de la reforma.

Considerando el papel protagónico que desempeñan los docentes (profesores) en el cumplimiento de aquellos postulados y principios reformadores cuyo principal objetivo es impactar en los educandos, es correcto y necesario detenerse a conocer más sobre las características tanto profesionales y formativas, sociales, históricas e incluso personales que los definen.

Es por esto, que el siguiente capítulo está dedicado a la docencia dentro del sistema educativo mexicano, por medio de un recorrido general de aquellos factores y circunstancias que han marcado su desempeño e identidad tanto profesional como social.

CAPÍTULO III. LA DOCENCIA

Este capítulo presenta una breve reseña sobre la docencia en el país. Se retoma a la figura del docente desde diferentes planos, tales como: formación académica, función social y actualidad del docente ante una sociedad globalizada.

Se presenta al docente como actor fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje definiendo su personalidad como profesional (de acuerdo a la perspectiva del presente trabajo) y los aspectos que caracterizan su praxis.

Con esto se pretende tener una idea más clara de la importancia de la función docente en los procesos de reforma; específicamente en el de la RIEMS.

3. La práctica docente en el sistema educativo mexicano

“El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento [...] educativo pues es el nexo entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.”⁸³

Entre las cualidades que debe poseer el docente se encuentran:

- Conocimiento y manejo de la didáctica. Aptitud para preparar la enseñanza, estimular a los alumnos, explicar, usar el material didáctico adecuado.
- Gobierno: autoridad, capacidad de organización, disciplina, interés por los alumnos.
- Espíritu profesional: responsable, eficiente, creativo, crítico de sí mismo, trabajador, entusiasta, con iniciativa, confianza en sí mismo, capacidad para recibir sugerencias, constante, idealista.

A través de su historia el SEN se ha transformado de acuerdo a las características y demandas del contexto social e histórico. Junto con él también ha cambiado el rol e identidad del docente, razón por la cual es complicado hablar “del docente” como una entidad establecida y de un solo perfil. Incluso dentro de un mismo tiempo y espacio, se pueden encontrar varias aseveraciones para este mismo término.

En este trabajo se retoma la figura del docente como: la persona que se encarga de organizar y mediar entre el alumno y la adquisición de aprendizajes empleando estrategias y técnicas didácticas con base en modelos pedagógicos.

La praxis del docente incluye diversos aspectos entre los que se encuentran: racionalización del proceso enseñanza-aprendizaje, conocimiento y manejo de la disciplina y/o área sobre la que se desempeña,

⁸³ BAR, Graciela. “Desafíos para la profesionalización.” (web). s/p

integración del contexto a su programación y planeación, acciones y actitudes que demuestra durante su trabajo dentro del aula frente a grupo, e incluso su formación continua que impacta directamente en el desarrollo de las actividades y perfil profesional docente.

Dada la importancia de la actividad docente para el funcionamiento adecuado del SEN, este capítulo desarrolla algunas cuestiones fundamentales referentes a la docencia a fin de conocer más sobre las características y principios que norman las prácticas pedagógicas. Además, se presenta una panorámica sobre el perfil actual que se espera de los maestros.

3.1. Modelos pedagógicos y práctica docente

Así como la conceptualización de la educación ha cambiado con el tiempo, también así ha cambiado la concepción del docente y su labor (institucional, profesional, pedagógica, social). Estas prácticas responden a múltiples factores y circunstancias, por ejemplo:

1) Los paradigmas pedagógicos dominantes en cada momento histórico.⁸⁴

La Pedagogía, entendida como ciencia o disciplina, conforma uno de los principales sustentos de cualquier proyecto educativo si se considera, de forma muy genérica, que el objetivo de la Pedagogía es la reflexión-acción del proceso educativo integro.

Desde esta perspectiva se razona que la pedagogía considera el perfil del ciudadano y el proyecto de país al que se aspira, buscando los mejores métodos y estrategias para conformar un proceso educativo que responda a estas demandas.

Es así, como las propuestas, principios y teorías pedagógicas han sido el sustento de las políticas, reformas e innovaciones educativas en cuanto a marco teórico y al mismo tiempo como guía orientadora en las prácticas aceptables y deseadas para lograr determinadas metas.

El modelo pedagógico orienta a la práctica docente aportando fundamentos para la toma de decisiones propias del proceso de enseñanza tales como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué o por medio de qué enseñar?, entre otras cuestiones concernientes al proceso educativo fuera y dentro del aula.

2) El contexto social y período histórico (incluidas las ideologías políticas, las formas de producción, las demandas demográficas, etc.).

De acuerdo con algunos autores como J. Gimeno⁸⁵, la práctica docente está determinada en gran medida desde afuera, es decir, desde el contexto social y período histórico que demandan de ella un carácter específico.

⁸⁴ Cfr. BAR, Graciela. "El contexto de las transformaciones." (web).

“[...] una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.”⁸⁶

La sociedad demanda profesores eficientes y eficaces que empleen y aprovechen adecuadamente los recursos: teóricos y materiales, para provocar mejoras educativas. El docente debe apropiarse de las condiciones existentes y hacer uso de su formación para realizar una práctica adecuada tanto social como profesionalmente.

En el actual contexto de globalización el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ocasionan cambios vertiginosos en todas las esferas sociales marcando nuevos paradigmas de organización, comunicación y producción que impactan en los sistemas educativos.

Por ejemplo, unos de los principales retos a los que se tuvo que enfrentar la educación nacional fue la cobertura frente a la creciente demanda, especialmente en el nivel básico:

En América Latina, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. [...] países como México [...] la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable.⁸⁷

En suma, existen muchos factores que influyen en la consolidación de un sistema educativo.

Las ideologías juegan un papel importante, pues con base en ellas se toman decisiones, como la elección de los modelos pedagógicos que se consideran pertinentes para conseguir determinados fines. De estos modelos se desprenden ciertas líneas de acción necesarias para el cabal cumplimiento de sus principios. Estas líneas de acción, en conjunto con otros elementos circunstanciales son los que dan forma y carácter a las prácticas docentes.

En seguida se muestran 3 modelos pedagógicos que han impactado en la vida educativa escolar como marcos teóricos y conceptuales que han determinado en cierto grado las prácticas docentes:

1) Modelo conductista. El aprendizaje era considerado como una simple relación de estímulo-respuesta.

Este modelo considera a la enseñanza más como un adiestramiento que como formación, y el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, es generalmente caracterizado por la memorización.

- El condicionamiento es la principal herramienta para los profesores, cuyo trabajo consiste en desarrollar una serie de arreglos en el ambiente educativo para reforzar (ley del refuerzo) y asociar estímulos que provoquen en el alumno el aprendizaje.

⁸⁵ Para ampliar información véase: GIMENO, J. Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991. 419pp.

⁸⁶ BAR, Graciela, *op.cit.*

⁸⁷ TENTI FANFANI, Emilio. “Sociología de la profesionalización docente.” (web). p. 3.

- El docente debe contar con la capacidad de programar adecuadamente los insumos educativos.
- El maestro debe ser un experto en su materia y hacer valer su autoridad para mantener orden.
- El currículo es cerrado y la finalidad del docente es cubrir el programa educativo al pie de la letra.
- El proceso de enseñanza se realiza por medio de técnicas expositivas y de repetición.

2) Cognitivo. Este modelo aspira a formar individuos críticos y constructivos, de pensamiento propio y creativo.

El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es el maestro sino el alumno, el cual es visto como un ser activo en cuanto a la adquisición de aprendizajes.

El maestro tiene la tarea de elaborar y organizar secuencias didácticas para lograr que el alumno emplee sus propias herramientas cognitivas para lograr aprendizajes.

Es pues, indispensable que el docente reflexione sobre su quehacer dentro del aula y sobre todo que considere dentro de sus planeaciones los conocimientos previos de los alumnos.

Es un mediador entre los conocimientos y la asimilación de estos por parte de los educandos. Se habla de aprendizajes significativos.

3) Sociocultural. El contexto social y las condiciones personales son igualmente considerados en la adquisición de aprendizajes, sin descuidar la variable cognitiva individual.

Ya que el aspecto social, cultural e histórico del alumno es un factor para conseguir aprendizajes significativos, el docente debe gestionar las actividades en el aula para adaptarlas a secuencias didácticas que integren tanto los conocimientos previos del alumno como su relación con el medio social.

El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner (véase Linaza, 1984) ha denominado "andamiaje" por donde transitan los alumnos (y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución) y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple "espectador empático".⁸⁸

Como se puede apreciar, las diferentes perspectivas pedagógicas le han asignado al docente diversos papeles: el de transmisor de conocimientos, el de preceptor, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo.

⁸⁸ HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. "Caracterización del paradigma sociocultural". p. 10.

En México, aunque bien es cierto que se han realizado reformas e innovaciones en el sistema educativo, no se ha podido transformar la práctica docente pues hasta hoy en día se ha mantenido el modelo tradicional que se desprende del modelo conductista.

Las características que adquiere el docente ante este modelo son:

- ▶ El docente es el centro del proceso educativo. El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden y la disciplina.
- ▶ Tiene la autoridad máxima para decidir los contenidos y su organización con base en sus conocimientos y criterios.
- ▶ La repetición, memorización y tareas en grandes cantidades son las actividades predominantes.
- ▶ El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y para todas las ocasiones.

Actualmente el paradigma al que responde el sistema educativo mexicano, es el enfoque por competencias, el cual se desarrolla en el siguiente apartado, pero antes de comenzar, resulta interesante preguntarse: ¿en realidad cambia la práctica o sólo el discurso?

3.2. Actualidad del perfil docente en México.

Ante el nuevo enfoque educativo basado en competencias, que puede resumirse como la formación para “aprende a aprender”; la profesión docente se ha visto alterada; ahora los objetivos y metas educativas se han modificado sustancialmente.

Ya no es importante que los alumnos memoricen información o que sean excelentes en un área aislada del saber (como matemáticas y español), sino que ahora es indispensable que los conocimientos sean realmente asimilados y operados por el educando.

La práctica del docente es modificada, el maestro ya no es el único poseedor de los conocimientos y su labor ya no consiste sólo en la transmisión de éstos. Su función hoy en día es la de guiar y promover aprendizajes mediante la creación de ambientes estimulantes y dinámicos que incorporen el empleo de varios conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades a la vez.

Esto último implica que el docente ya no puede sólo quedarse en su zona de confort siendo un especialista en su área de conocimiento y aislándose del resto. Ahora es necesario que los docentes sean capaces de integrar conocimientos más amplios encontrando conexiones y relaciones transversales que confieren un nuevo sentido al aprendizaje escolar.

Ante esta perspectiva, el docente actual debe contar con un alto grado de compromiso social, profesional e incluso personal. Se requiere que el docente actual recupere el grado de vocación que le

caracterizaba en sus inicios en donde lo importante era la labor en sí misma, la satisfacción del trabajo realizado. Obviamente no se trata de dejar de lado el nivel profesional como actividad retribuida, pero si es preciso restablecer el balance perdido entre ambas concepciones.

Debe ser un crítico de su labor, evaluando e indagando su práctica, buscando mejores métodos, estrategias, filosofías y técnicas para poder responder a su función como formador de individuos competentes y competitivos.

Innovación y la creatividad son facultades esenciales en su desempeño dentro y fuera del aula pues son esenciales para adaptar su práctica a las necesidades y demandas de los educandos, los cuales representan un elemento más en la construcción de la labor docente.

En suma a las cualidades mencionadas en el párrafo anterior, el maestro debe ser: 1) capaz de tomar decisiones bien fundadas y analizadas en cuanto a repercusiones y consecuencias; 2) flexible en cuanto a su práctica y su persona para poder adaptar los objetivos y metas a las condiciones reales; 3) libre de prejuicios, esta actitud sería la ideal, sin embargo no existe una forma de garantizarla más que apelando a la ética profesional.

La formación continua y la capacitación son otras de las características centrales del perfil del docente del siglo XXI, en donde lo importante es mantenerse en un constante proceso de aprendizaje impulsado por el deseo de mejorar en su desempeño, de poder hacer frente a las condiciones de constante cambio y adaptación a las que ha de enfrentarse.

En pocas palabras, la realidad que propone el siglo XXI exige del docente:

1. Un cambio de actitud y la adquisición de nuevas competencias profesionales, atendiendo a la necesidad de cambio.
2. La aplicación práctica de la investigación-acción como elemento de mejora de la propia práctica profesional y de la innovación.
3. Trabajar en equipo, lo que exige nuevas destrezas sociales, y una nueva concepción del entorno educativo en donde se desenvuelve, de su sistema relacional, de valores y estructuras.
4. Redimensionar la existencia de otros grupos de interés (familia, medios, otros profesionales) con los que tiene que relacionarse.
5. La aplicación de las nuevas tecnologías que le permiten motivar, mejorar, replantear su labor docente en virtud de buscar nuevos estímulos que lo lleven a mejorarla.⁸⁹

Perfil docente marcado por la RIEMS

En lo que se refiere al perfil docente que marca la RIEMS, se cuenta con una lista de ocho competencias que lo representan.

⁸⁹ PEREDA BARRIOS, María del Carmen. *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias.* (web). p. 5.

Las competencias que definen el perfil del docente de la EMS tienen como finalidad superar las prácticas tradicionales de enseñanza y que permita adoptar nuevas prácticas que impulsen aprendizajes significativos e integrales en los estudiantes: “La formación docente, dentro del marco de la educación basada en competencias ha de estar encaminada fundamentalmente a que el educador desarrolle competencias pertinentes para realizar su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra desde el punto de vista ético [...]”⁹⁰

Estas competencias se describen en el Acuerdo secretarial N. 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, y son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.⁹¹

Cada una de estas competencias cuenta con atributos propios, que son por decirlo de alguna manera, detalles y particularidades que traduce la competencia en acciones, habilidades y conocimientos que deben ser desarrollados por el docente.⁹²

3.3. Formación académica para la docencia. Diversidad de opciones y filosofías

Ya que la formación docente ha sido siempre una preocupación central de la política educativa mexicana para mejorar la calidad en este ámbito, a través del tiempo se han creado una diversidad de instituciones para atender a la formación docente:

El sistema nacional de formación de maestros es heterogéneo debido a [...] distintas causas entre las cuales están la gran diversidad de actores que han participado en la regulación, la creación, la administración, el sostenimiento y el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros. Entre esos actores destacan el gobierno federal, los gobiernos de los estados, los particulares, las universidades públicas y privadas y la representación sindical del magisterio.⁹³

Aunado a lo anterior se deben considerar las diferencias curriculares, planes de estudio, programas y filosofías prevalecientes en cada una de las instituciones. Estas diferencias surgen debido a las circunstancias de su nacimiento pero también se van desarrollando por cuestiones relacionadas con los requerimientos

⁹⁰ *Ibíd*em, p. 2.

⁹¹ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 447, op.cit., pp. 2-4.*

⁹² Para mayor información se recomienda consultar el Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada en la página: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_447_competencias_docentes_educacion_media_superior.pdf

⁹³ ARNAUT, Alberto. *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio.* (web). p. 7.

específicos de la región en la que se encuentran y por el nivel educativo para el que pretende preparar al docente.

Al mismo tiempo, se espera que estas instituciones mantengan una actividad de constante evaluación y análisis de sus currículos y perfiles que las mantengan actualizadas y pertinentes.

Poner el acento a la formación de los maestros no es una estrategia novedosa, pues debido a su conformación profesional se ha visto modificada infinidad de ocasiones para poder dar respuestas oportunas a las responsabilidades sociales que se les asignan. Por tal motivo, atender a la formación de mejores profesionales de la educación se ha convertido en prioridad para las autoridades educativas.

Para entender este punto sólo hace falta revisar un poco la cantidad de instituciones existentes:

- Escuela Nacional de Superior (ENS)
- Escuelas Normales Rurales (ENR)
- Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN)
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UNAM).

Tanto en la UPN como en la FFyL, se imparten licenciaturas con el objetivo de formar profesionales capaces de atender a las necesidades educativas de la sociedad: educación formal, informal, especial, adultos, etc.; si bien es cierto que no se forman docentes como tal, es decir, no siempre se ostenta este título, si es cierto que los profesionales egresados de ellas poseen conocimientos que les permite desempeñarse eficientemente dentro de este papel.

Las instituciones de formación docente deben considerar diversos aspectos de desarrollo para el profesional, algunos de ellos son: el pedagógico, el cognitivo y el profesional. Considerando que la labor docente es multifacética y compleja es comprensible encontrarse con una gran variedad de instituciones educativas que abarcan ámbitos de interés muy diversos, con filosofías, objetivos y metas propias.

Por ello, en el año 2005 se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que es la encargada de la educación normal dentro de la Subsecretaría de Educación Superior.

Se pueden visualizar en las instituciones arriba mencionadas dos principales filosofías de formación. Por un lado, se tienen aquellas en las que predomina una visión mucho más práctica en donde la técnica y la

didáctica son el centro del currículo; mientras que en las otras se considera con más detenimiento la importancia de la fundamentación teórica en la praxis del docente.

Lamentablemente, en muchas ocasiones no se ha podido encontrar un equilibrio formativo entre la práctica y la teoría.

Las escuelas normales, por ejemplo, se caracterizan por hacer hincapié en el dominio de las técnicas para la enseñanza enfocándose en la didáctica, así mismo se busca que el futuro maestro desarrolle herramientas que le permitan responder al lado administrativo de su profesión.

Esta última línea de formación resulta bastante conveniente pues los docentes actuales, más que en cualquier otra época, se enfrentan constantemente a la necesidad de elaborar y requisitar toda una serie de documentos administrativos que fundamenten sus prácticas.

Esta formación se refleja en su currículo dividido en dos grandes bloques: 1) acercamiento a la práctica escolar y 2) práctica en condiciones reales.

Su plan de estudios está más enfocado en preparar a los docentes en el manejo de los currículos de los niveles educativos en los que van a laborar más, que en desarrollar la reflexión-acción de la práctica como tal.

Los rasgos que desarrolla la educación normal en los docentes son:

- i) Habilidades intelectuales específicas. Consisten en el desarrollo y la consolidación del hábito de la lectura comprensiva y analítica; la capacidad para expresarse en forma oral y escrita con propiedad, claridad y sencillez; la habilidad para plantear y resolver problemas de distinta índole e su práctica docente [...].
- ii) Dominio de los contenidos de enseñanza [...] así como su relación con los contenidos de otros niveles [...].
- iii) Competencias didácticas. Se refieren tanto al dominio de los enfoques propuestos para la enseñanza de los contenidos, como al conocimiento del desarrollo cognitivo, físico y afectivo, a los ritmos de aprendizaje diversos que presentan os alumnos [...].⁹⁴

Se aprecia la ausencia de conocimientos pedagógicos más profundos y, sobre todo, la presencia de la didáctica y de los enunciados que, hasta cierto punto, podrían reflejar una actividad muy acotada, algo más mecánico que reflexivo sobre el quehacer del docente.

La crítica más grande que se ha hecho a la formación impartida por las normales es el descuido que se hace a la formación teórica pedagógica, además de no inculcar en sus estudiantes el valor de la investigación educativa como factor determinante en la mejora de la práctica docente.

Una visión de la docencia bastante técnica y mecánica, en donde el maestro debe ser instruido, más que formado, para contar con las herramientas necesarias que le permitan responder de manera oportuna a las situaciones que se podrían presentar dentro del aula.

⁹⁴ MANTECA AGUIRRE, Esteban (Coord). "Rasgos deseables del perfil de egreso."(web). p. 7.

Por otra parte, entre las instituciones que dan mayor peso a la teoría, se encuentran las universidades.

Popularmente se asocia el estudio de la pedagogía con una actividad meramente teórica al margen de la realidad educativa que se vive dentro de las aulas. Y aunque es verdad en que varias de las instituciones en las que la formación pedagógica es el centro de la fundamentación curricular llegan a descuidar el ámbito práctico, no es una regla general ni mucho menos.

La tendencia teórica que identifica a la UPN se refleja en algunas de las materias que se imparten en sus múltiples carreras (todas las cuales se encuentran relacionadas con el campo educativo). Algunas de estas asignaturas son: filosofía de la educación, teoría pedagógica: génesis y desarrollo, historia de la educación en México, teoría curricular, investigación educativa, análisis de la práctica docente, sociedad y educación; todas ellas como parte fundamental de la enseñanza.

Pero lo que más llama la atención al revisar el mapa curricular de las diferentes carreras de esta universidad, es la falta de atención al ámbito práctico, pues al contrario de lo que ocurre en la normal de maestros, aquí aunque se revisan los principios básicos de la acción en el terreno educativo no se llega a contemplar realmente ninguna asignatura que enfrente a los alumnos con la práctica en el mundo fuera de la escuela. (Con excepción, quizá, del servicio social).

Analizando los perfiles de egreso de algunas de las carreras impartidas por la UPN, como: pedagogía, educación indígena, psicología educativa, sociología de la educación, se puede tener una idea bastante clara de las cualidades y competencias que guían la ideología formativa de los educandos de esta institución.

Los egresados de las carreras impartidas por esta institución cuentan con las suficientes bases teóricas como para:

- i. Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario.
- ii. Diseñar, desarrolla y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas.
- iii. Planificar y evaluar los servicios educativos [...] con el propósito de mejorar su calidad.
- iv. Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular [...]⁹⁵

La UPN propone un proyecto académico centrado en el compromiso de estudio, evaluación y sistematización de las experiencias de formación docente vigentes tanto nacional como internacional con el objetivo de promover programas y estrategias de formación docente que atiendan a las necesidades profesionales de los maestros mexicanos y aumenten su calidad en su praxis.

Esta es sólo una pequeñísima muestra de las grandes diferencias que existen entre las instituciones formadoras de docentes en nuestro país.

⁹⁵ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Perfil de egreso El. s/p*

3.4. Capacitación y formación continua en la profesión docente

Es imprescindible para el éxito de cualquier *empresa* y/o proyecto contar con recursos humanos competentes para desempeñar los roles y procesos tanto cognitivos como prácticos que de este se desprendan.

Lo mismo sucede con las reformas e innovaciones educativas que al ser procesos de cambio provocan transformaciones en las formas de organización del trabajo e incluso en la identidad profesional de quienes laboran en el sistema.

Se habla entonces de la necesidad de capacitación y sobre todo de formación continua:

“Tedesco afirma que: ‘Todos los programas de formación de maestros ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio.’”⁹⁶

La capacitación es un acto intencionado por parte de las autoridades encargadas o directivas para lograr determinadas metas y objetivos dentro de una institución a corto plazo. Busca proporcionar los medios necesarios para posibilitar un aprendizaje eminentemente práctico, en ocasiones teórico, si el puesto lo requiere. Su propósito estriba en ayudar a cada individuo a elevar su potencialidad al máximo y por transitividad mejorar la situación de la institución en cuestión. El fin es lograr que cada individuo capacitado iguale o supere un índice de desempeño y ejecución en su praxis con un gasto mínimo de tiempo y recursos.

La formación continua es considerada como un proceso permanente de preparación, un proceso educativo constante (de largo plazo) cuyo principal objetivo es que el sujeto logre responder tanto en tiempo como en forma a los cambios planeados y no planeados dentro de su campo laboral o profesional al mismo tiempo que mantiene e incrementa su competitividad.

Ford et al. (1995) la formación debe implicar aprendizaje; de manera que este requiere que los cambios en las competencias sean permanentes, que se produzca un cambio evidente en las tres dimensiones del aprendizaje: afectiva, cognitiva y conductual, y un aumento del desempeño en el ámbito del trabajo [...]⁹⁷

Este tipo de formación generalmente se caracteriza por ser financiada de forma directa o indirecta, parcial o total por la organización en cuestión.

En el caso de la formación docente esta capacitación se encuentra a cargo de la SEP y de algunas instituciones de educación superior como la UNAM, la UAM, los Centros de Maestros en el Estado de México y otras autoridades educativas estatales.

⁹⁶ BAR, Graciela. “Profesionalizar las instituciones educativas.” (web), *Apud, TEDESCO, Juan Carlos “Desafíos de las reformas educativas en América Latina.”*

⁹⁷ LLORENS GUMBAU, Susana. *Significado y actitudes de la formación continua: un estudio cualitativo en el sector metal-mecánica.* (web). p. 10. *Apud, FORD, J. K. y Kraiger, K. “The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design, and transfer.”*

Cabe destacar que además de las instancias públicas también existen cursos de capacitación y de formación continua ofertados por particulares, pero no se tienen lineamientos que regulen dichos cursos.

De cualquier forma, se cuenta con infinidad de opciones para que el docente tenga la oportunidad de prepararse, formarse y actualizarse ante un mundo que cambia constantemente a un ritmo alarmante haciendo de la actividad docente una zona inestable que requiere de capacidades de autogestión y aprendizaje autónomo.

Algunos ejemplos de las temáticas actuales para la formación continua y capacitación son:

- Manejo de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción de los aprendizajes, y para hacer un uso óptimo de este valioso recurso didáctico.
- Liderazgo, calidad y competencias docentes.
- Competencias educativas
- Dominio de métodos de enseñanza y recursos didácticos bajo la luz de las TIC

En las instituciones formadoras de docentes los servicios de actualización se ofrecen durante un ciclo escolar en las modalidades de curso, de taller, de curso-taller, de seminario y diplomado, esta modalidad tiene actualmente mayor demanda; en promedio la duración de las modalidades oscila entre 25 y 40 horas para el caso de los cursos, talleres y seminarios, mientras que para los diplomados se respeta la normatividad establecida al respecto de 120 horas mínimo.⁹⁸

En el marco de la RIEMS y bajo la premisa de que en la actividad docente recae mayormente la responsabilidad de hacer cumplir y valer los principios e iniciativas del nuevo modelo educativo, se plantea como fundamental la capacitación y actualización de los docentes.

Se propone entonces, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual se encuentra planeado e instrumentado por la SEMS en coordinación con la ANUIES.

Aunado a esto, se señala en la reforma, que será una responsabilidad compartida a nivel institucional y de plantel desarrollar y promover actividades de actualización y formación. Considerando las necesidades y demandas de la comunidad docente específica para la correcta implementación de la reforma.

Como resultado de estas acciones se espera que los docentes desarrollen sus capacidades formativas para poder:

- Diseñar estrategias didáctico-pedagógicas apropiadas para el desarrollo de competencias.
- Dominar su materia, y además desarrollarlas competencias descritas en el perfil del docente de EMS.
- Trascender los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes.

⁹⁸ SEP/SES. *Actualización y capacitación. Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el estado de México. Formación inicial.*

- Reconocer las necesidades y características propias de la población en edad de cursar la EMS y, en su caso, poder fungir como asesores o tutores.
- Ser investigadores activos de su propia práctica docente.
- Participar activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa.⁹⁹

Como se puede apreciar, la práctica docente es compleja pues se encuentra trastocada por multiplicidad de factores profesionales, sociales e incluso personales.

Por este motivo, y retomando el centro de este trabajo de investigación que es la práctica docente dentro de la Preparatoria Oficial N.82 ante la implementación de la RIEMS, el siguiente capítulo se enfoca en dar un panorama general sobre el plantel, desde su filosofía hasta las formas de organización del personal y del conocimiento. Todo ello, para poder comprender mejor la naturaleza y perfil de los docentes sujetos-objeto del presente estudio

⁹⁹ MORENO GÓMEZ, Maricela, *op. cit.*, s/p

CAPITULO IV. ESTUDIO DE CASO

En este capítulo se exponen las características tanto del plantel como de la comunidad directiva y docente sobre la cual se llevará a cabo el proceso de investigación de campo dirigida a conocer *las prácticas docentes y el impacto que la RIEMS ha tenido en ellas, especialmente del MCC.*

Conocer las particularidades tales como: historia de la institución, gestión escolar, formación académica de la planta directiva y docente, organización del conocimiento, funciones y responsabilidades, entre otras; asegura que tanto el investigador como el lector contarán con los elementos necesarios para el posterior análisis de los resultados de la investigación.

4. La Preparatoria Oficial No. 82 “José Revueltas”

- NOMBRE: Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas”
- NIVEL EDUCATIVO: Medio Superior.
- MODALIDAD EDUCATIVA: Bachillerato general-presencial.
- DOMICILIO: Calle santa Rosa s/n. col. Ampliación Vicente Villada. Netzahualcóyotl, Edo. de México.

4.1. Identidad del plantel

▶ Historia.

➤ Génesis:

La Preparatoria Oficial No. 82 “José Revueltas” fue fundada en 1991. Actualmente es una institución pública de Nivel Medio Superior de Bachillerato General; perteneciente al Sector educativo de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) y dependiente de la Dirección General del Estado de México.

Esta preparatoria nació de la organización social y política “Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ)”¹⁰⁰, a la cual acudió la comunidad de Nezahualcoyotl ante la necesidad de cobertura educativa en el nivel medio superior dentro de su comunidad.

¹⁰⁰ UPREZ: Organización social y política nacida e integrada por algunos movimientos urbanos populares como “San Miguel Teotongo, el Frente Popular Independiente de Neza, el Frente Popular Independiente de Ecatepec, la Unión de Colonos de la Primera Victoria, la Unión de Vecinos del Centro, pero sobre todo de agrupaciones que conformaban la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (Conamup)” (Prof. Jorge Hernández).

Creada el 1 de febrero de 1987, emplea la participación y movilización del pueblo en la toma de decisiones y como medio para alcanzar y concretar dichas resoluciones, las cuales son producto de las necesidades y demandas de las comunidades. Este movimiento se organiza mediante las llamadas bases o células sectoriales (existen diversas dependiendo del sector social sobre la que se actúa); las bases se reúnen de manera periódica en asambleas para discutir sobre los problemas encontrados en la comunidad, las posibles líneas de acción (tácticas y estrategias), y la gestión del proceso resultante.

En cuanto al sector educativo la UPREZ se centran en la cobertura del servicio educativo en todos los niveles, pero especialmente en el nivel Medio Superior donde mira un problemas fundamentales en cuanto a su organización y resultados en cuanto eficiencia terminal del alumnado.

El origen de la Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas” data de 1988, cobijada por la necesidad de resolver el problema de cobertura en este nivel. Así, un grupo de compañeros se planteó la creación de la Preparatoria pero no fue hasta 1991 cuando se replanteó el proyecto de la preparatoria al Consejo Municipal de la UPREZ de Neza, integrándose un primer equipo, que dio inicio a la planeación del proyecto, este equipo fue integrado por:

- Prof. Felipe Rodríguez Aguirre
- Prof. Primitivo Ortega Olays
- Prof. Arturo Cruz Cruz
- Prof. Sergio García Díaz¹⁰¹

Ante las negativas del gobierno del Estado para aprobar el proyecto de un nuevo plantel con orígenes en una organización social, la UPREZ decide iniciar clases en 1991 a pesar de no contar con reconocimiento Oficial de los estudios.

Así pues, la preparatoria “José Revueltas” (sin número, pues en ese entonces no era tomada en cuenta por las autoridades gubernamentales), comienza clases en el ciclo escolar 1991-1992 en las instalaciones de la escuela Secundaria “José Revueltas”; siendo los primeros alumnos aquellos egresados de la ya mencionada escuela Secundaria que no lograron entrar a ninguna otra institución de EMS por haber reprobado el examen de admisión.

Se formaron dos grupos que sumaban un aproximado de 72 alumnos, los cuales se atendían en el turno vespertino. La plantilla docente estaba compuesta de 10 profesores de los cuales la mayoría eran docentes de la escuela Secundaria “José Revueltas” y algunos otros miembros del movimiento UPREZ.

Fueron entonces necesarias muchas horas de trabajo, de esfuerzo, de organización y de decisión para lograr arrancar de la Dirección General del Estado de México la clave de reconocimiento de estudios. El reconocimiento llegó en enero de 1992, lo cual la convirtió en la Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.” Pero este era sólo el inicio de la lucha pues sólo se contaba con clave para el turno vespertino.

Este hueco en el proyecto fue aprovechado por el gobierno del estado para contrarrestar el hecho de haber reconocido una escuela fruto de una organización social con ideas y filosofías propias. Por lo que el gobierno organizó el turno matutino en instalaciones de la secundaria No 209 “Emiliano Zapata”, con el fin de retomar poco a poco el control de toda la instancia, es decir, de ambos turnos.

Actualmente la UPREZ se encuentra afiliada al PRD ya que comparten ideales y propuestas en relación a la democracia, la justicia, la libertad y el concepto de nación. Empero, la organización trata de equilibrar de conciliar y de mantener los principios de su lucha. De ahí sus Estatutos, sus principios y su capacidad de movilización sin utilizar ni una sola bandera del partido.

No obstante no deja de desvincularse de la necesidad de apoyar al partido para poder ocupar puesto en el gobierno con el fin de lograr objetivos y metas propios de la UPREZ y del PRD.

Así pues, propone un modelo de participación comunitaria, profesores, alumnos y padres de familia para la construcción una educación mucho más sólida, integral, social y humana (Prof. Jorge Hernández).

¹⁰¹ PÁGINA WEB OFICIAL *Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”*

Esta fue la razón por la que para el siguiente ciclo escolar (1992-1993) se inicio con el turno matutino, lo que trajo consigo dos cuestiones a resolver. La primera, conseguir la clave de reconocimiento del turno matutino; el cual se logró mediante las movilizaciones sociales en enero de 1993.

La segunda tenía que ver con la necesidad de buscar un espacio propio para el establecimiento formal del plantel.

Esta nueva lucha al igual que las anteriores se desarrolló con el apoyo incondicional de la comunidad estudiantil, de los padres de familia, de los profesores y de los vecinos de Netzahualcóyotl.

El terreno que ahora ocupan las instalaciones de la preparatoria: tramo de la calle Santa Rosa s/n, entre Av. 6 y Av.8 de la col. Ampliación Vicente Villada; era propiedad de la extinta compañía de Luz Fuerza del Centro. Este terreno se encontraba abandonado, motivo por el que era un nido de delincuencia, tiradero de basura y en pocas palabras una molestia para la comunidad aledaña.

Así, la UPREZ en conjunto con la comunidad estudiantil, padres de familia, profesores y los vecinos se organizaron por conseguir aquel espacio y lograr transformarlo en un sitio de bienestar social. Las marchas, los mitineses y la campaña mediática fueron las herramientas con las que se luchó.

Empero, ante el estancamiento de las negociaciones, el 3 de junio de 1993 se toma la decisión de tomar el terreno por la fuerza pero sin violencia. Al tercer día de la toma se llegó a un acuerdo, la preparatoria recibiría este espacio en donación, mientras que a la compañía de luz se le cedería el predio ubicado a un lado del antiguo terreno y que colindaba con la avenida "las torres."

Así terminó el ciclo escolar 1992 – 1993, con el terreno propio y recursos municipales para la edificación de aulas provisionales. El proceso de construcción de las aulas fue arduo, los alumnos padres de familia y profesores apoyamos en la instalación eléctrica. Dando inicio al ciclo escolar 1993-1994, ya en el terreno con nuestras aulas provisionales, daba inicio una nueva etapa de la Preparatoria Oficial No 82.¹⁰²

De esta manera es como se consolida un proyecto educativo más para el movimiento UPREZ y para la comunidad de Netzahualcóyotl.

Finalmente la Preparatoria Oficial N. 82 "José Revueltas" se volvió una realidad para el bien social en dos sentidos espacialmente. Primero, abre sus puertas a aquellos alumnos que han sido descartados por el sistema para cursar la educación media superior por obtener un mínimo de aciertos en el examen de selección.

Y segundo, como una fuente de cambios sociales a través de la formación de individuos con conciencia colectiva, conciencia que emana de su historia, de su lucha y esfuerzo por llegar a ser la realidad que ahora es.

¹⁰² *Ídem.*

Así se puede ver que la Preparatoria Oficial N. 82, es un proyecto que mira más allá del cumplimiento de un currículum o de los lineamientos de una instancia superior; es un proyecto social, humano y educativo.

Es interesante mencionar que la Preparatoria ha ganado algunas libertades fruto de su génesis, pero la que incumbe en este momento es la libertad con la que cuentan los directivos de elegir a su planta docente.

Esto no quiere decir, que los directivos de manera arbitraria eligen a las personas que laborarán en la institución, más bien se trata de la capacidad de los directivos del plantel en conjunto con los directivos del sector educativo de la UPREZ de considerar y aceptar o no a los candidatos docentes que la Secretaría de Educación del Estado propone.

Esto con el fin de contar con el personal más apto para seguir desarrollando la propuesta educativa propia de la institución, ya que pertenecer a la misma requiere de un compromiso que va más allá de las funciones de un docente, es un compromiso que le absorbe tiempo extra en cuestiones no relacionadas directamente con sus funciones dentro del plantel pero que de igual manera tienen relación con el campo educativo.

De esta manera, aun cuando la escuela es una instancia de gobierno cuenta con cierta autonomía que le proporciona el hecho de haber nacido y seguir siendo parte de un movimiento social, la UPREZ, el cual a su vez se encuentra afiliado al partido político PRD.

Ante esta situación llegan a surgir conflictos y tensiones entre las exigencias académicas de la Secretaria del Estado y la de la organización popular sobre la que descansan los principios y valores de la escuela. Y aun cuando los objetivos y metas que se persiguen dentro de la institución tratan de ser una combinación entre ambas demandas, la mayoría de las ocasiones son las del gobierno las que marcan las pautas que se han de seguir.

Historia académica.

En los 22 años que la escuela lleva brindando servicios educativos se han obtenido los siguientes resultados en la población estudiantil a la que atiende:

Turno matutino:

CUADRO 4.1 CICLOS ESCOLARES 1992-2007, ANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEMS

Parámetros Ciclo escolar	Ingresos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Promedio anual %
1992-1993	153	44.36	55.64	0	6.97
1993-1994	376	45.10	54.90	7.33	6.99
1994-1995	641	52.68	47.32	7.84	7.02
1995-1996	575	58.03	41.97	3.76	7.26
1996-1997	682	68.06	31.94	5.28	7.33
1997-1998	761	52.75	47.25	4.50	7.30

Parámetros Ciclo escolar	Ingresos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Promedio anual %
1998-1999	959	58.90	41.10	4.00	7.30
1999-2000	1066	62.58	37.42	8.23	7.34
2000-2001	1106	65.58	34.32	5.03	7.71
2001-2002	1090	65.06	34.94	4.42	7.54
2002-2003	1075	64.89	35.11	12.92	7.46
2003-2004	1108	60.28	39.72	6.04	7.53
2004-2005	1310	69.76	30.24	5.56	7.50
2005-2006	1322	66.18	33.82	4.76	7.49
2006-207	1372	62.52	37.48	8.60	7.43

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

CUADRO 4.2 CICLOS ESCOLARES 2007-2012, DURANTE Y POSTERIORES A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEMS

Parámetros Ciclo escolar	Ingresos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Promedio anual %
2007-2008	1439	80.15	19.85	3.45	7.60
2008-2009	1571	91.45	8.55	4.37	7.45
2009-2010	1531	93.06	6.94	3.88	7.94
2010-2011	No hay datos				
2011-2012	1542	95.07	4.92	2.81	8.04

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Turno vespertino:

CUADRO 4.3 CICLOS ESCOLARES 1992-2007, ANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEMS

Parámetros Ciclo escolar	Ingresos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Promedio anual %
1991-1992	136	58.46	41.54	0	7.28
1992-1993	225	41.04	58.96	11.84	7.08
1993-1994	284	59.76	40.24	4.91	7.29
1994-1995	344	42.74	57.26	3.84	6.78
1995-1996	511	49.70	50.30	4.26	7.21
1996-1997	597	63.46	36.54	6.53	7.45
1997-1998	682	46.53	53.47	5.76	7.01
1998-1999	720	53.51	46.49	7.48	7.06
1999-2000	835	65.75	34.25	5.53	7.29
2000-2001	940	67.18	32.82	8.01	7.46
2001-2002	1117	56.68	43.32	7.29	7.23
2002-2003	1035	58.49	41.51	10.22	7.28
2003-2004	1153	57.28	42.52	10.50	7.44
2004-2005	1362	53.34	46.66	7.92	7.18
2005-2006	1339	64.11	35.89	6.70	7.34
2006-2007	1340	60.64	39.36	10.73	7.28

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

CUADRO 4.4 CICLOS ESCOLARES 2007-2012, DURANTE Y POSTERIORES A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEMS.

Parámetros Ciclo escolar	Ingresos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Promedio anual %
2007-2008	Sólo datos parciales	91.25	8.75	5.97	7.38
2008-2009	1465	92.17	7.83	6.84	7.45
2009-2010	Sólo datos parciales	92.93	7.07	7.08	7.77
2010-2011	No hay datos				
2011-2012	Sólo datos parciales	93.57	6.43	3.52	7.33

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De acuerdo a los parámetros institucionales los ingresos registran el número total de alumnos que se inscribieron en un ciclo escolar, siendo la deserción el número total de alumnos que se dieron de baja antes comenzar dicho ciclo.

La aprobación y la reprobación son el resultado de promediar los logros alcanzados (de los parámetros en cuestión) en cada asignatura de entre los diferentes grupos y grados del ciclo escolar.

Actualidad del plantel

Hasta el ciclo escolar 2011-2012, la estadística marcaba que más del 65% de los alumnos asignados por el COMIPENS ingresaron con menos de 50 aciertos (siendo el total 120)¹⁰³, lo que sigue confirmando que la población atendida por la Preparatoria N. 82 es una población estudiantil rechazada por otros planteles, reflejando las carencias educativas con las que estos alumnos ingresan.

La Preparatoria contaba con un total de 1530 alumnos en donde el 61% de la población inscrita está integrada por mujeres y la restante (39%) por varones; alumnos que se encuentran repartidos en dos turnos: matutino y vespertino.

La participación de los padres en el desarrollo educativo de los alumnos se encuentra en más de 40%.

El aprovechamiento en el ciclo escolar 2011-2012 fue de 7.8 que considera un incremento en comparación con los ciclos escolares anteriores.

De igual forma, la aprobación se incrementó hasta 76.6% y la eficiencia terminal se ubica hasta en un 61% (según datos académicos de la dirección escolar)¹⁰⁴.

En materia de infraestructura a dos décadas de ser fundado el plantel, cuenta con:

¹⁰³ Cfr. PREPARATORIA OFICIAL N. 82 “JOSÉ REVUELTAS.” *Estadística de los ciclos escolares 1991-2012.* Dirección escolar.

¹⁰⁴ La aprobación como ya se mencionó se refiere al promedio de aprobación de asignatura por grado y grupo; mientras que la eficiencia terminal es considerada por la institución como el número de alumnos que terminan el ciclo escolar tomando como base la cantidad de inscripciones.

- una aula específica para cada uno de los grupos (15 en cada uno de los turnos),
- un auditorio,
- una biblioteca con foro integrado,
- un laboratorio de computo,
- un laboratorio de ciencias experimentales (física, química y biología),
- dos laboratorios de inglés,
- una cancha deportiva
- servicio de cafetería,
- servicio de fotocopiado,
- servicio médico y dental,

Queda de manifiesto que una de las principales limitaciones del plantel es el espacio físico (terreno), el cual puede denominarse como pequeño en función de la cantidad de alumnos.

En cuanto al personal académico, la Preparatoria N. 82 cuenta con: un plantilla de 46 profesores, 13 orientadores, 3 directivos y 2 coordinadores académicos.

Filosofía

La Preparatoria Oficial N. 82, como ya se viene mencionando se ha consolidado como un proyecto educativo-social-humano, cuya principal preocupación es luchar por la mejora en los servicios educativos, por la inclusión a los servicios educativos de todos los jóvenes en edad de cursar este nivel escolar y por formar individuos inteligentes, responsables consigo mismos y con la sociedad.

Los ideales y esperanzas, las metas y objetivos de todos los integrantes del proyecto educativo propia de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas” se puede apreciar en la frase empleada por ellos dentro de su página web oficial y versa de la siguiente manera: “17 años han pasado desde la fundación de nuestra escuela, esto nos hace comprometernos cada día más para cambiar las realidades sociales y ser un proyecto alternativo como se concibió en la UPREZ”¹⁰⁵.

La línea de ideas que marcan a esta institución educativa tiene que ver con la comunión entre pensamiento y acción, entre conocer y reconocer la realidad para poder actuar sobre ella y mejorarla.

La lucha social para lograr el bienestar común son algunos de los principios que la Preparatoria retoma de la UPREZ y que hace suyos para su lucha, la que consiste en servir a la sociedad educando y formando ciudadanos responsables de sí mismos y de su realidad.

¹⁰⁵ PÁGINA WEB OFICIAL *Preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”*

La Preparatoria se concibe así misma como una organización social y humana responsable de la formación integral de jóvenes que a pesar de ser concebidos por el sistema de selección como poco aptos para cursar el nivel medio superior, cuentan con capacidades suficientes para lograr un desarrollo académico satisfactorio y que de lo único que adolecen es de las bajas expectativas externas y de la falta de oportunidades.

Otra base de la filosofía de la escuela Preparatoria Oficial N. 82 se asocia con la del libre pensador y luchador social José Revueltas de quien retoman el nombre y su máxima que versa de la siguiente manera: “Hay que alcanzar la exaltación verdadera pero para lograrlo hay que ser serenos, sin prisas, trabajar, estudiar, disciplinarse”¹⁰⁶

Los valores que guían la actividad dentro del plantel son: igualdad, equidad, democracia, libertad, justicia y respeto. Ellos son la base para lograr un mejor y mutuo desarrollo (entre docentes y alumnos), brindando siempre la ayuda necesaria al alumno para el óptimo desarrollo de sus capacidades.

Esta institución tiene la firme convicción de que el bachillerato es una etapa de formación y desarrollo decisiva en la vida tanto en el aspecto académico como en el personal, es por esta razón que todos los integrantes del plantel (docentes y directivos) tienen la responsabilidad de mirar y tratar al alumno tanto en el aspecto académico, cumpliendo con sus obligaciones docentes; como en el aspecto humano, considerando y apoyando al educando en las particularidades de la etapa en la que se encuentra para propiciar un desarrollo integral del individuo.

Las bases teóricas educativas sobre las que se sustenta el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del plantel son: el constructivismo, el maestro como guía y facilitador, el trabajo colaborativo y autónomo por parte del educando.

Metas y objetivos educativos.

El plantel no cuenta con metas y objetivos educativos detallados, es decir, no cuenta con un concentrado de los principales objetivos y metas que les distinga; pero no quiere decir que estos no existan sino que se encuentran implícitos en cada uno de los programas de estudio.

Aun así, se pueden retomar la misión y visión con el objeto de reflejar estas metas y objetivos educativos en cuestión a lo que se espera lograr en el alumno al finalizar sus estudios (perfil de egreso del plantel).

¹⁰⁶ Ídem.

*Misión institucional: Lograr en el estudiante una formación integral, en un ambiente que permita el desarrollo de competencias, a través de habilidades, saberes y actitudes que generen el desarrollo de un proyecto de vida de calidad en niveles de justicia y equidad colectivo.

*Misión del plantel: Formar alumnos con sentido humano, capaces de resolver problemas y necesidades que la comunidad demanda. Consientes, competentes y con un alto nivel de compromiso social, que aspiren a construir un futuro mejor priorizando al bien común por sobre el individual.

* Visión institucional: Superar los retos de cobertura, equidad y calidad incorporando a la población estudiantil a estudios de Educación Media Superior, brindándoles la oportunidad de una educación flexible, objetiva y escolarizada que desarrolle su espíritu innovador y creativo, contribuyendo así al progreso gradual y sostenido de la sociedad.

* Visión del plantel: Aspiramos a ser una institución que cumpla los preceptos de impartir educación crítica, científica y popular para la formación integral del individuo. Nuestros estudiantes se caracterizan por ser sujetos con conocimientos, valores, principios y consientes de los cambios políticos y sociales que se requieren para el desarrollo de nuestro país.

En conjunción, entre las perspectivas institucionales y las del plantel se tiene el siguiente concentrado sobre las metas y objetivos educativos de la Preparatoria:

La educación que se imparte busca aumentar la eficiencia terminal, disminuir la reprobación y sobre todo aumentar la calidad de la educación por medio de un proyecto académico crítico, social, científico y humano.

Así mismo, tiene como fin potenciar en los alumnos los elementos, teóricos, metodológicos y axiológicos que propicien el desarrollo de las competencias genéricas establecidas en el perfil de egreso, para acceder a otros estudios y/o incorporarse al sector productivo.

4.2. Gestión académica y pedagógica del plantel.

La RIEMS procura otorgar a cada una de las instituciones y de los planteles la capacidad de realizar adecuaciones a las propuestas en ella expuestas con el fin de optimizar su implementación y sobre todo de obtener los resultados esperados. Es entonces cuando se habla de la gestión del plantel.

La Gestión tiene sus orígenes en las ciencias sociales, más específicamente en la administración y en ocasiones suele confundirse con el término “gerenciamiento” haciendo alusión a la organización jerárquica, al autoritarismo, a la burocracia y a la eficiencia y eficacia con base en los resultados sin tomar en cuenta los

procesos. Claro que estas características tienen que ver con el área de conocimientos administrativa más que con una educativa.

Así la gestión académica y pedagógica tiene una visión un tanto diferente para evaluar los resultados y de cómo emplearlos para mejora del entorno en que se han suscitado.

Algunos autores como Blejmar proponen que la gestión se encuentra más encausada a las instituciones que a las organizaciones como sucede con la administración, esto genera una serie de características propias que forman una brecha considerable entre ambos planteamientos.

La Gestión sugiere una forma de organización un tanto más participativa, donde se da importancia tanto a los resultados como a los procesos, los cuales retoma y reflexiona con el fin de direccionarlos al logro de las metas planteadas.

“Los grandes pedagogos de este siglo estaban convencidos de la influencia del ambiente social y de la organización escolar en el aprendizaje de niños y jóvenes. Para ellos el funcionamiento administrativo de la escuela cumplía también una función pedagógica en la preparación de las generaciones.”¹⁰⁷

Entre los elementos que se deben considerar para conseguir una gestión eficiente se encuentran: la planeación, la formación docente, la organización de los conocimientos, los recursos humanos, los recursos económicos, la administración escolar, la organización de los alumnos, la organización directiva.

Es importante señalar que no existe una *Gestión* generalizada, esta se debe pensar y trabajar en base a la institución, la comunidad escolar (alumnos y personal), contexto social, etc.; en pocas palabras la *gestión* se basa en propuestas que procuran un ambiente propicio para conseguir los objetivos y metas educativas haciendo énfasis en el análisis y reflexión de los procesos como vías de mejora.

Es así como la EMS en el Estado de México, enuncia el rediseño de planes y programas de estudio para que los estudiantes cuenten con un mínimo de capacidades requeridas que les permita transitar de una modalidad a otra, en el Marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), establecido por la SEP.

Para esto, las autoridades educativas del Estado reformaron la estructura curricular de Bachillerato General y Bachillerato tecnológico bajo un Modelo Educativo de Transformación Académica (META) basado en competencias, en él se expresan las concepciones sobre formas y contenidos de los procesos de transmisión, generación y difusión del conocimiento; siendo la respuesta a la adecuación que la Dirección de Educación hace de la RIEMS para con su proyecto educativo.

¹⁰⁷ RODRÍGUEZ NACARID. “Gestión escolar y calidad de la enseñanza.” (web). p. 40.

Modelo Educativo de Transformación Académica¹⁰⁸

El modelo educativo META, con el que el Edo. de México pretende dar respuesta a las demandas de la reforma sin perder de vista su propia identidad, se basa en el desarrollo de competencias y en el constructivismo; retoma como eje central del conocimiento al alumno y el docente es visto como guía y facilitador del aprendizaje. Todo lo anterior se lleva a cabo bajo la figura del trabajo colaborativo y autónomo.

La finalidad del META es proveer de herramientas al docente y al alumno; que le permitan a este último ir gestando su propio conocimiento, promoviendo el aprendizaje autónomo; y como apoyo al docente para mejorar la calidad de la enseñanza.

Con miras a cumplir con lo expuesto en los dos párrafos anteriores, el modelo META establece cinco campos disciplinares para el bachillerato general en EMS del Estado de México.

1. Comunicación y lenguaje
2. Matemáticas y pensamiento complejo
3. Ciencias sociales y humanidades
4. Ciencias naturales y experimentales
5. Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento

Los campos disciplinares se trabajan sobre tres dominios de carácter transversal:

- a) Competencias y habilidades del pensamiento.
- b) Núcleos comunes de transversalidad por ejes interdisciplinarios.
- c) Sistema de evaluación y valoración alternativa en los estudiantes a través de rúbricas.

Además, la estrategia central del Plan y Programas de Estudio en el Edo. de México, radica en garantizar un modelo didáctico situado, es decir, un andamiaje que permita realizar las potencialidades del estudiante y las competencias del docente en materia de enseñanza colaborativa.

En este sentido, la característica central de esta propuesta didáctica radica en las capacidades para la administración y la gestión de conocimientos a través de una serie de pasos orientados al acceso, integración, procesamiento, análisis y extensión de datos e información en cualquiera de los cinco campos disciplinares que conforman el currículo propuesto.

¹⁰⁸ Para ampliar información se puede revisar el *Plan de estudios bachillerato general. Modelo de Educativo de Transformación Educativa*. En: http://epo-271.weebly.com/uploads/2/4/0/7/24077591/plan_de_estudios_bach_gral-meta.pdf

El modelo META contempla seis cuadrantes de acción, orientados al logro de los fines arriba mencionados y en general al desarrollo de competencias en los alumnos:

1. Producción de un ambiente de motivación
2. Plan de investigación para la trama de la pregunta
3. Acceso a fuentes de información bibliográfica y cibergráfico.
4. Estrategias de abordaje del problema en competencias
5. Generación de la solución y respuestas
6. Reporte oral y escrito y defensa del tema

Además, se hace mención de redes de andamiajes pedagógicos situados en estrategias de enseñanza que conforman la base didáctica de la aproximación del maestro con los estudiantes. El cuadro **4.5** se muestran dichos modelos didácticos:

CUADRO 4.5 MODELOS DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA

Modelos	Descripción	Etapas
M O D E L O S	1. Inductivo. Una visión constructivista del aprendizaje.	a) Introducción b) Final abierto c) Convergencia d) Cierre y aplicación.
C E N T R A D O S	2. Adquisición de conceptos.	a) Presentación de ejemplos b) Análisis de la hipótesis c) Cierre y aplicación
E N	3. Integrativo (cuerpos organizados de conocimientos).	a) Describir, buscar y comparar patrones b) Explicar similitudes y diferencias c) Formular hipótesis sobre la obtención de resultados d) Resumir y generalizar para establecer relaciones amplias
E L	4. Enseñanza directa.	a) Introducción b) Presentación c) Práctica guiada d) Práctica independiente
A P R E N D I Z A J E	5. Exposición/discusión.	a) Introducción b) Presentación c) Monitoreo de la comprensión d) Integración e) Revisión y cierre
	6. Indagación.	a) Presentar la pregunta o problema b) Formular hipótesis c) Recolectar datos d) Analizar datos e) Generalizar f) Indagación espontánea g) Indagación y adquisición de conceptos
	7. Aprendizaje cooperativo.	a) Enseñanza b) Transición a equipos c) Estudio en grupo y monitoreo d) Pruebas y reconocimiento de logros

	Modelos	Descripción	Etapas
M O D E L O S C E N T R A D O S E N L A P R Á C T I C A	8. Casos simulados.	Se crea una noticia ficticia per creíble, para genera una polémica que logre una controversia que dará pie a un debate, en el que participen diferentes grupos de actores. Para el desarrollo de dicho debate se deben asignar roles a los equipos y cada uno deberá realizar una investigación documental a fin de encontrar los argumentos que su rol debe mostrar en el debate. Al final se reflexiona sobre lo ocurrido en el debate.	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentar la noticia de controversia b) Discutir el tema de estudio c) Repartir los actores sociales d) Seleccionar al grupo conciliador e) Se realiza el debate
	9. Por proyectos.	Es una propuesta educativa innovadora de carácter general, cuya finalidad es dar formación en conocimiento y especialmente en valores, que favorezcan la participación ciudadana en la evaluación y control de las implicaciones sociales y ambientales. Permite organizar y vincular cada una de las fases de un proceso productivo, articulando actividades dentro y fuera de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> a) Generación de ideas b) Elaborar estudios de pre-factibilidad c) Elaboración de ante proyecto d) Estructuración del proyecto
	10. Experimentación.	Consiste en el estudio de un fenómeno reproducido en un lugar específico (laboratorio, parcela, etc.) bajo condiciones particulares eliminando o introduciendo aquellas variables que pueden influir en él. Pretende fomentar el pensamiento creativo, la toma de decisiones, crear relaciones entre causa y efecto, la planeación y organización de tiempo y materiales del alumno; así como motivarlo para que se comunique de manera fluida a través de su expresión oral, escrita y corporal.	<ul style="list-style-type: none"> a) Formación de equipos de trabajo b) Búsqueda de materiales y espacios adecuados c) Organizar dinámicas de trabajo d) Identificación de un problema e) Realizar una investigación documental del tema de interés
	11. Basado en problemas.	Es un método centrado en el estudiante, favorece el aprendizaje en grupo, el tutor se convierte en facilitador del aprendizaje del alumno, el cual iniciara el proceso con un problema que tendrá que resolver, esta será una herramienta para desarrollar destrezas y conocimientos a través de un aprendizaje auto dirigido.	<ul style="list-style-type: none"> a) Formar equipos b) Guía del docente en búsqueda de información c) Análisis del problema presentado d) Exposición de las conclusiones

Fuente: SEP/SEMS/Dirección general de educación media superior/Subsecretaría de bachillerato general/ Gobierno del Estado de México. *Plan de estudios Bachillerato General/ Modelo educativo de transformación académica.* (2014).

Así, los planes de estudio que se siguen son los expuestos por la Subsecretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; con lo que los programas de estudio deberán manejarse de la siguiente manera:

[...] señalarán los contenidos temáticos mínimos que habrán de apropiarse los alumnos. [...] sugerirán las competencias a desarrollarse con la materia, la metodología y la evaluación pertinente a cada curso que se imparta. [...] Los docentes podrán enriquecer los Programas de Estudios siempre y cuando no se trastocuen los principios filosóficos, legales y académicos de los respectivos Planes de Estudios y los contenidos temáticos mínimos.

Los Programas de Estudios serán evaluados permanentemente por las autoridades educativas, autoridades escolares y comunidad escolar.¹⁰⁹

Por otra parte, pero siguiendo con el hilo de ideas, para hacer frente de manera exitosa a los retos de cobertura, calidad y equidad de la EMS; al igual que el tratar de conseguir una identidad común entre los subsistemas por medio del MCC, se requiere de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones.

La RIEMS menciona seis mecanismos, a saber:

- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
- Formación y actualización de la planta docentes.
- Mejorar las instalaciones y el equipamiento.
- Profesionalizar la gestión.
- Evaluar el sistema de forma integral.
- Implementar mecanismo para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Perfiles de desempeño del personal docente

Mientras que las adaptaciones hechas por el plantel para lograr hacer frente a los retos de la EMS contemplados en la reforma, se expresan en el META y se fundamenta sobre la siguiente estructura:

- Enfoque por competencias
- Formación y actualización docente (PROFORDEMS Y EDEMS)
- Evaluación/ valoración
- Orientación para la vida
- Tutorías
- Mediación escolar

A continuación se plantean una serie de elementos que expresan en cierta medida la forma en que trabaja la gestión dentro del plantel.

¹⁰⁹ GOBIERNO DEL EDO. DE MÉXICO/ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL/SEMS/ DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Reglamento interior para escuelas preparatorias oficiales*. pp. 10-11.

a) Formación académica

- **Perfil de ingreso:** La formación que se requiere para el ingreso a la EMS, establece los rasgos básicos que son resultado de una educación secundaria que incluye aspectos cognitivos relacionados con lo afectivo, lo social, el cuidado de la naturaleza y la convivencia democrática.

Los alumnos deben ser capaces de:

- Utilizar un lenguaje oral y escrito adecuado
- Emplear con eficiencia la argumentación y el razonamiento lógico.
- Seleccionar, analizar y evaluar la información proveniente de diferentes fuentes aprovechando las vías informáticas de la comunicación.
- Emplear sus conocimientos para interpretar y explicar procesos que le permitan tomar decisiones.
- Conocer los derechos humanos para interpretar y explicar procesos que le permitan tomar decisiones.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades individuales para aplicarlas como parte de la sociedad en la que se desenvuelve.
- Apremiar y participar en manifestaciones artísticas reconociéndose como un ser capaz de potenciar sus habilidades creativas, artísticas, físicas y motrices que favorezcan un estilo de vida activo y saludable.

Todas estas características serán la base para el desarrollo de competencias que se plantean en el perfil de egreso del MCC.

Sin embargo, como ya se mencionó arriba en este mismo capítulo, la escuela Preparatoria Oficial. N. 82 “José Revueltas”, recibe a una población estudiantil que es catalogada como carente de este perfil de acuerdo al COMIPENS. Parámetro que es importante resaltar por la influencia que tiene para organizar, planear y programar aspectos relacionados con el currículo, las prácticas docentes y los proyectos escolares de apoyo.

- **Perfil de egreso:** El perfil de egreso del Bachillerato General de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México presenta correspondencia con la propuesta federal.

La formación que se establece como perfil de egreso en el “bachillerato general por competencias”, es determinada por el desarrollo de competencias genéricas, las cuales se expresan a continuación de manera general:

- ▶ Se determina y cuida de sí.
- ▶ Se expresa y comunica.
- ▶ Piensa crítica y reflexivamente.
- ▶ Aprende de forma autónoma.

- ▶ Trabaja en forma colaborativa.
- ▶ Participa con responsabilidad en la sociedad.

El perfil de egreso es la base para determinar y tomar decisiones importantes sobre el rumbo que seguirá la escuela en cuestiones de procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de establecer parámetros en las figuras de los académicos que conduzcan al logro de metas y objetivos tanto institucionales como los de la reforma.

En cuestiones curriculares, la institución acata los parámetros planteados en el Plan de Estudios del Bachillerato General del Estado de México, y a partir de él se hacen ciertas adecuaciones en los programas de estudio que respondan a las necesidades, anteriormente determinadas por varios mecanismos, de la comunidad estudiantil.

Por otra parte, el proceso de certificación para ingresar y formar parte del SNB obliga a las instituciones a poner en marcha cierta cantidad de proyectos escolares que buscan, por un lado contribuir al desarrollo integral de los alumnos; y por el otro a propiciar las condiciones necesarias para la correcta y exitosa implementación de los postulados de la reforma, lo que se traduciría en logro de objetivos y metas.

Actualmente la Preparatoria recibe de parte de las autoridades educativas del Estado de México un catálogo con los proyectos a desarrollar durante el ciclo escolar. Cada uno de estos proyectos se encuentra integrado por: objetivos, justificación, metodologías, competencias que se deben desarrollar, instrumentos de medición y evaluación, etc.

Empero, la escuela hace una depuración de cada uno de ellos, retomando, reorganizando y planeando sólo aquellas actividades que les son benéficas y que apoyan de acuerdo a su perspectiva a la consolidación del proyecto educativo sobre el cual trabajan.

Durante este ciclo escolar se manejan los siguientes proyectos:

- ▶ Programa general de tutoría académica. Se busca cobertura amplia y personalizada para todos los alumnos del plantel, siendo prioritaria la atención a los alumnos con problemas de reprobación, ausentismo y bajo rendimiento académico.
Los objetivos son: abatir la deserción, el bajo rendimiento y promover una formación académica de excelencia.
- ▶ Prevención de adicciones. Propone la generación de espacios de reflexión a partir del diálogo, el intercambio de ideas y de actividades culturales propiciando el clima para analizar críticamente la problemática de las adicciones, diagnosticando y canalizando casos, así como la promoción de estilos de vida saludables.
- ▶ Programa de equidad de géneros y combate a la violencia a la mujer.

- ▶ Proyecto de mediación escolar. Pretende generar ambientes escolares pacíficos fomentando el dialogo y la reflexión respecto a la violencia y a una cultura de paz que facilite el logro de los objetivos académicos planteados por la RIEMS.
- ▶ Proyecto *Bullying*: acoso e intimidación entre escolares. “Escuela aprendiendo a vivir: por una cultura de paz.”
- ▶ Programa de la cultura.
- ▶ Programa institucional de valores.
- ▶ Escuela para padres.
- ▶ Proyecto: cuidando el medio ambiente.

Como ya se ha dicho, estos programas y proyectos son las adaptaciones que la institución hace respecto a los estatales y federales. Todos ellos se encuentran dirigidos a crear, propiciar, motivar e impulsar el desarrollo de competencias en los alumnos, que cubran el perfil de egreso marcado por el MCC.

Estos proyectos son gestionados dentro del plantel de la siguiente manera: un orientador de cada turno es elegido para organizar, coordinar y poner en marcha todos los proyectos del ciclo escolar presente. Este orientador, de acuerdo a las características de los programas y proyectos elige a los docentes que se harán responsables de la implementación y cumplimiento de cada uno de ellos.

Es decir, los docentes, además de cumplir con sus funciones académicas para con sus grupos, se ven obligados a responder a las demandas de los programas y proyectos asumiendo responsabilidades adicionales que se traducen en: actividades fuera del dominio docente, tiempos extra (muchas veces sin paga), y sobre todo la necesidad de desarrollar competencias que complementen su perfil.

Además de estos programas se manejan otros 3 propios del plantel, estos son:

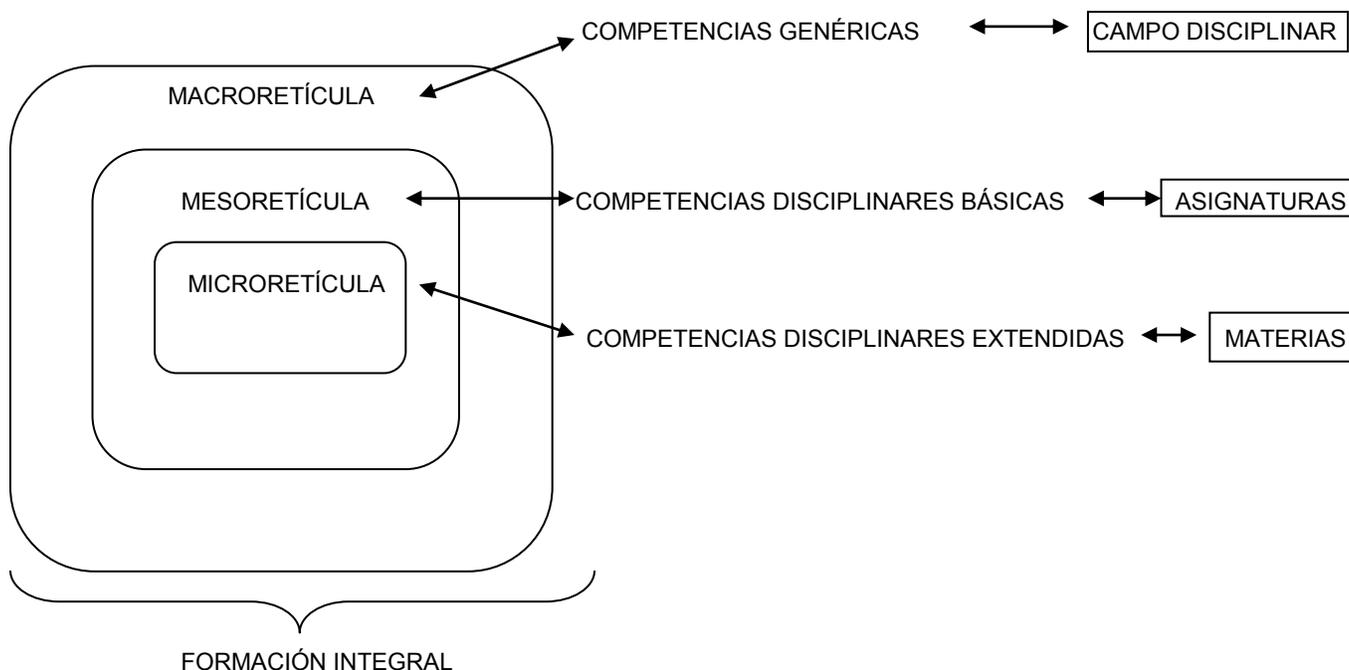
- a) Eje transversal. Ejercicio de trabajo cooperativo de investigación tanto teórico como de campo para llevar a cabo una intervención que procure comprender e incidir en el entorno social inmediato.
De esta manera, los docentes encargados de las diferentes áreas de conocimiento y de las diversas asignaturas deben tomar en cuenta que los contenidos impartidos no son propios de ella y por ende durante el proceso de enseñanza, en la medida de lo posible, se debe hacer obvia la articulación y/o relación que los contenidos de una materia tienen con el resto del currículum.
- b) Desarrollo comunitario. Actividades organizadas y coordinadas por los directivos y docentes del plantel realizadas en fechas relevantes específicas con el fin de acercar al alumno a su entorno inmediato al tiempo que desarrolla competencias de convivencia y de urbanidad. Además de representar una actividad educativa para con la comunidad.
- c) Semana cultural.

b) Organización por áreas de conocimiento

El enfoque por competencias para el nivel medio superior permite la reorganización del campo disciplinar.

El META, parte en concordancia con el MCC el cual establece las denominadas competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas, de acuerdo al siguiente esquema:

ESQUEMA 4.1 ARTICULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DENTRO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS



Fuente: SEP/SEMS/Dirección general de educación media superior/Subsecretaría de bachillerato general/ Gobierno del Estado de México. *Plan de estudios Bachillerato General/ Modelo educativo de transformación académica*. (2014).

Los campos disciplinares se inscriben en un articulado conceptual de tres categorías: Macroretícula, Mesoretícula y Microretícula como componentes de organización didáctica de los contenidos disciplinares y sus correspondientes competencias, que garantizan la secuencia y orden de los mismos mediante el planteamiento de casos, escenarios y problemas¹¹⁰.

La macroretícula, es la estructura general con la que se define el programa de estudios, dando origen al campo disciplinar específico; coincidiendo con las competencias genéricas.

¹¹⁰ SEP/SEMS/Dirección general de educación media superior/Subsecretaría de bachillerato general/ Gobierno del Estado de México. *Plan de estudios Bachillerato General/ Modelo educativo de transformación académica*. p. 10.

La mesoretícula, es la estructura que contiene las competencias disciplinares básicas. Las asignaturas de este campo en su nuevo enfoque, superan el nivel conceptual memorístico, para abordarlas como una metodología que apoya aprendizajes más eficientes y se refleja en un estudiante que gestiona conocimientos y mantiene una actitud proactiva en la construcción de saberes.

La microretícula contiene las competencias disciplinares extendidas que definen cada materia.

Cabe mencionar que las competencias disciplinares son propias de cada campo disciplinar y por lo tanto en cada una de las materias dan sustento a los contenidos y estructura curricular. Estas son manejadas para cuatro campos, que son:

1. Matemáticas
2. Ciencias experimentales
3. Ciencias sociales
4. Comunicación

Todos estos campos son acatados y trabajados por el bachillerato del Estado, pero se anexa un quinto campo: *Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento*; y el campo de *Matemáticas* es enriquecido con *estrategias para el Desarrollo del razonamiento complejo*.

Esto se puede apreciar en el cuadro 4.6 donde se anexa el campo número 5 propuesto por el bachillerato del Estado de México:

CUADRO 4.6 CAMPOS DISCIPLINARES Y CORRESPONDENCIA CON ASIGNATURAS Y MATERIAS

CAMPO DISCIPLINAR		ASIGNATURAS	MATERIAS
1	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN LECTURA Y CONTEMPORANEIDAD INGLES METODOLOGÍAS Y HABILIDADES VERBALES Y DE ARGUMENTACIÓN	1. COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN I 2. COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN II 3. LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD 4. ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS 5. APRECIACIÓN ARTÍSTICA 6. INGLES I 7. INGLES II 8. INGLES III 9. INGLES IV 10. INGLES V
2	MATEMÁTICAS Y PENSAMIENTO COMPLEJO	COMPUTACIÓN ALGEBRA TRIGONOMETRÍA GEOMETRÍA ANALÍTICA CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL ESTADÍSTICA DINÁMICA RAZONAMIENTO COMPLEJO	11. PENSAMIENTO NUMÉRICO Y ALGEBRAICO 12. PENSAMIENTO ALGEBRAICO Y DE FUNCIONES 13. PENSAMIENTO TRIGONOMÉTRICO 14. PENSAMIENTO GEOMÉTRICO ANALÍTICO 15. RAZONAMIENTO COMPLEJO 16. PENSAMIENTO DEL CALCULO DIFERENCIAL 17. PENSAMIENTO DEL CALCULO INTEGRAL 18. INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I 19. INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I 20. INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I
3	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	APRECIACIÓN ARTÍSTICA FILOSOFÍA Y LÓGICA PENSAMIENTO CRÍTICO CIENCIAS SOCIALES DESARROLLO E IDENTIDAD NACIONAL	21. FILOSOFÍA Y LÓGICA 22. ÉTICA 23. HISTORIA UNIVERSAL 24. ANTROPOLOGÍA SOCIAL 25. HISTORIA DE MÉXICO 26. SOCIOLOGÍA 27. NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO
4	CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA HOMBRE Y MEDIO AMBIENTE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA	28. BIOLOGÍA GENERAL 29. BIOLOGÍA HUMANA 30. FÍSICA I 31. FÍSICA II 32. QUÍMICA I 33. QUÍMICA II 34. GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE 35. CIENCIA CONTEMPORÁNEA
5	COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	FUNDAMENTOS DE LA COGNICIÓN COMPRESIÓN Y RAZONAMIENTO VERBAL ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DE DECISIONES CREATIVIDAD APLICADA GENERACIÓN DE EVIDENCIAS CIENTÍFICAS	36. MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO I 37. MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO II 38. HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO 39. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO 40. CREATIVIDAD Y TOMA DE DECISIONES 41. ORIENTACIÓN PARA LA VIDA I 42. ORIENTACIÓN PARA LA VIDA II 43. ORIENTACIÓN PARA LA VIDA III 44. ORIENTACIÓN PARA LA VIDA IV

Fuente: SEP/SEMS/Dirección general de educación media superior/Subsecretaría de bachillerato general/ Gobierno del Estado de México. *Plan de estudios Bachillerato General/ Modelo educativo de transformación académica.* (2014).

CUADRO 4.7 MAPA CURRICULAR

La estructura reticular del Bachillerato General se integra de 58 materias, comprende una carga horaria de 37 horas/semana/mes en promedio por semestre, con valor curricular. Los alumnos laboran en promedio 8hrs diarias.

CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
Comunicación y Lenguaje	Comprensión lectora y redacción I (5 hrs) Etimologías Grecolatinas (4hrs) Inglés I (3hrs)	Comprensión lectora y redacción II (5hrs) Inglés II (3hrs) Apreciación artística (3hrs)	Literatura y contemporaneidad (4hrs) Comunicación y sociedad (4hrs) Inglés III (3hrs)	Literatura y contemporaneidad II (4hrs) Inglés IV (3hrs)	Inglés V (3hrs)	Inglés VI (3hrs)	47
Matemáticas y Razonamiento Complejo	Pensamiento numérico y algebraico (5hrs) Informática y computación I (3hrs)	Pensamiento algebraico (3hrs) Informática y computación II (3hrs) Lógica (4hrs)	Trigonometría (5hrs) Razonamiento complejo (4hrs) Informática y computación III (3hrs)	Geometría analítica (5hrs) Informática y computación IV (3hrs)	Cálculo diferencial (5hrs)	Cálculo integral (5hrs) Probabilidad y estadística (6hrs)	51
Ciencias sociales y Humanidades	Filosofía (4hrs) Proyectos institucionales I (4hrs)	Lógica (4hrs) Antropología social (5hrs) Proyectos institucionales II (2hrs)	Sociología (4hrs)	Economía (3hrs) Historia universal (4hrs) Proyectos institucionales III (3hrs)	Historia de México (5hrs) Estructuras socioeconómicas y políticas de México (4hrs)	Ética (4hrs) Nociones de derecho positivo mexicano (4hrs)	50

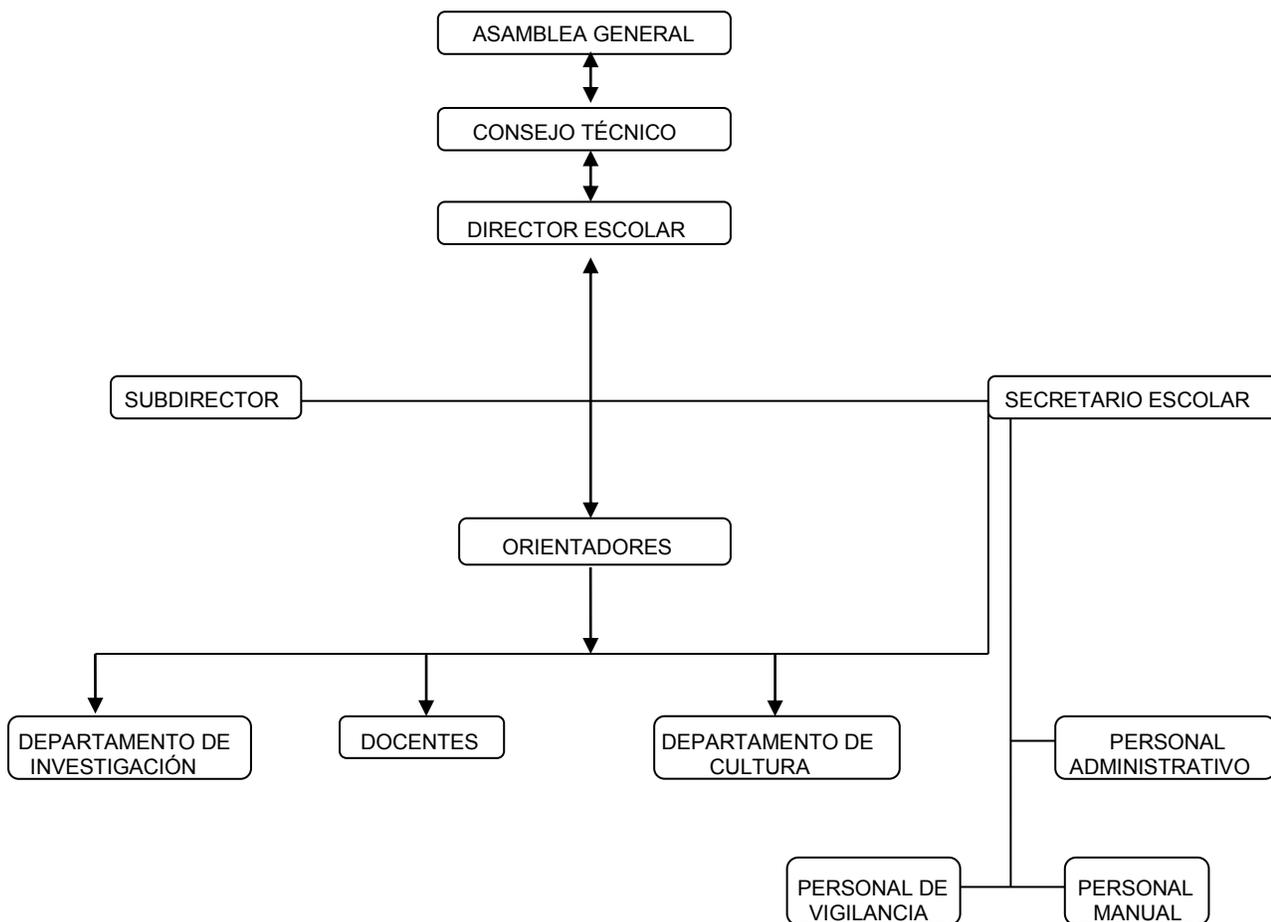
CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
Ciencias naturales y Experimentales	Salud integral del adolescente I (2hrs)		Física I (5hrs) Salud integral del adolescente II (2hrs)	Física II (5hrs) Química I (5hrs)	Biología general (4hrs) Física III (5hrs) Química II (6hrs) Ciencia contemporánea (4hrs) Salud integral del adolescente III (2hrs)	Innovación y desarrollo tecnológico (3hrs) Geografía y medio ambiente (5hrs) Biología humana (4hrs)	51
Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento	Métodos y pensamiento crítico I (6hrs) Habilidades básicas del pensamiento (2hrs)	Métodos y pensamiento crítico II (6hrs) Gestión del conocimiento (5hrs)	Toma de decisiones (3hrs)	Creatividad (2hrs)		Psicología (4hrs)	23
Carga académica	37 hrs	37 hrs	37 hrs	37 hrs		37 hrs	TOTAL 222

Fuente: SEP/SEMS/Dirección general de educación media superior/Subsecretaría de bachillerato general/ Gobierno del Estado de México. *Plan de estudios Bachillerato General/ Modelo educativo de transformación académica.* (2014).

c) Funciones y responsabilidades

En este punto se encuentra uno de los mayores retos de la RIEMS, pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficientes y gran disposición para trabajar en torno a proyectos escolares pertinentes.¹¹¹

ESQUEMA 4.2 ORGANIGRAMA DE LA PREPARATORIA OFICIAL N. 82



Fuente: PÁGINA WEB OFICIAL *Preparatoria Oficial N. 82 "José Revueltas."* (2012).

Todos los sectores académicos se encuentran organizados de manera jerárquica de acuerdo a las normas institucionales, aunque existen algunos órganos que son producto de las necesidades de la vida del plante. Tal es el caso de la *asamblea general* y de algunas de las variaciones que surgen dentro de cada uno de los sectores representados en el esquema.

El *consejo técnico* se encuentra integrado por un representante por turno, de cada uno de los sectores que integran la estructura organizativa del plantel. Dentro de este consejo se discuten asuntos relacionados con necesidades, iniciativas (de proyectos, innovaciones, propuestas), demandas (institucionales y del plante), etc.,

¹¹¹ CONGRESO DE LA UNIÓN. *Acuerdo número 442 (web), op.cit., p. 46.*

de las autoridades institucionales y directivas, docentes, orientadores, alumnos; que tengan incumbencia en el logro de metas y objetivos educativos.

El *director escolar* se desempeña mayormente en el área ejecutiva, maneja las relaciones directas con la supervisión y dirección de la secretaría de educación del Estado, además de coordinarse con las escuelas que integran el sector educativo de la UPREZ.

El *subdirector escolar*, se desarrolla dentro del área académica. Coordina a los profesores, áreas académicas, áreas disciplinares, es el encargado de que se cumplan los programas del Estado, coordinar las reuniones y proyectos internos.

El *secretario escolar* se mueve en el área administrativa. Se encarga de los trámites que se realizan ante la secretaría de educación del Estado con relación a las inscripciones, finanzas y todo lo relacionado con entrega de documentación al sistema.

El SNB en el acuerdo 449, define el perfil de *personal directivo* mediante un conjunto de competencias con el fin de contar con profesionales aptos para propiciar un ambiente escolar conveniente para el aprendizaje, para coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; para realizar los procesos administrativos y vincular la escuela con la vida. Así como diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua de su plantel.

Los *orientadores* tienen un rango mayor que los docentes y entre sus funciones se encuentran la de organizar y coordinar a los docentes, apoyar al desarrollo académico y personal de los alumnos, así como mediar entre los docentes y los educandos.

Los *profesores* formalmente se organizan en comisiones encargadas de cada campo disciplinar de acuerdo a las materias que cada uno de ellos imparte. Cada una de estas comisiones está obligada a detectar y atender las demandas educativas de los alumnos.

Entre las funciones docentes se encuentran las de: entregar al subdirector escolar semestralmente los programas de estudio para su revisión y adecuación, asistir a las asambleas cuando sea necesario, participar en las academias y actividades del plantel igual a las institucionales que a las organizadas por la UPREZ, asistir a las jornadas de actualización y capacitación docente, contribuir a la integración del plan de trabajo escolar, contribuir al logro de las metas marcadas por la misión académica, ejercer la docencia con una actitud creativa, innovadora y positiva.

Finalmente, pero no menos importante, se encuentra la *Asamblea General*, que es un órgano interno (creado y gestionado por el propio plantel). Este se encuentra integrado por todos los integrantes directivos y toda la plantilla docente del plantel.

Cabe mencionar que la función principal de la misma es proporcionar en la medida de lo posible una organización horizontal.

d) Formación continua

Ante el ambiente que se vive por la implementación de la RIEMS y específicamente del MCC, se han propuesto medidas de atención al personal académico con el objeto de contar con una plantilla adecuada para el buen desarrollo y cumplimiento de las metas y objetivos planteados en la reforma.

Es en los docentes donde recae un peso mayor para el cumplimiento de la RIEMS, son sus prácticas las que se ven mayormente modificadas. Es en estos actores del sistema donde se consolida la teoría, son ellos los que deben llevarla a la realidad; lo que implica cambios tanto en la forma de pensar como en la de hacer las cosas, cambios de identidad profesional y personal.

En el plantel, se manejan dos categorías de actualización. Por una parte, se tiene la presión por parte del SNB para la certificación y permanencia de la institución dentro del mismo; ya que uno de los requisitos para la certificación es que el 100% de los docentes hayan cursado el diplomado PROFORDEMS.

El Profordems, tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior; constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual. La oferta educativa del Programa está integrada por el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y las Especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).¹¹²

Por lo que es responsabilidad de los directivos del plantel asegurarse de que todo su personal académico cuente con el perfil requerido por la reforma; y esto se maneja mediante actualizaciones continuas. El PROFORDEMS es sólo una etapa.

Aunado a este diplomado, la Dirección de Educación del Estado a través de las supervisiones organiza semestralmente, con carácter de obligatorio, la *semana de actualización*, en donde se revisan temas relacionados con la práctica educativa en general.

Además, de manera interna la institución ha tomado la decisión de exigir (moralmente) a cada uno de sus profesores cursar como mínimo dos diplomados, cursos, talleres, etc., de actualización. Para este menester, el mismo plantel se encarga de coordinar, impulsar y poner los medios para que los docentes cuenten con alternativas de actualización.

Por otra parte, dentro de los proyectos que maneja la escuela (y que ya fueron mencionados en este mismo capítulo), se encuentra uno denominado *observación áulica*, el cual tiene como finalidad verificar el

¹¹² SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. SEMS/SEP. *Programa de formación docente (PROFORDEMS)*. s/p

desempeño de los profesores mediante observaciones *in situ*, así como por medio de encuestas y entrevistas a los alumnos.

Así mismo, de manera semestral se revisan los programas de estudio entregados por los docentes para realizarles observaciones y sugerencias en cuanto al plano teórico y al práctico.

Todo ello, para contar con un diagnóstico actualizado sobre las necesidades escolares en cuanto al personal académico.

4.3. Características académicas y profesionales de la comunidad docente del plantel

En el Reglamento Interior para las escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, se caracteriza al docente como aquella persona que tiene como tarea primordial propiciar espacios para la obtención de experiencias de aprendizaje al alumnado.

Como ya se mencionó, la Preparatoria N. 82 está integrada por una plantilla de 64 docentes de los cuales 37 son mujeres y 27 varones; de esos 46 son profesores horas clase, 13 orientadores, 3 directivos y 2 coordinadores académicos.

La preparación académica ubica:

- ▶ 37 docentes con licenciatura titulada.
- ▶ 9 pasantes de estudios superiores.
- ▶ 16 con maestría.
- ▶ 2 con especialidad.

Entre las licenciaturas y los pasantes se encuentran profesionales tales como:

- Ingenieros (computación, electrónica, civil)
- Contaduría
- Economía
- Química
- Ciencias políticas
- Salud
- Pedagogía
- Psicología
- Sociología
- Biología
- Idiomas
- Antropología
- Periodismo
- Educación física

La mayoría de las maestrías son en educación y sólo 3 profesores son normalistas.

En cuestión de años de servicio docente se tiene lo siguiente:

Años de servicio en el magisterio	Más de 21 años	De 16 a 20 años	De 11 a 15 años	3 a 10 años	TOTAL
Número de maestros	22	10	7	7	46 docentes horas-clase

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Datos relacionados a la edad entre la que fluctúa la plantilla docente e la Preparatoria N.82:

Edad	Más de 61 años	51 a 60 años	41 a 50 años	31 a 40 años	23 a 35 años
Número de profesores	2	31	21	6	4

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información de la dirección escolar de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Lo que habla de más de un 60% de docentes mayores de 36 años.

Las necesidades académicas de actualización van desde las áreas referentes a los diversos campos disciplinares hasta la más actual que se enfoca en el enfoque por competencias. En esta última categoría se encuentra, por ejemplo, el diplomado PROFORDEMS, en donde se tiene la siguiente asistencia por parte del personal docente:

- Docentes que culminaron el diplomado: 28
- Docentes que se encuentran en el diplomado:14
- Docentes que aún no toma el diplomado: 22

Los retos son visibles para los profesores en cuanto a su formación y prácticas docentes, ya que, un nuevo modelo educativo implica una nueva concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; además del desarrollo de nuevas habilidades, técnicas, estrategias, etc., que les permitan llegar a conseguir los objetivos esperados en la formación de alumnos.

También se sugiere un desafío para los alumnos en cuanto a actitudes, aptitudes y especialmente a modelos mentales, lo que a su vez abre nuevos ámbitos de trabajo, análisis y reflexión de la práctica docente.

Es importante mencionar, que de todos los niveles de concreción de la RIEMS, los cambios más radicales se presentan a nivel plantel y sobre todo en el aspecto áulico afectando de manera tanto indirecta como directa al desempeño y prácticas de los docentes, lo que a su vez impactan en los resultados que pidieran esperarse y obtenerse de la reforma porque: “[...] todo proceso de transformación siempre representa nuevas alternativas y retos para los actores, a su vez, éstos afrontan resistencias, rechazo y malestar, que

afecta el resultado deseado.”¹¹³

El siguiente diagrama muestra de manera sumamente clara la codependencia y relación que existe entre la reforma como proceso de cambio, la innovación curricular entendida en este como punto central de la RIEMS, y el impacto que tiene sobre la práctica docente:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia.

De esta manera comienza para los docentes un proceso de profundas y vertiginosas transformaciones en su quehacer e identidad. Ahora los docentes se ven atrapados en un nuevo paradigma educativo basado en competencias; en un redefinir de su labor, su concepción de la enseñanza y del aprendizaje.

Este proceso requiere de los docentes un cambio completo, un cambio que les requiere de tiempo y esfuerzo.

Todos estos aspectos en el mejor de los casos significan un desarrollo tanto personal como profesional; pero en el peor de los panoramas se traduce en enormes tensiones y resistencias al cambio que repercuten en el logro de metas y objetivos, ya no sólo de los expuestos por la reforma sino también en los de la propia institución y del plantel.

Por lo que, si bien es cierto que el docente es una pieza clave en el cumplimiento de las metas y objetivos de las RIEMS y específicamente del MCC, también es cierto que no es sólo responsabilidad de él, sino que siendo parte de una institución, de una organización humana con miras sociales, es necesario y de vital importancia que cuente con el apoyo y el respaldo (en la medida de lo posible) del resto de los actores del sistema.

Es justamente el siguiente capítulo donde se contrasta la teoría revisada hasta este momento sobre la reforma y la práctica docente con la realidad del sujeto de estudio, es decir, la planta docente de la Preparatoria Oficial N.82.

¹¹³ LUGO VILLASEÑOR, Elisa (coord.). *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. P. 15.

CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Con base en la premisa de la relevancia del papel de los profesores dentro del sistema educativo, la presente tesis plantea una investigación que busca estimar cuánto se ha asimilado y cuáles han sido los factores que han determinado la actualidad de la vida y prácticas docentes dentro de la institución en cuestión.

Por lo tanto, esta investigación pretende indagar los cambios, crisis y alternativas de solución que han vivido los docentes en materia pedagógica y didáctica para poder dar respuesta a las exigencias de un nuevo modelo educativo y al mismo tiempo poder cumplir con los objetivos y las metas impuestas por la RIEMS.

Así mismo, la indagación incluye la revisión de algunos aspectos que han influido en las posturas que se han tomado por parte de los profesores y que han dado orientación tanto a las decisiones como a las acciones tomadas ante el proceso de reforma.

El objetivo de las entrevistas y de las encuestas es conseguir la información necesaria para el posterior análisis de la situación de la planta docente dentro del plantel ante la implementación de la RIEMS; al mismo tiempo, la información recabada servirá de apoyo para explorar más a fondo la relación existente entre el logro de metas y objetivos de una reforma educativa y los docentes (prácticas y posturas).

Metodología de investigación

Para conseguir los objetivos mencionados se planteó la elaboración de una encuesta abarcando cinco áreas, a saber: 1) experiencia docente; 2) práctica docente; 3) conocimiento y opinión de la RIEMS; 4) nociones del MCC y; 5) gestión del plantel.

Y, para contar con datos de contraste necesarios para el análisis propuesto, también se realizaron entrevistas a los directivos del plantel. Las entrevistas constan de cuatro áreas, tres de las cuales ya fueron mencionadas (conocimiento y opinión de la RIEMS, nociones del MCC y gestión del plantel); la cuarta es: situación actual del directivo dentro del plantel.¹¹⁴

La mayor parte de los reactivos que conforman las encuestas contienen una parte cerrada y una abierta o semiabierta, con el fin de no quedar con una visión meramente cuantitativa, sino pasar a una cualitativa para conocer la opinión y sentir de los docentes en cuanto a los cambios y ajustes que se han venido realizando a partir de la implementación de la RIEMS.

Por su parte, la entrevista tiene combina las preguntas abiertas y semiabiertas.

La población sobre la que se realizó la investigación es la planta docente de los turnos matutino y vespertino de la Preparatoria Oficial N. 82.

¹¹⁴ En el apartado *Anexos*, se adjuntan los formatos de entrevista y de encuesta.

Para definir la muestra es indispensable explicar el porqué de sus características.

En un principio, y basada en los objetivos de la presente tesis, se pretendía que la muestra fuese *no probabilística*¹¹⁵, pero las circunstancias que a continuación se describen hicieron imposible que fuese de este tipo convirtiéndose en una muestra *probabilística*¹¹⁶.

Como ya se mencionó, la primera intención era conseguir una *muestra no probabilística*, en donde los *sujetos* objeto de estudio fueran elegidos en relación a su pertenencia a los distintos campos disciplinares, es decir, a las asignaturas que impartían organizando estas en grandes bloques de áreas de conocimiento.

Sin embargo, los planes cambiaron en el proceso de aplicación de encuestas debido a cierto factores que impidieron el proceso tal y como estaba pensado. Entre los factores que intervinieron se encuentran: 1) falta de tiempo por parte de algunos profesores para contestar el cuestionario y 2) poca o nula disposición por parte de algunos otros docentes.

Es así como la muestra cambió a una de tipo *probabilístico*, en dónde se tuvo la necesidad de acercarse a cuanto *sujeto* estuviese en disposición de apoyar el estudio.

Las encuestas fueron aplicadas en un periodo de 8 semanas abarcando los meses de octubre y noviembre del ciclo escolar 2013-II.

Para garantizar, en la medida de lo posible, condiciones similares en la aplicación de las encuestas, el proceso se realizó de forma simultánea en ambos turnos.

Originalmente el método de elección de la muestra se apoyó en la hoja de registro y horario de clases de los profesores, en donde se podía ver entre otros datos la asignatura que impartía cada uno de ellos. El fin de realizarlo de esta forma consistía en contar con un número más o menos igual de docentes de los distintos campos de conocimiento.

Empero, como ya se mencionó, por diversos factores, los profesores fueron elegidos al azar con la única condición de contar con tiempo y disposición, por lo que se perdió (en cierto grado), la posibilidad de realizar el objetivo planteado en el párrafo anterior.

¹¹⁵ De acuerdo con los autores Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, una *muestra no probabilística* es aquella en donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino del proceso de toma de decisiones de una persona o un grupo de personas en relación a los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con dicho estudio.

¹¹⁶ Los mismo autores citados anteriormente definen a las *muestras probabilísticas* como aquellas en donde todos los elementos de la población tienen la misma oportunidad de ser escogidos.

5.1. Situación actual del docente del plantel desde la óptica directiva. Logro de metas y objetivos desde la implementación de la RIEMS y del MCC

Dentro de la escuela Preparatoria Oficial N.82 el nivel directivo se compone de tres puestos a saber: *director, subdirector y secretario escolar.*

En esta parte de la investigación se realizaron entrevistas a dos de los tres directivos del plante (*director y subdirector*) y esta fue la información obtenida:

A) Situación actual dentro del plantel.

Permite crear un contexto que ayuda a contar con parámetros de análisis respecto a la información proporcionada, es decir, nos permite dar un sentido particular de las respuestas obtenidas de acuerdo a las características profesionales y laborales de las personas entrevistadas.

En el cuadro 5.1 se presentan las repuestas dadas por los directivos respecto a su formación profesional, experiencia laboral y capacitación actual.

CUADRO 5.1 FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS

PARÁMETROS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR
Título profesional	Maestría en Ciencias de la Educación	Maestría en Ciencias de la Educación y Desarrollo Educativo
Funciones desempeñadas	Coordinación y gestión de actividades educativas	Coordinación Académica Planeación, revisión y seguimiento docente
Horario de trabajo	9 horas por jornada. Pero se dedican aproximadamente 12 hrs. diarias	9 horas por jornada. Pero se dedican aproximadamente 12 hrs. diarias
Experiencia en área educativa	*19 años como director *Algunos años como profesor horas-clase y como orientador	* 13 años de subdirector * 25 años dentro del sistema educativo. (Docente y coordinador en relaciones de sectores UPREZ)
Capacitación y formación desde la implementación de la RIEMS	*Refiere pero no especifica haberse actualizado a raíz de la RIEMS *PROFORDIR	*Refiere pero no especifica haberse actualizado a raíz de la RIEMS *PROFORDEMS

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Se puede observar que ambos directivos cuentan con un buen nivel educativo de acuerdo al título profesional que refieren; además, se manifiesta una larga trayectoria escolar en diversos puestos dentro del sistema educativo.

Así mismo, la tabla demuestra las funciones de cada uno de los sujetos entrevistados, el tiempo que dedican a sus labores y su situación respecto a la actualización profesional a raíz de la reforma.

B) Conocimiento y opinión de la RIEMS

Este apartado consta de una serie de *ítems* cuya intención es crear una idea de la situación en la que se encuentran los directivos en cuanto al conocimiento que tienen de la RIEMS, en otras palabras, se busca saber si los directivos cuentan con el nivel suficiente de conocimientos sobre la reforma que optimice la obtención de resultados y especialmente que apoye el desempeño docente.

En el cuadro 5.2 se presentan las respuestas obtenidas de los docentes ante cuestiones de la RIEMS tales como sus orígenes, objetivos, propuestas, entre otros.

CUADRO 5.2 LA RIEMS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

ASPECTOS DE LA RIEMS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR
Problemática que le dan origen	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas en el aprovechamiento • Disminución de índices de reprobación • Abatir deserción escolar • Logro de portabilidad de estudios del MCC 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación del modelo pedagógico con trasfondo político-administrativo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias y habilidades en el alumno de bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Transformación Educativo • Evaluación docente • Incursión en modelo por competencias (es referido como modelo por el sujeto en cuestión) para integrarse en lineamientos y estructura de la OCDE
Ejes rectores	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno domine las actividades propuestas en planes curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • No recuerda
Opinión del SNB	<ul style="list-style-type: none"> • Si se cumpliera como se estableció sería positivo pues permite tener una metodología basada en el constructivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Si se cumpliera como se estableció sería positivo pero no hay cumplimiento
Concreción curricular: ventaja o desventaja.	<ul style="list-style-type: none"> • Es una ventaja porque ayuda a fijar los dominios que el alumno debe tener 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una ventaja porque la reforma requiere un cambio de condiciones como las mejoras sociales, infraestructura, docentes y de formación para bajarla a la realidad

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

En este bloque las respuestas de los directivos demuestran ciertas lagunas de conocimientos; la siguiente pregunta tiene como objetivo crear una idea del terreno dentro del cual se puso en marcha la reforma y que puedo haber marcado su desarrollo y su progreso.

► **Pregunta de opinión: ¿Cómo se vivió la puesta en marcha de la RIEMS dentro del plantel?**

Director: Desconocimiento, resistencia (al no aplicarla porque no venía del Estado), incomprensión. No se analizaron los pros y contras de la reforma que fue descalificada. Y aunque se quería aplicar, no se sabía cómo ya que no todos los profesores estaban capacitados.

Subdirector: Fue un caos, en el Estado fue en el 2009 (un año antes que el resto). Avisaron como dos meses antes, así que los planes y programas llegaron un mes después. La capacitación fue hasta terminar el primer semestre. Hubo confusión, inestabilidad e improvisación. Hasta ahora no hay una capacitación real y no hay condiciones adecuadas en cuanto a planes y programas.

C) *Nociones del MCC*

Igual que la tabla anterior, en este bloque se busca tener una visión más completa sobre el conocimiento que poseen los directivos sobre el MCC y con ello poder comprender mejor sus acciones y las circunstancias que en conjunto con los docentes se han creado dentro del plantel en lo que a la RIEMS concierne.

CUADRO 5.3 EL MCC DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS DIRECTIVOS

ASPECTOS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR
Acciones que propone el MCC	<ul style="list-style-type: none"> Bloques de materias para todos los bachilleratos con las competencias que deben desarrollar (materias comunes en todos los subsistemas) 	<ul style="list-style-type: none"> Tronco de asignaturas y competencias básicas a desarrollar en el SNB (cada institución prioriza las que va a desarrollar)
Definición de competencias de acuerdo a la Institución	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades que desarrolla el alumno para buscar información, hacerse de conocimiento, procesarlo y aplicarlo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades
Perfil de Egreso de acuerdo al MCC	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de 11 habilidades genéricas. No menciona cuales 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de competencias genéricas. No recuerda cuáles
MCC como <i>propuesta de currículo flexible</i> . Ventaja o desventaja.	<ul style="list-style-type: none"> Ventaja, porque deja en manos del docente la forma de abordar los contenidos para el desarrollo de habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> Es una ventaja porque el modelo educativo debe ser flexible
Uso de las TIC para el logro de metas y objetivos del MCC	<ul style="list-style-type: none"> El plantel emplea entre otras: computadoras, proyector, internet, plataformas 	<ul style="list-style-type: none"> Se tiene aula de audiovisual y laboratorio de computo
Competencias que definen el <i>perfil directivo de la EMS</i>	<ol style="list-style-type: none"> Saber gestionar Saber organizar Saber comunicar Saber planear y tener visión 	<ol style="list-style-type: none"> Debe ser gestor y promotor de la vida académica debe ser un líder, estar en constante actualización Desarrollo en la comunidad

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

► **Pregunta de opinión: ¿Considera que el enfoque por competencias es adecuado para la educación media superior del país?**

Director: Es una metodología de enseñanza y quien hace viable la metodología es el profesor, el cual debe lograr que el estudiante sea autodidacta por lo que depende de la actitud del docente.

Subdirector: Es adecuado, porque todo cambio debe llevar a mejoras. Es necesario el cambio de modelo educativo que corresponda a la actualidad, el problema son las condiciones de cómo se pretende implementar el modelo.

D) Gestión del plantel

Esta tabla tiene como objeto conocer las percepciones y el sentir de los directivos con aquellos aspectos administrativos y organizacionales. En otras palabras, se indaga sobre cómo se han manejado las demandas que la reforma supone para el cumplimiento de metas y objetivos.

CUADRO 5.4 GESTIÓN DE LA PREPARATORIA OFICIAL N.82

ASPECTOS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR
Perfil de ingreso y su relación con el perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> El perfil de ingreso es marcado por la COMIPEMS y en este caso, son alumnos de perfil bajo El perfil de ingreso no es óptimo pero si adecuado para que los docentes trabajen 	<ul style="list-style-type: none"> El perfil de ingreso es regular y si es adecuado para cumplir el perfil de egreso
Mecanismo de apoyo implementados por el plantel para el mejor desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura Pagando cursos de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> Cursos de actualización Reuniones académicas Incentivos que van desde reconocimientos hasta cuestiones monetarias
Formas de organización docente dentro del plantel para cumplimiento de obligaciones	<ul style="list-style-type: none"> Por campos disciplinares Trabajo colegiado Trabajo por comisiones Asamblea general 	<ul style="list-style-type: none"> Asamblea general Consejo técnico Reuniones de: campo disciplinar, semestrales y por comisiones
Organización del plantel	<ul style="list-style-type: none"> Permite acordar de manera <i>colectiva</i> lo que se tiene que realizar 	<ul style="list-style-type: none"> Se trabaja de una forma colectiva
Infraestructura: adecuada o inadecuada. ¿Cómo mejorarla?	<ul style="list-style-type: none"> Adecuada pero insuficiente. Se requieren más recursos 	<ul style="list-style-type: none"> Es inadecuada pero trabajada. Se requieren más recursos e iniciativa del docente para autogestionar
Orientación educativa y tutorías	<ul style="list-style-type: none"> Se cuenta con 6 espacios de orientación Un espacio para la coordinación de tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> Se abrieron espacios para la orientación educativa (Un orientador por cada 2 grupos) Se desarrolló un programa interno de tutorías y representa una función extra del docente

ASPECTOS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR
META: significado y propósitos	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de Transformación Educativa, plan de reforma aterrizado para las EPOEM¹¹⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de Transformación Educativa Integra el modelo de competencias y al MCC con el SNB
Comunicación entre directivos y docentes sobre sus funciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> Se puede calificar como <i>regular</i> Existe el temor y desconfianza de evidenciar falta de conocimiento en metodologías y normatividad 	<ul style="list-style-type: none"> Se califica como <i>buena</i> Hay que optimizar la comunicación, creando más espacios y dando más tiempo al desarrollo de la misma
Porcentaje de logro de metas y objetivos de la RIEMS	<ul style="list-style-type: none"> Del 31 al 50%, de acuerdo al auto diagnóstico aplicado. 	<ul style="list-style-type: none"> Del 31 al 50%. Hay que adecuarse poco a poco No se puede cumplir completamente debido a las condiciones como capacitación o situación social y económica de la comunidad atendida

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Como datos relevantes se encuentran la percepción sobre la comunicación entre docentes y directivos y; la percepción del panorama general del porcentaje de logros de la RIEMS.

- **Pregunta de opinión: ¿De acuerdo a su experiencia, qué se podría hacer para mejorar los resultados obtenidos hasta ahora en lo concerniente a metas y objetivos de la reforma?**

Director: 1) Que a los maestros se les pudiera liberar horas frente a grupo para usarlo en planeación, revisión de desempeño y evaluación; 2) actualizar y capacitar a los docentes en la metodología y; 3) que la evaluación del desempeño docente sea más real y tenga consecuencias (reducir tiempo de trabajo).

Subdirector: Formar a los docentes en términos ideológicos y políticos para lograr una mejor actitud hacia el trabajo en su labor y realidad social.

5.2. Situación actual del docente dentro del plantel desde la óptica docente

En este apartado se exponen los datos y opiniones extraídas de los cuestionarios aplicados a los docentes en relación a su práctica al pasar por un proceso de reforma.

Cabe recordar que en el capítulo IV apartado 4.3 *características académicas y profesionales de la comunidad docente del plantel* se describió la población que integra a la preparatoria y se hace una separación entre profesores horas-clase y orientadores.

¹¹⁷ EPOEM: Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

Sin embargo, para fines de esta investigación ambos (orientadores y profesores) se incluyen en la definición de docente pues todos tienen la responsabilidad de planear, organizar y trabajar alguna asignatura frente a grupo.

Se considera entonces, una población de 59 profesores, de los cuales se encuestó a 27 sujetos, lo que equivale a una muestra del 46%.

5.2.1. Aplicación de cuestionarios (encuestas)

La encuesta está dividida en cuatro campos: 1) datos de identificación y experiencia docente; 2) práctica docente; 3) conocimiento y opinión de la RIEMS; 4) nociones del MCC y; 5) gestión del plantel.

De aquí en adelante se considerará a la muestra de 27 sujetos como el 100% de la población pues es en esta que se analizarán y reflejarán los resultados obtenidos.

Presentación de datos:

1) Datos de identificación y experiencia docente.

Las cuatro primeras gráficas que se presentan contienen datos de identificación como sexo, edad, estado civil y años de experiencia docente con los que se pretende conocer ciertas particularidades de la población que servirán de base para analizar información posterior.

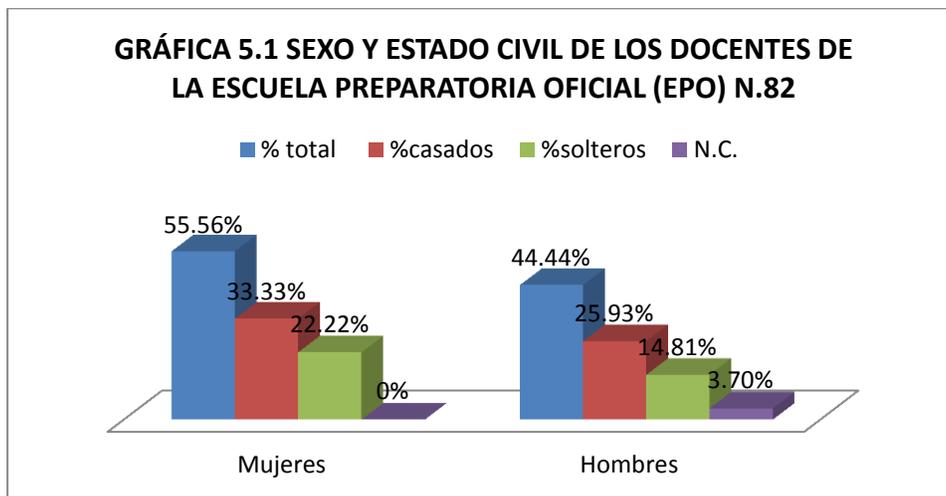
Posteriormente se plasman características encaminadas a la identidad profesional de los docentes; desde la formación académica hasta la forma en que perciben sus prácticas, conocimientos y uso de estrategias didácticas a la luz de la implementación de la RIEMS.

- *Datos de identificación*

Del total de los encuestados el 55.56% son mujeres y el restante 44.44% son hombres.

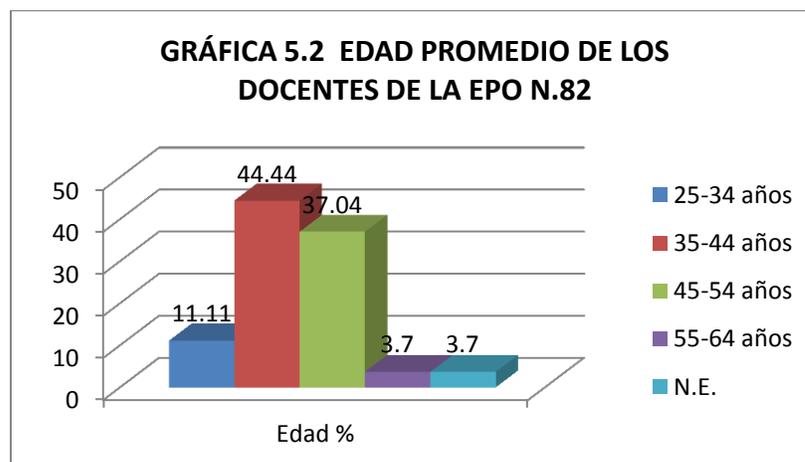
De ellos, 59.26% son casados y 37.03% solteros, el restante 3.70% no proporcionó esta información.

En la siguiente gráfica se pueden apreciar mejor los datos:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

La gráfica N. 2 muestra el promedio de edad entre la que oscila la muestra encuestada.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Del total de maestros encuestados y observándolo de forma ascendente, el 3.7% prefirió no contestar a la pregunta, otro 3.7% se encuentra entre los 55 a 64 años. El 11.11% se sitúa entre los 25 a 34 años, mientras que el 37.04% oscila de los 45 a 54 años. Finalmente el porcentaje más alto, es decir, el 44.44% se encuentra en un rango de 35 a 44 años de edad.

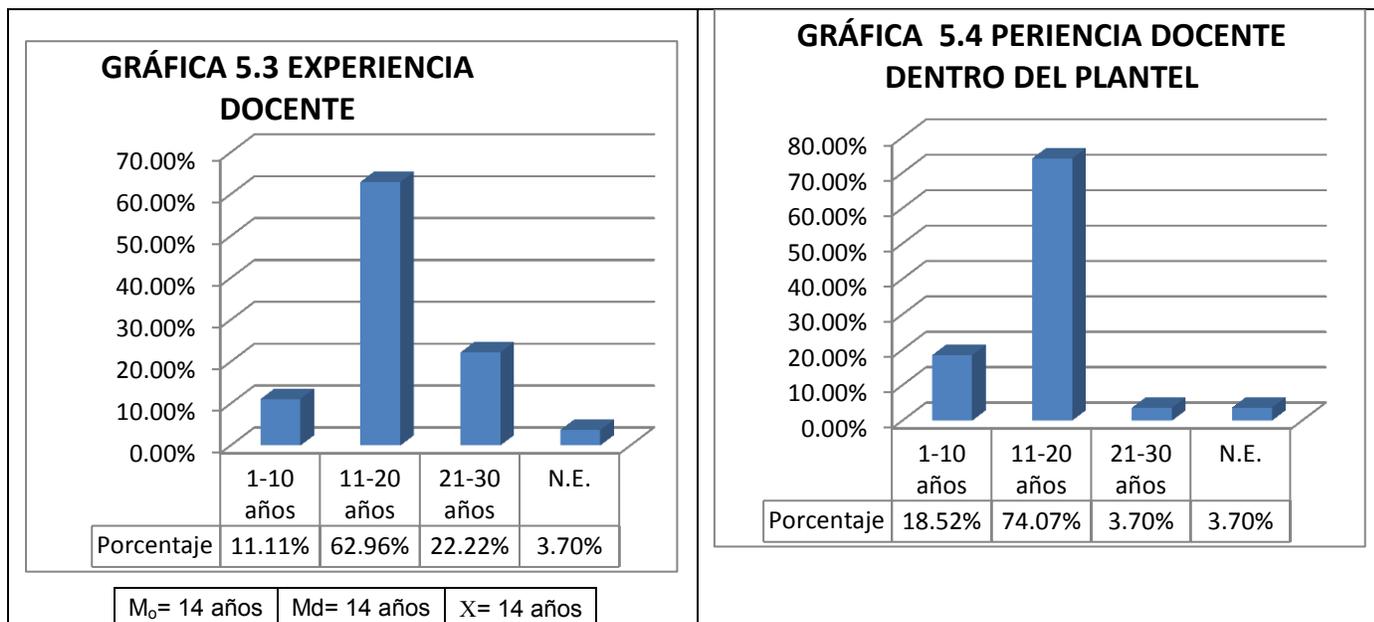
De estos datos se han obtenido también los siguientes indicadores:

$M_o^{118} = 50$ años	$Md^{119} = 44$ años	$\bar{X}^{120} = 44$ años
-----------------------	----------------------	---------------------------

¹¹⁸ M_o representa el valor estadístico denominado *moda*, el cual representa el valor que se encuentra en la muestra con mayor frecuencia.

¹¹⁹ Md representa el valor estadístico denominado *mediana*, el cual representa el valor que se encuentra en la parte central de la población, con ayuda de esta se calcula la tendencia central de la muestra.

En la gráfica N. 3 y 4 se pueden apreciar los años de experiencia con la que cuentan los docentes de la preparatoria, en la n. 3 se expresan los años totales, es decir, de servicio en cualquier plantel; mientras que en la gráfica 4 sólo se exponen los años de servicio dentro de la EPO 82.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Como se puede observar, se tiene que el mayor porcentaje de maestros, es decir, el 62.69% y el 74.07% respectivamente cuentan con trayectorias de 11 a 20 años.

- *Formación académica:*

La gráfica 5.5 contiene los datos sobre el grado académico de la población docente encuestada; además, plantea el porcentaje que cada uno de los grados académicos relacionan con el campo educativo.

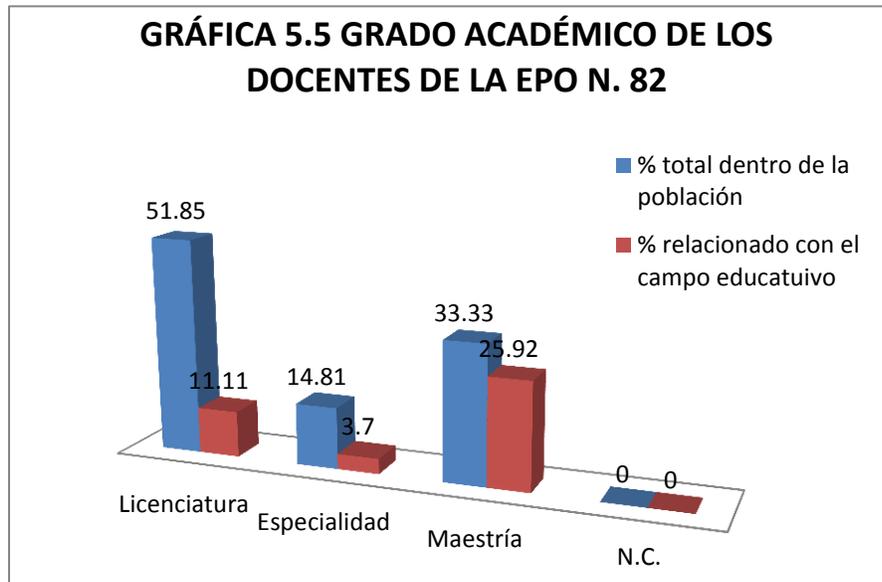
Así, se tiene:

El 51.85% cuentan sólo con grado de Licenciatura y de este porcentaje el 11.11% se encuentra relacionado con el campo educativo.

El 14.81% de los docentes cuentan con una especialidad, de las cuales el 3.7% se relacionan con el campo educativo.

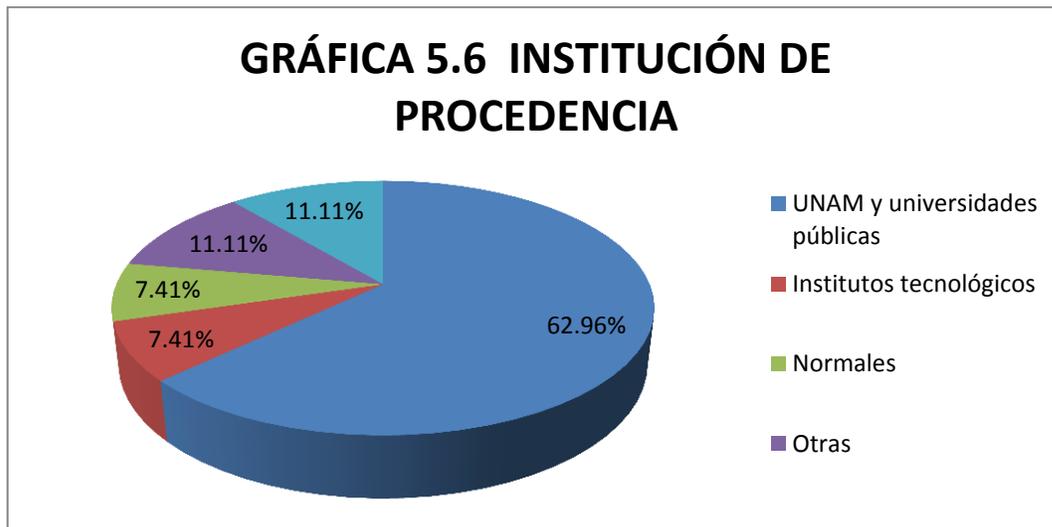
Finalmente, del 33.33% que cuentan con el grado de Maestría, el 25.92% se relacionan con el área educativa.

¹²⁰ X representa el valor estadístico denominado *promedio*, proporciona una noción general sobre los datos en cuestión.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

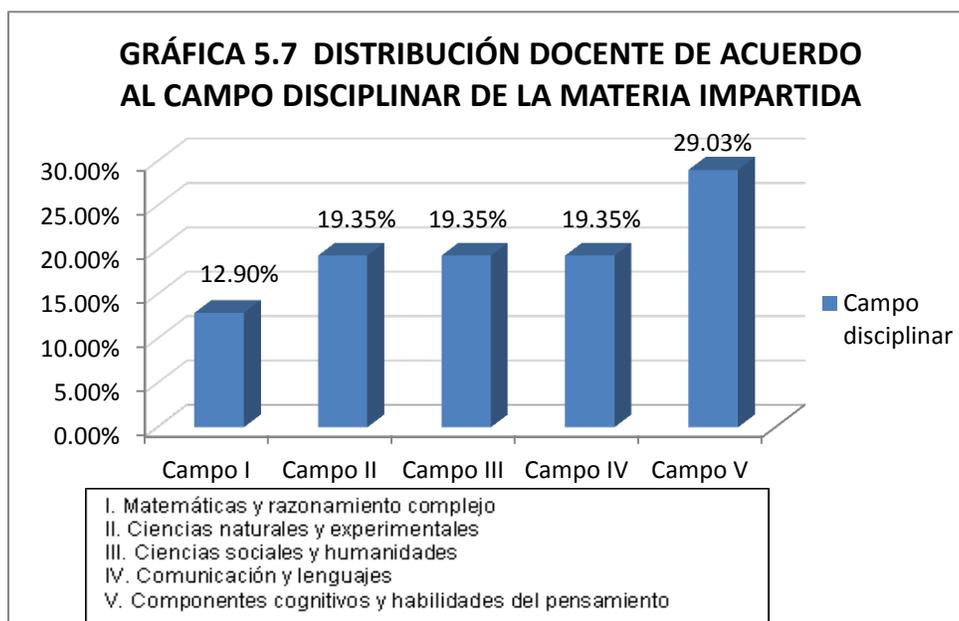
El siguiente gráfico contiene datos de las diferentes instituciones educativas de las cuales egresaron los docentes del plantel.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

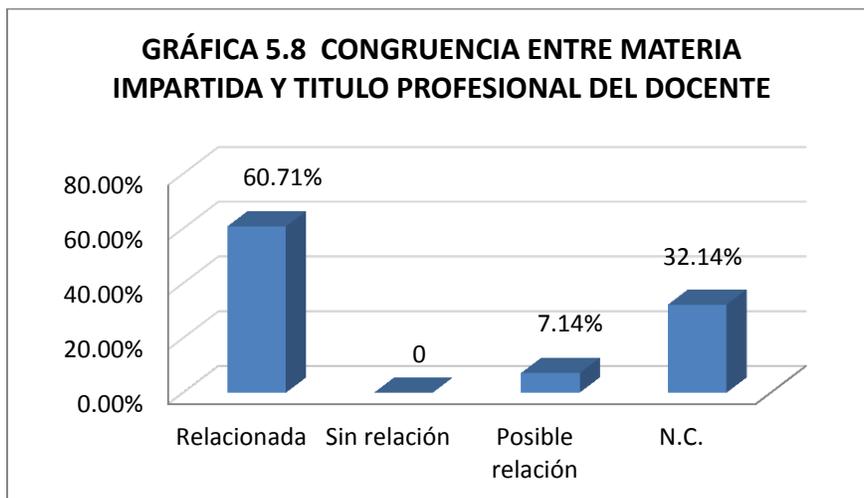
- *Datos sobre materia impartida, campo disciplinar de la misma y su relación con la preparación académica del docente.*

En la siguiente imagen se presentan los porcentajes de los docentes ordenados de acuerdo al campo disciplinar al que pertenecen atendiendo a la o las materias que imparten dentro de la EPO N.82.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

La siguiente gráfica, representa los resultados de contrastar las materias que cada uno de los docentes imparte con el título profesional que ostentan. La finalidad de esto es saber si existe congruencia entre los conocimientos obtenidos de su formación académica y los conocimientos requeridos para presidir su clase.



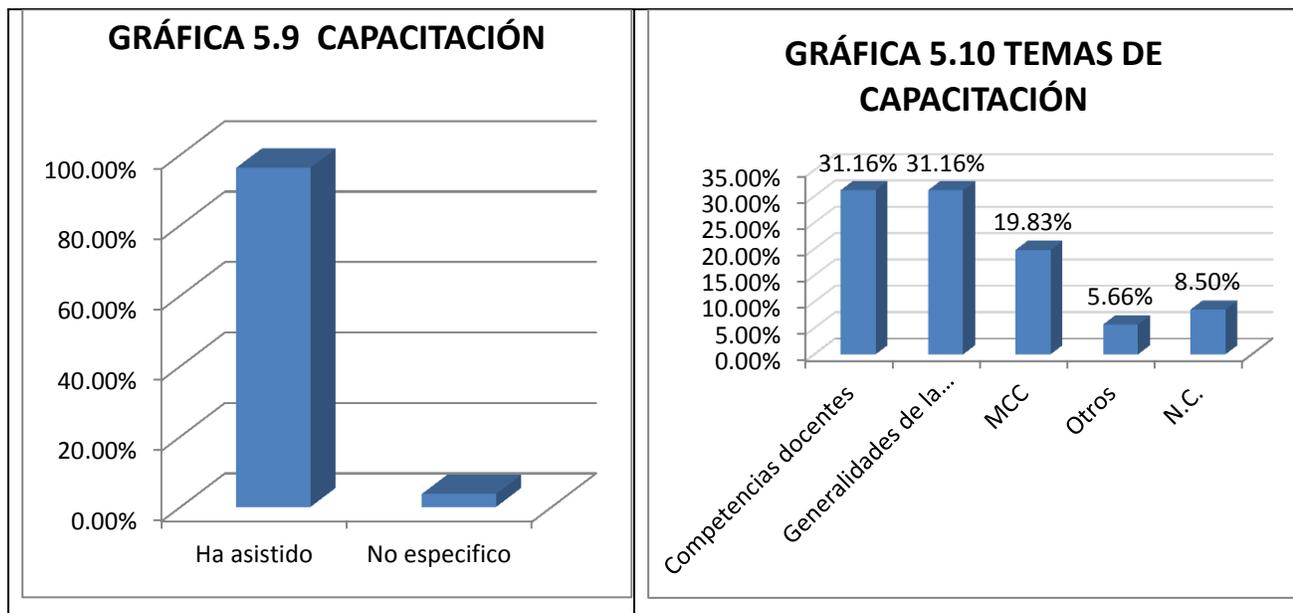
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

- Capacitación.

Las gráficas 5.9 demuestra el total de los encuestados que han asistido a cursos de capacitación desde la puesta en marcha de la RIEMS dentro del plantel. Obteniéndose los siguientes porcentajes:

- El 96.30% de los encuestados ha afirmado haber asistido a cursos de capacitación
- El 3.70% no contesto.

La gráfica 5.10 representa al 96.30% que ha asistido a capacitación desglosado y clasificado en los diferentes temas tratados durante la misma de acuerdo a las respuestas dadas por los maestros.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

2) *práctica docente*

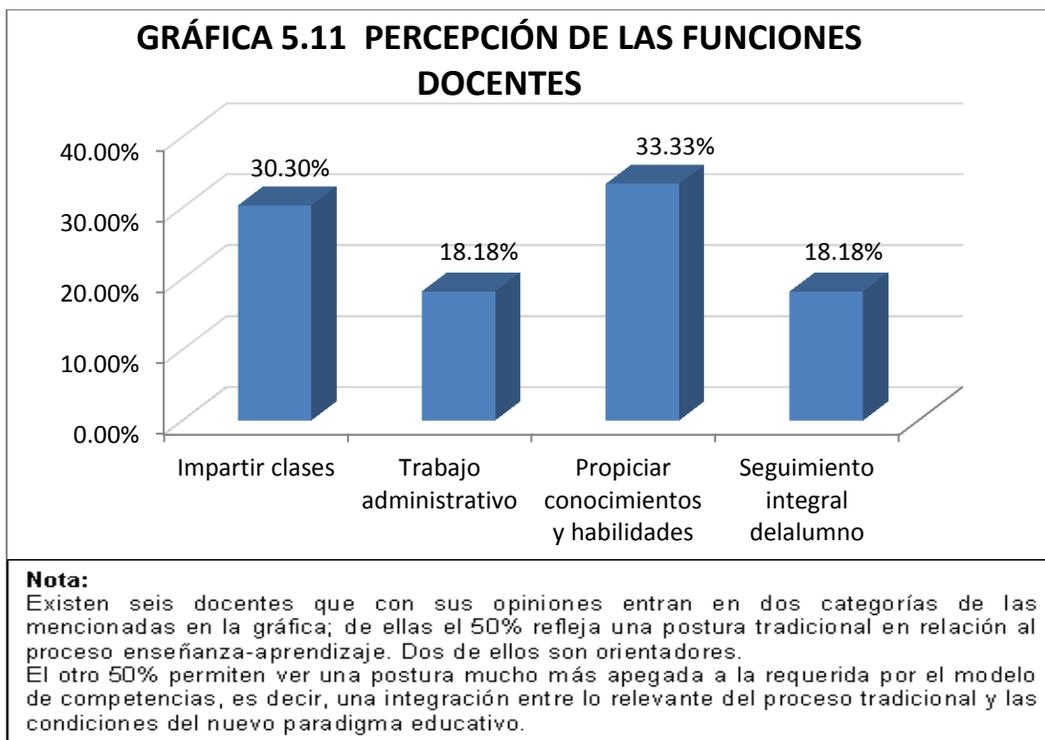
Ante la implementación de la reforma educativa los docentes han debido cambiar además de sus actividades y responsabilidades la forma en que se concibe su profesión desde su posición.

Las siguientes gráficas representan los datos que se obtuvieron de cuestionar a los maestros sobre la forma en la que perciben su práctica y los cambios que se han realizado para enfrentar a la reforma educativa en turno.

El gráfico 5.11 clasifica en cuatro categorías la visión que los docentes tienen sobre sus responsabilidades. Dicha clasificación se sugirió basada en las opiniones dadas por los docentes.

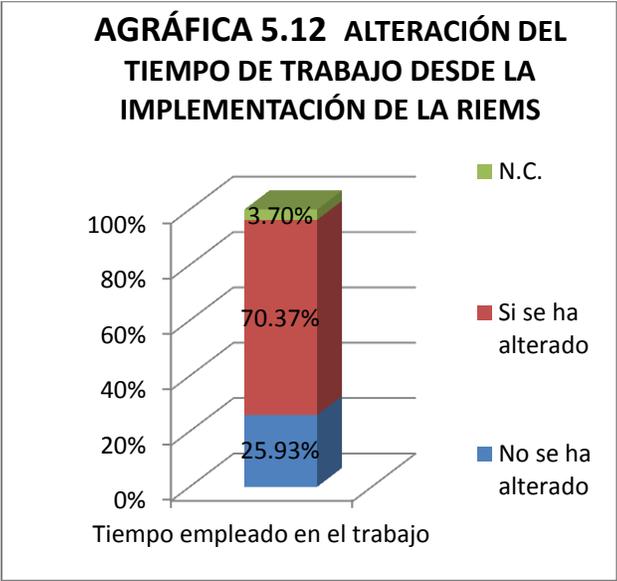
Así se tienen:

- El 30.30% considera que su labor consiste en impartir clases, es decir, sólo parase frente al grupo y dictar clase.
- El 18.18% piensa que su trabajo recae más en un ámbito administrativo; en otras palabras, opinan que su trabajo consiste en llevar una documentación adecuada de los formularios que exigen las entidades educativas para mejor manejo y control de la actividad docente.
- El 33.33% opina que su labor consiste en propiciar ambientes de aprendizaje para que los alumnos puedan adquirir conocimientos y habilidades propias del nivel educativo en cuestión.
- Por último, el 18.18% considera que su trabajo es dar un seguimiento integral a la formación del alumno.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

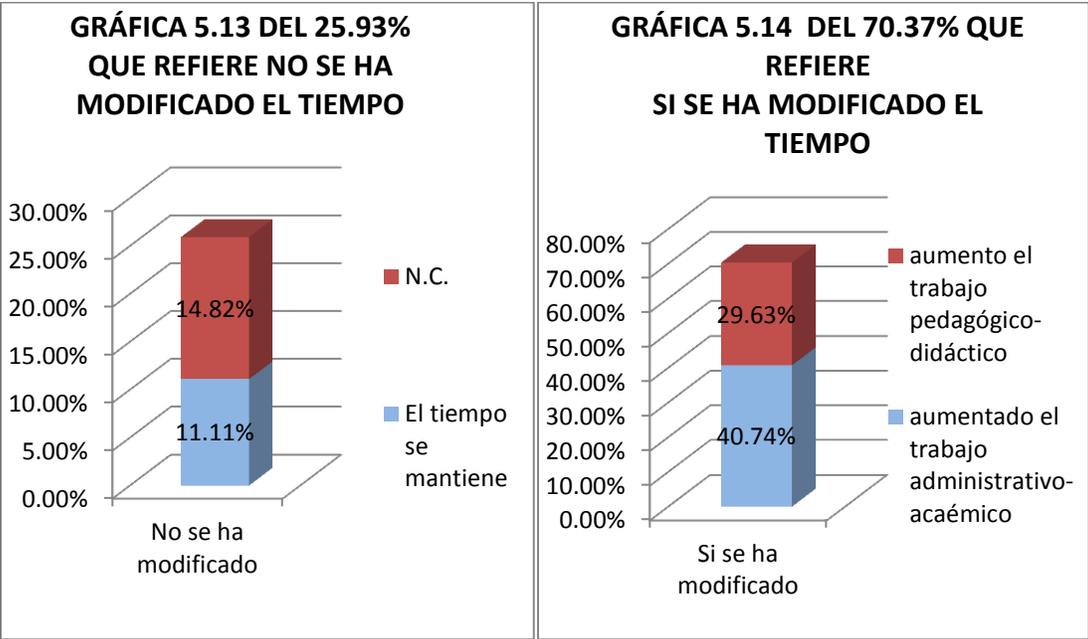
Uno de los aspectos en los que los docentes han percibido cambios es en el tiempo empleado para desempeñar su labor de forma apropiada, tal como se demuestra en el gráfico 5.12:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De esta gráfica se puede apreciar que el 25.93% de los docentes consideran que el tiempo que invierten en realizar su trabajo no se ha visto alterado, mientras que el 70.37% opinan el tiempo dedicado a su labor ha cambiado.

En las siguientes dos gráficas, se desglosa la forma en la que los docentes consideran que se ha modificado el tiempo empleado para realizar todas las funciones que de él se demandan como profesional.



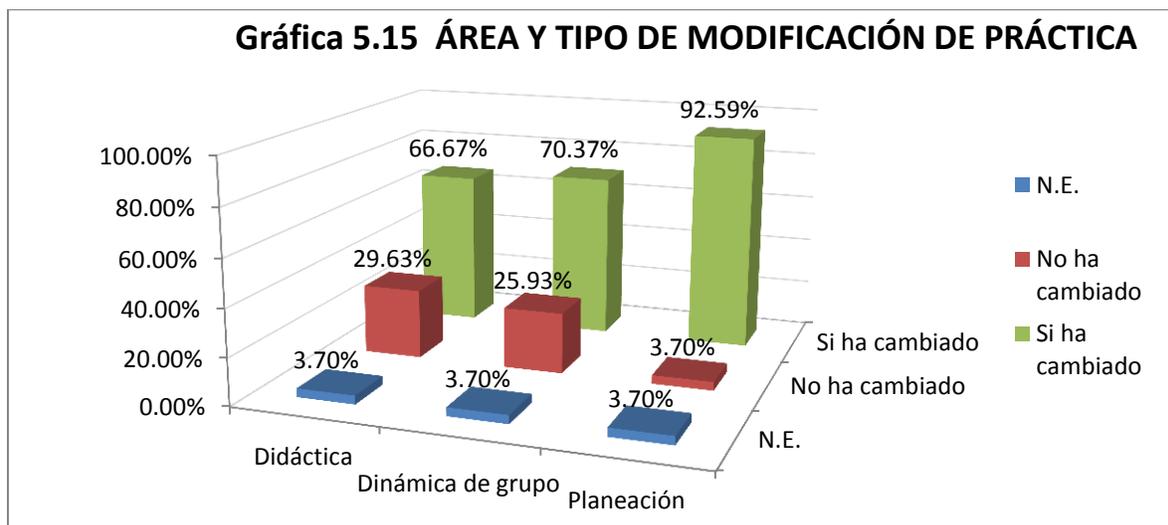
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De la imagen 5.13 se puede apreciar que del 25.93% de aquellos sujetos que se integran en la categoría de “no se ha modificado el tiempo de trabajo”, sólo el 11.11% consideran que el tiempo se mantiene, en tanto que el 14.82% restante no ampliaron información.

Del gráfico 5.14 que representa al 7.13% que consideran que el tiempo de su labor si se ha visto alterada. El 40.74% piensan que ha aumentado el trabajo pero sólo en el terreno administrativo-académico; y el otro 29.63% creen que si ha aumentado el tiempo investido pero que este cambio se ha dado en el ámbito pedagógico-didáctico.

En relación a las modificaciones a las que se han enfrentado los maestros, en este documento, se resaltan tres áreas consideradas primordiales para el desempeño docente, a saber: didáctica, dinámica de grupo y planeación.

Los porcentajes obtenidos fueron:



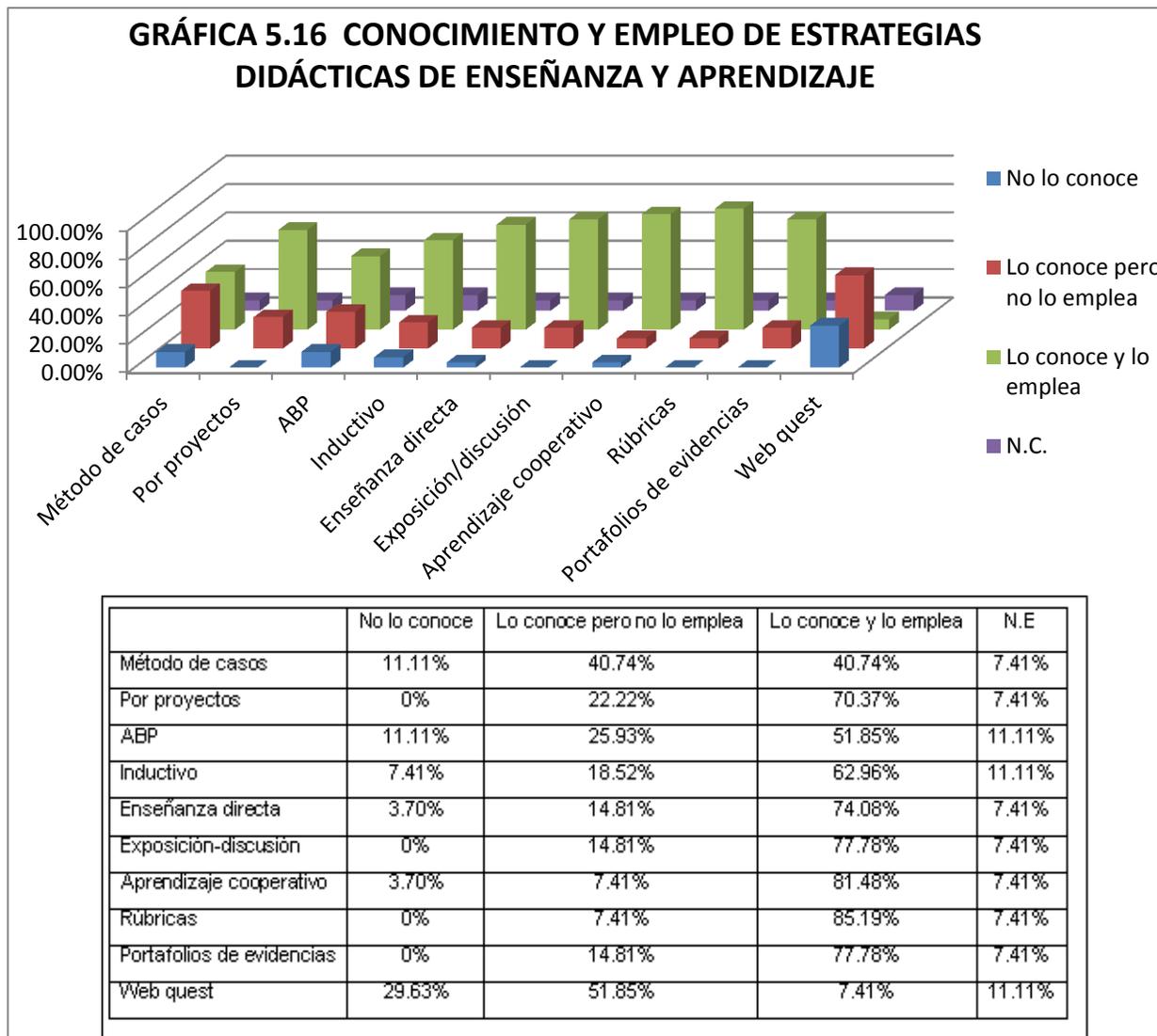
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Observaciones:

- De las 27 personas encuestadas sólo el 59.26% refiere haber modificado sus prácticas en las tres áreas mencionadas, mientras que el resto lo ha hecho en sólo una o dos de ellas.
- Un dato curioso se encuentra en aquellos que mencionan haber cambiado sus prácticas sólo en el área de planeación pues ellos reflejan una postura poco comprometida con la reforma pues dejan el cambio en la teoría, es decir, en la documentación que la institución exige pero no lo llevan a la práctica.
- De la información recabada se tiene que el 48.15% de los encuestados no especifican ni explican cómo han realizado los cambios.

Otro 48.15% si explica de acuerdo a los lineamientos expuestos en la reforma y además hace alguna referencia a la forma en que ha cambiado su práctica en su experiencia.

En cuanto a las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación empleadas por los docentes se obtuvo la siguiente información que demuestra el grado de afinidad entre las más empleadas y las requeridas por la reforma para la obtención de los resultados educativos deseados.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

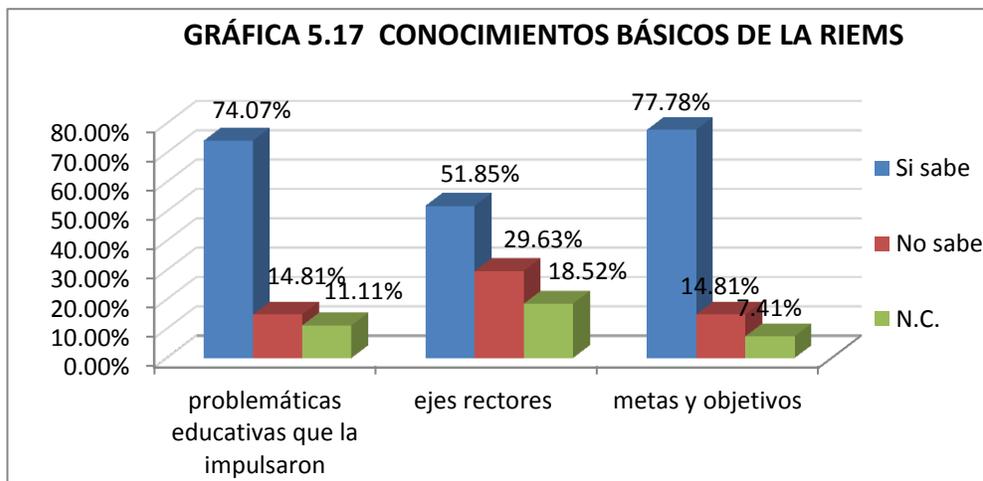
3. Conocimiento y opinión de la RIEMS

Este apartado pretende reflejar que tanto saben y que tan capacitados y preparados se consideran los docentes en relación a la reforma. Además contiene las opiniones y el sentir de los maestros sobre los cambios y transformaciones surgidos de la misma.

Como introducción se presentan información sobre temas básicos tanto en la conformación de la reforma como de aquellas circunstancias que le dieron vida.

La siguiente gráfica refleja el conocimiento que los docentes dicen poseer de aspectos básicos de la reforma educativa (RIEMS), dichos aspectos son:

1. Problemáticas educativas que la impulsaron,
2. Ejes rectores, y
3. Metas y objetivos de la reforma



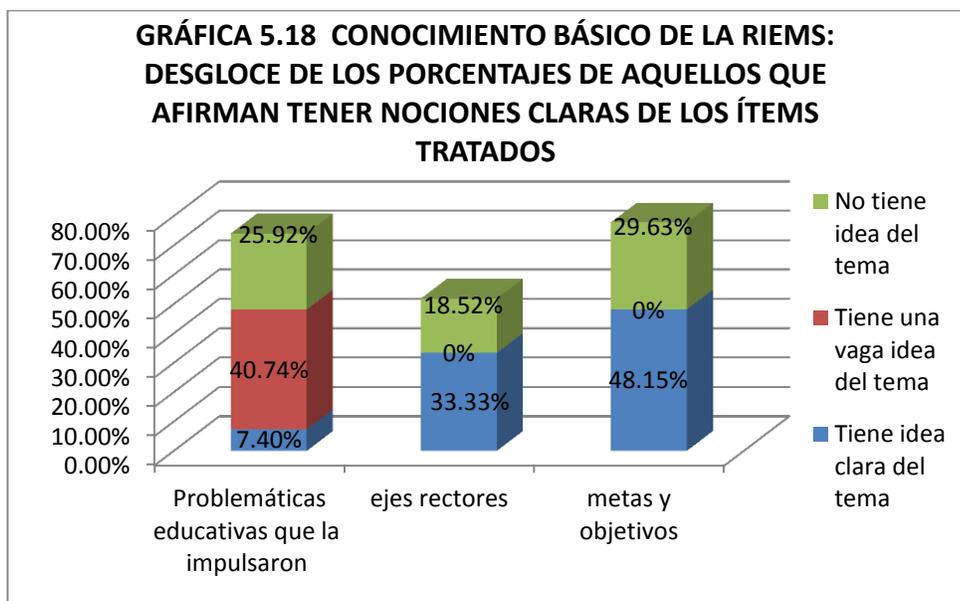
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De acuerdo a la imagen anterior, un elevado porcentaje de los docentes afirman estar informados sobre los principios básicos de la RIEMS.

Del punto uno, *Problemáticas educativas que la impulsaron* y en *metas y objetivos* el 74.07% consideraron contar con nociones suficientes del tema; en esta misma situación se encuentra el porcentaje del punto tres, *metas y objetivos de la reforma* con el 77.78%. Mientras que del punto dos *ejes rectores* sólo el 51.85% considera tener conocimiento del tema. Aun así, los números reflejan un panorama positivo en cuanto a la comprensión y quizá una mejor recepción de la reforma por parte de los maestros.

Sin embargo, la realidad no es tan sencilla puesto que mediante un reactivo de carácter abierto se pudo constatar que no todos aquellos que dicen conocer las características básicas de la RIEMS fueron sinceros.

La gráfica 5.18 retoma los porcentajes mencionados en el párrafo anterior desglosando cada uno de ellos en tres categorías a saber: 1) *tiene idea clara del tema*; 2) *tiene una vaga idea del tema* y; 3) *no tiene idea del tema*. Estas categorías atienen a las respuestas dadas por los docentes en preguntas abiertas sobre los aspectos básicos de la RIEMS mencionados en la gráfica 5.17.



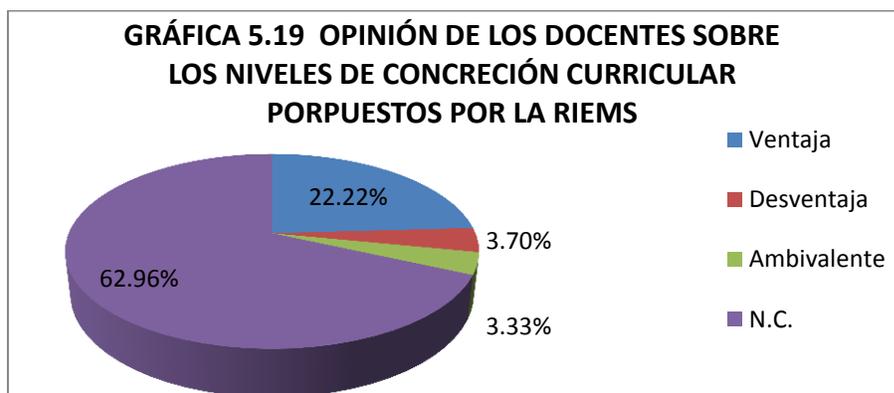
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De la gráfica se puede apreciar una considerable disminución en los porcentajes de aquellos docentes que afirmaron tener conocimientos sobre los aspectos básicos de la RIEMS y que al mismo tiempo comprobaron por medio de preguntas abiertas realmente tener nociones claras y concisas de ellos.

También se cuestionó sobre los *niveles de concreción curricular* presentados dentro de la RIEMS con el objetivo de hacer un poco más digeribles los cambios en las diversas instancias educativas y en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El último nivel de dicha concreción es en el salón de clases con las prácticas de los docentes. En teoría para esta etapa los cambios deberían ser más apegados a la realidad y sobre todo más aceptables.

Pero al parecer la opinión de los maestros no es exactamente compatible con esta idea de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta los cuales se presentan en seguida:

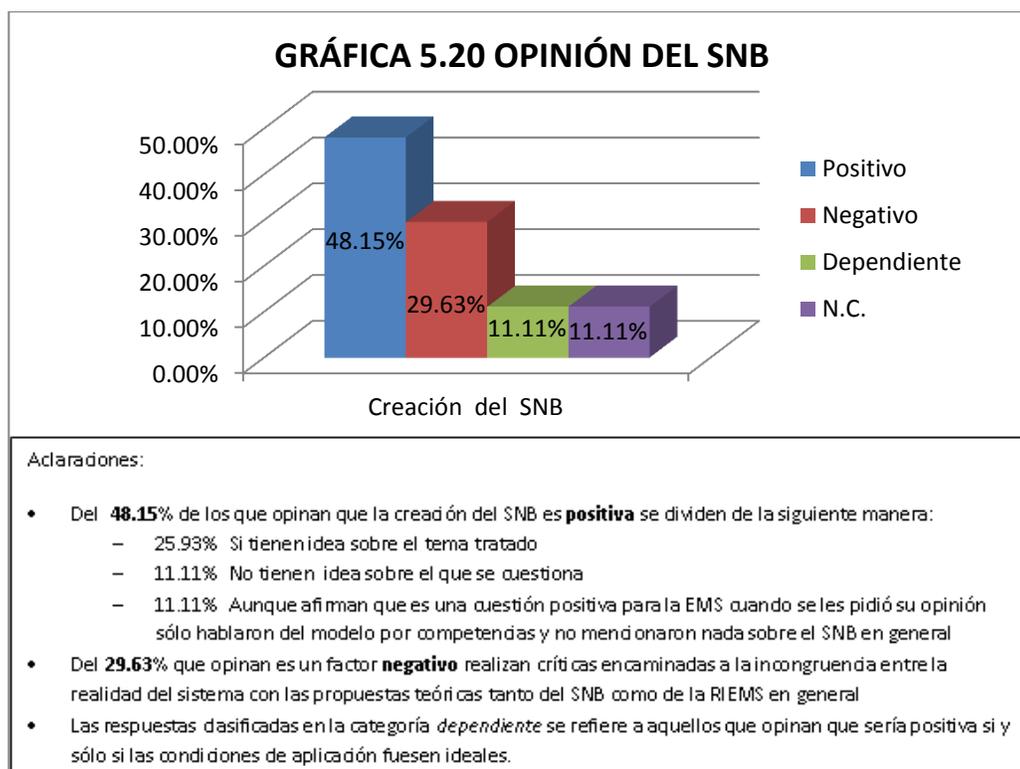


Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

La gráfica 5.19 demuestra que la mayoría de los docentes prefieren no opinar a este respecto y que sólo el bajo porcentaje de 22.22% de los profesores encuestados consideran esta medida como una ventaja tanto para los fines que persigue como para su propia actividad educativa.

Otro punto que es vital para comprender a la presente reforma educativa es la idea del SNB.

Los porcentajes que se obtuvieron al preguntar si se consideraba al SNB como una acción positiva para la EMS no sólo sirven para conocer la opinión de los docentes sobre el tema, sino que además, refleja que tanto saben sobre el mismo.



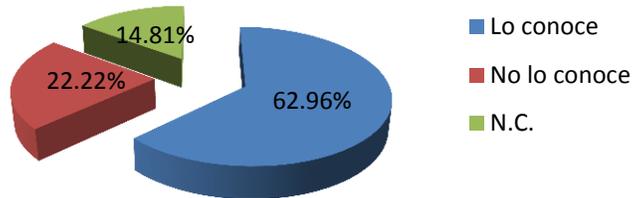
Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Ahora bien, como ya se mencionó varias veces, por medio del SNB se consideran varios puntos fundamentales que guían el proceso para un mayor logro de metas y objetivos de la RIEMS. Entre estas medidas se presenta la creación del MCC el cual pretende lograr unificación de la EMS a través del cumplimiento de un *perfil de egreso* general expuesto en competencias genéricas.

Al mismo tiempo, se habla también de un *perfil del docente de la EMS* que debe ser cubierto por todos los docentes que se encuentren en servicio o que pretendan ser parte del sistema. Esta es una medida que pretende poner en sincronía la preparación del maestro con el alcance del *perfil de egreso*.

Los datos expuestos en la gráfica 5.21 se obtuvieron a cuestionar a los docentes sobre el nivel de conocimientos que consideraban tener tanto del *perfil de egreso de la EMS* como del *perfil docente*.

GRÁFICA 5.21 CONOCIMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA EMS

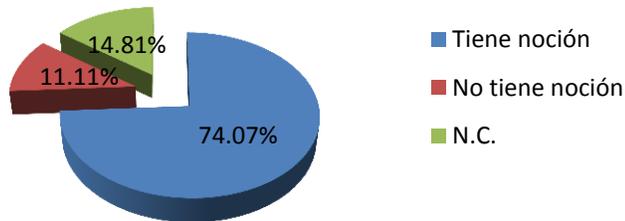


Del 62.96% que dicen tener nociones del perfil de egreso sólo el 25.92% no logro mencionar ninguna característica del misma; mientras que el 37.04 de ellos menciono alguna de las competencias que lo conforman y/o la finalidad que persigue

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Y sobre el *perfil docente*:

GRÁFICA 5.22 COMPETENCIAS QUE DEFINEN EL PERFIL DOCENTE



Del 74.07% que mencionan contar con una noción clara de las competencias que definen el *perfil de egreso* marcado por el RIEMS sólo cierto porcentaje es representativo, tal como se muestra a continuación:

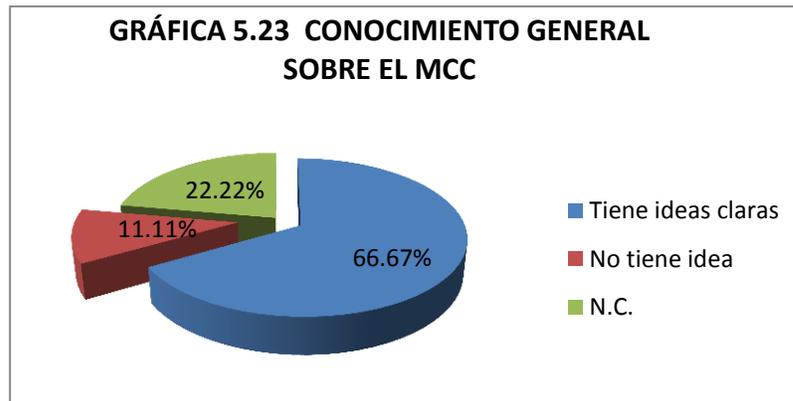
- 37.03%, es decir, sólo la mitad pudo exponer de tres a más de las competencias que conforman el perfil solicitado
- 18.52% sólo fue capaz de exponer una o dos de las competencias del perfil
- 18.52% demostró no tener nociones sobre el tema tratado

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

4) *Nociones del MCC*

En este apartado se presenta información sobre el grado de percepción y asimilación que los docentes han tenido del MCC y las actividades complementarias de apoyo para el logro de metas y objetivos de la RIEMS.

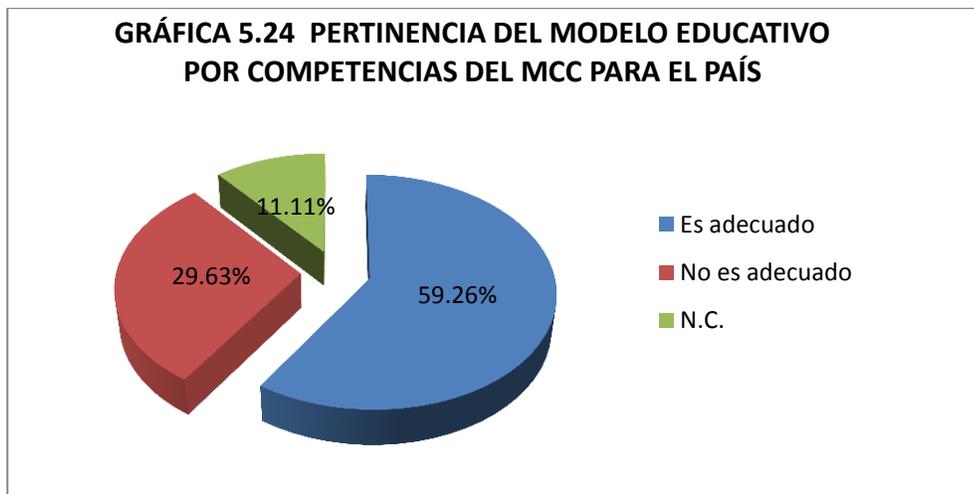
La primera pregunta hecha a los maestros sobre este tema fue sobre su conocimiento del MCC; postulados, bases y metas; obteniéndose la siguiente información:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De aquel 22.22% que se abstuvo de contestar puede interpretarse como desconocimiento del tema. Empero, el 66.67% de profesores que no sólo afirmaron tener nociones del tema sino que además expresaron algunas de sus ideas es señal de avance.

Hablando específicamente del modelo educativo por competencias que es la base del MCC se obtuvieron los resultados de la gráfica 5.24:

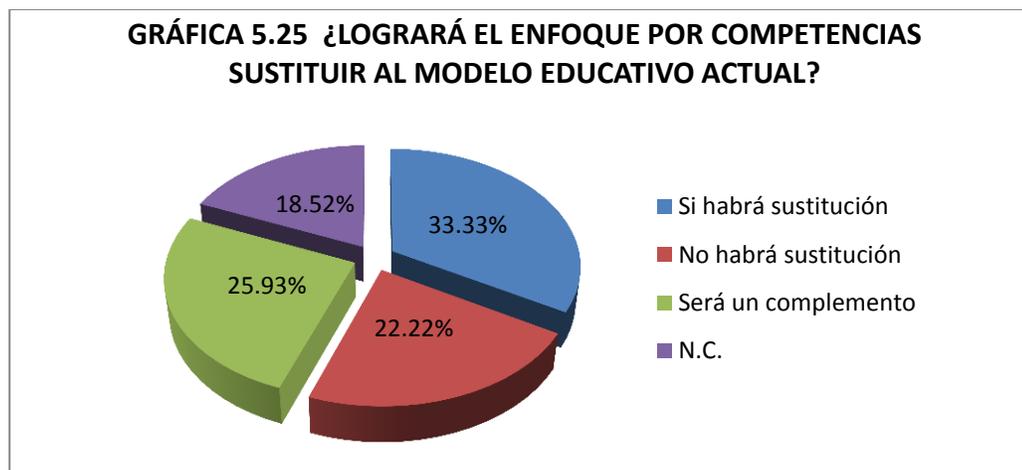


Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Algunas de las razones y opiniones que se mencionaron al responder a esta pregunta fueron las siguientes:

- Para el 59.26% que opinan que el enfoque por competencias si es pertinente para la educación (en su nivel medio) del país:
 - Recupera los cuatro pilares de la educación y vincula la teoría con la práctica
 - Permite al alumno llevar a la práctica su conocimiento tanto en el contexto educativo como en el laboral
 - Permite responder a las demandas del contexto mundial actual
 - Es un modelo flexible con posibilidades de adaptación de acuerdo a las necesidades de la región
 - Permite además de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y valores. Es un modelo socio-formativo
- Para el 29.63% que opina que el enfoque por competencias no es adecuado para la EMS del país:
 - Es un modelo incompleto sin visión antropológica del ser humano y descontextualizada de la realidad del país
 - Las autoridades educativas desconocen el modelo educativo
 - El modelo está orientado a desarrollar competencias laborales y no académicas
 - Pretende unificar con un solo perfil de estudiante y deja fuera las diferencias de los alumnos
 - El contexto no permite la correcta aplicación del modelo
 - No hay trabajo de sistema
 - La población no tiende a ser autodidacta

Siguiendo con esta línea de pensamiento se preguntó a los docentes si en su opinión el enfoque por competencias lograría sustituir al modelo actual, y estas fueron las respuestas:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Resulta curioso que al revisar las opiniones vertidas en las encuestas, sólo dos orientadores consideran que el modelo actual logrará ser sustituido y ninguno de los orientadores opina que tanto el enfoque por

competencias como el actual pueden llegar a fusionarse aportando cada uno de ellos lo mejor de sí para lograr una mejor educación.

Este dato es interesante y relevante al ser los orientadores un punto de apoyo para el resto de los docentes dentro del plantel.

Entre las opiniones de aquellos que creen que si habrá sustitución se leen algunas como: *... es una imposición gubernamental e institucional,...será a largo plazo,...debe ser pues es la corriente pedagógica actual.*

Mientras que entre los que dicen no existirá sustitución, se pueden leer opiniones como: *...la actividad docente depende de la formación y de la convicción del docente y no de imposiciones,...es una moda vigente, la RIEMS tiene muchas inconsistencias.*

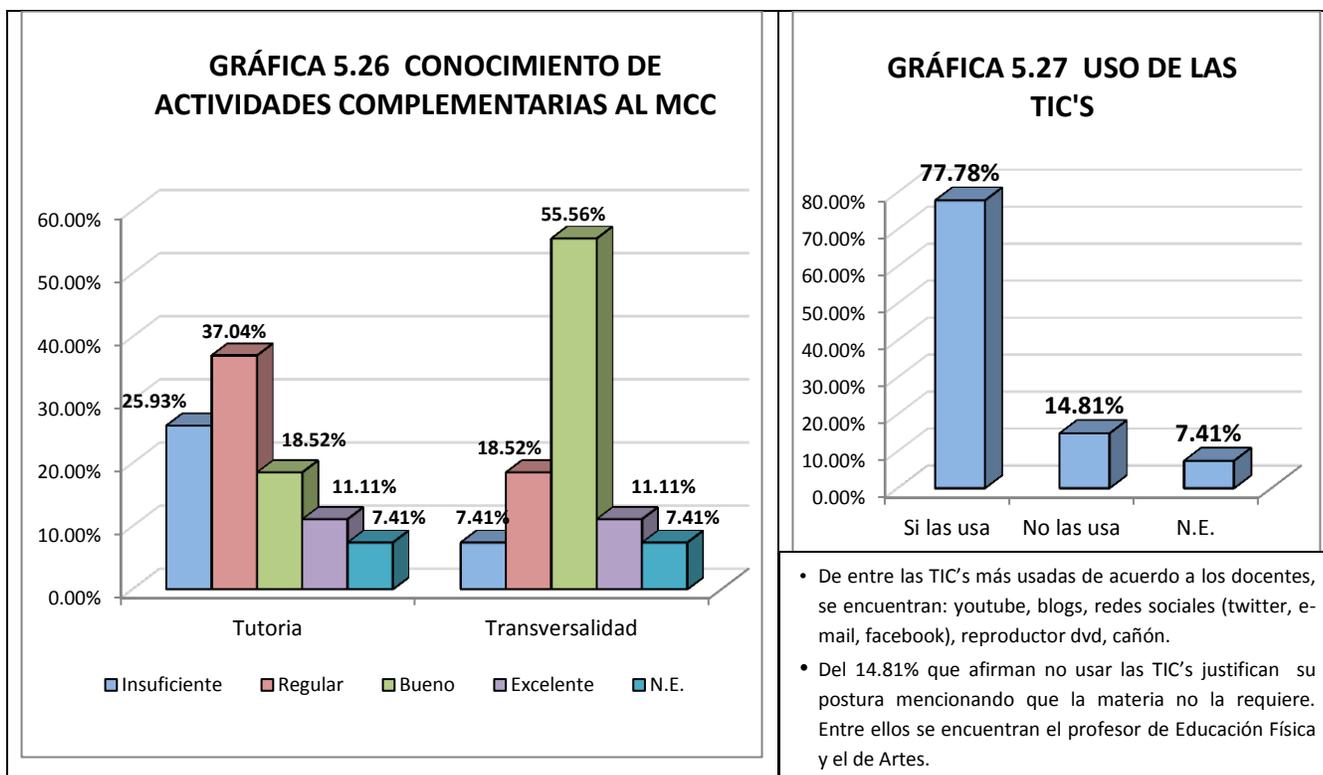
Así mismo, se indago sobre otros aspectos del MCC con el fin de generar un panorama sobre el nivel de asimilación y conocimiento que los docentes han adquirido desde la puesta en marcha de la reforma. Estos aspectos son: tipos de competencias que maneja el MCC, definición de competencia en el terreno educativo, actividades complementarias al MCC que sirven como apoyo al logro de metas y objetivos educativo y finalmente la opinión del MCC como propuesta de currículum flexible.

Los datos obtenidos se presentan a continuación:

- *Conocimiento de los tipos de competencias propuestos en el MCC*
 - El 77.78% afirma conocer tres tipos de competencias. Empero, sólo el 19.05% de ellos pudo mencionar los tres tipos y algunas características; el 51.85% menciono el nombre de los diferentes tipos pero no pudo dar características de ninguno de ellos; mientras que el 11.11% sólo pudo mencionar un tipo de competencias.
 - El 11.11% acepto no conocer los tipos de competencias trabajados en el MCC
 - El 11.11% dejo la pregunta sin respuesta

- *Definición de competencias educativas*
 - 51.85% de los docentes dieron una definición de competencias que entran dentro de los parámetros que marca la ANUIES y/o algunos de los autores revisados en el desarrollo de la presente tesis. Sin embargo, es interesante mencionar que ninguno de ellos mencionó el proceso educativo como medio de adquisición de las mismas.
 - 44.44%, es decir, una cantidad considerable de maestros a pesar de haber afirmado conocer los aspectos que conforman el término competencias dentro del terreno educativo no pudieron definirla
 - Sólo el 3.70% dejo la pregunta en blanco

- *Actividades complementarias al MCC*



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 "José Revueltas."

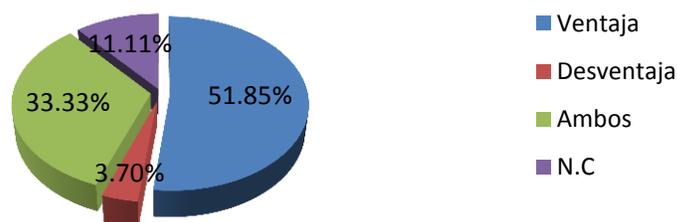
- *Percepción del MCC como propuesta curricular*

Sobre esta cuestión se tienen los siguientes datos:

- El 70.37% de los docentes consideran que el MCC si puede ser calificado como una propuesta de currículo flexible.
- 14.81% consideran que no es una propuesta de currículo flexible; y
- 14.81% no contestaron

También se pidió a los docentes que, de acuerdo a su opinión, calificaran esta propuesta curricular como ventaja, desventaja o ambas tanto para el logro de metas y objetivos de la RIEMS como para su práctica. Los resultados obtenidos fueron:

GRÁFICA 5.28 MCC COMO PROPUESTA CURRÍCULAR FLEXIBLE



Nota: Del 51.85% que opinan que al ser el MCC una proposición de currículum flexible puede ser considerada como una ventaja para el cumplimiento de metas y objetivos de la reforma sólo el 29.63% de ellos pudieron dar argumentos pertinentes para sostenerla; mientras que el restante 22.22% no pudo ofrecer razones que sostuvieran las respuestas dadas.

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

De entre los argumentos dados por los docentes que la consideran una ventaja se encuentran: *...intenta adecuarse a cada sistema, ...permite hacer las adecuaciones pertinentes según las necesidades de la zona y la región, ...permite alcanzar un buen manejo de competencias.*

De aquellos que consideran que puede ser al mismo tiempo una ventaja y una desventaja se tienen las siguientes opiniones: *...se corre el riesgo de perder el objetivo inicial de la RIEMS, ...falta infraestructura, ...el aprendizaje alcanzado depende de cada individuo.*

5) Gestión del plantel

Aquí se encuentra toda la información concerniente a la percepción que los docentes tienen sobre el papel que desempeña el área institucional del plantel en el alcance de metas y objetivos esperados de su labor educativa dentro y fuera del aula.

La infraestructura, por ejemplo, puede considerarse como un factor determinante para el desempeño de las prácticas docentes pues aunque no es concluyente en el logro de metas y objetivos si repercute en las actividades que los profesores podrán o no realizar e incluso la manera en que las realizarán, amplificando o reduciendo su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

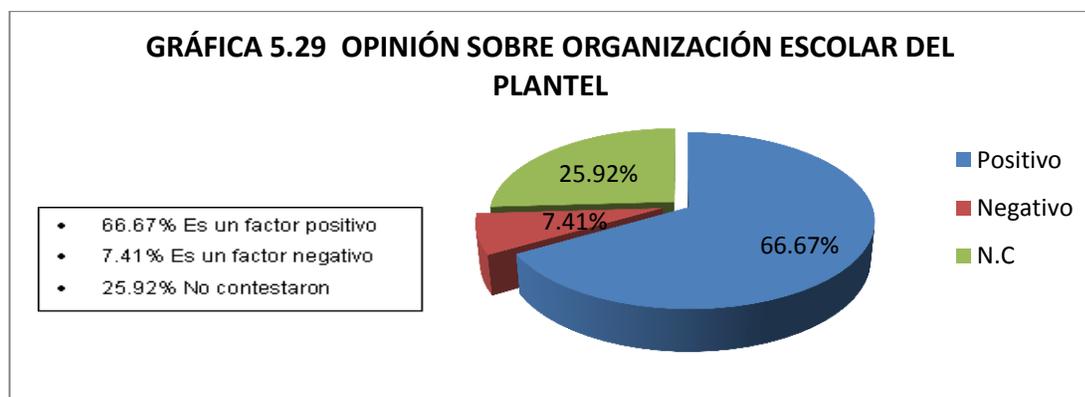
Así, al cuestionar sobre la infraestructura dentro del plantel, se obtuvieron estos datos:

- 40.74% considera que es adecuada
- 48.15% opina que no es adecuada
- 11.11% no contestó

Nota: Sólo los docentes del campo disciplinar I consideran de forma unánime que la infraestructura es adecuada; del resto de los campos las opiniones se encuentran divididas.

Ya habiendo revisado un poco el lado material del tema, ahora se presentan los datos sobre cuestiones más humanas, es decir, sobre la organización escolar que sigue el plantel y el papel que juega para la obtención de los resultados deseados.

¿Es la organización escolar del plantel un factor positivo o negativo para el cumplimiento de metas y objetivos educativo?



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 "José Revueltas."

Se puede observar que la gran mayoría de los maestros se sienten conformes con la organización que manejada hasta ahora.

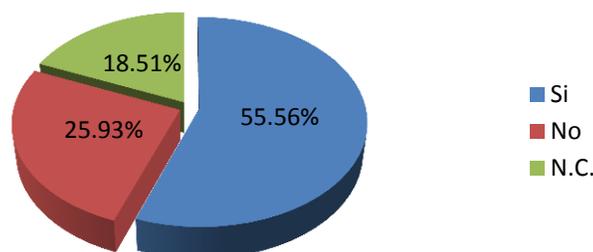
Como dato curioso se encuentra que un porcentaje nada despreciable prefirió no responder a esta pregunta, aunque lo más interesante estriba en el ambiente de desconfianza que se instaló entre los docentes durante el periodo de aplicación de las encuestas pues consideraban que esta podría ser usada por los directivos como medio de control.

La información que se presentará a continuación se encuentra íntimamente ligada con la gráfica anterior (gráfica 5.29), puesto que todos los temas tratados se desprenden de la organización escolar que las autoridades educativas del plantel han implementado a raíz de la aplicación de la reforma; es decir, del META y sus lineamientos.

Estos temas son: perfil de ingreso, integración del currículo y programas de estudio, apoyo para formación continua.

Hablando de la organización escolar, es significativo conocer la relación que el *perfil de ingreso* fijado por la institución tiene con el *perfil de egreso* en cuanto a congruencia. Es decir, si es que el primero apoya en el desarrollo del segundo o se presenta como una limitante.

GRÁFICA 30. PERFIL DE INGRESO: ¿ACORDE CON EL PERFIL DE EGRESO?



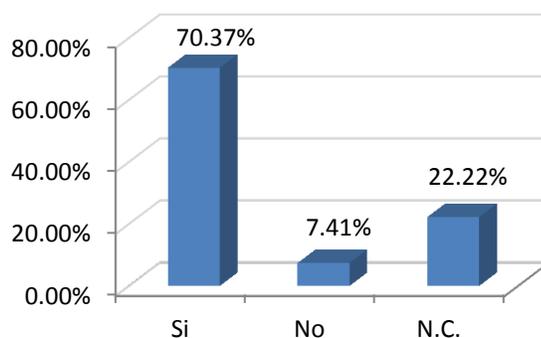
- Del 55.56% que contestaron *Si* argumentaron que en teoría se establece un nivel de conocimientos y aptitudes mínimas y necesarias, pero en la realidad no se cumple
- Del 25.93% que respondieron *No* alegan que la institución no tiene ningún perfil determinado y que en el examen de ingreso el porcentaje requerido es mínimo

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Otros elementos de interés entre las relaciones de las autoridades directivas del plantel y los docentes son *la libertad* y el *apoyo* que debe existir en un proceso de grandes cambios y transformaciones como lo es la implementación de la RIEMS.

Las gráficas 5.31 y 5.32 son el reflejo de las opiniones de los maestros con relación al grado de libertad y de apoyo que perciben por parte de los directivos del plantel para actuar y cumplir con sus funciones docentes.

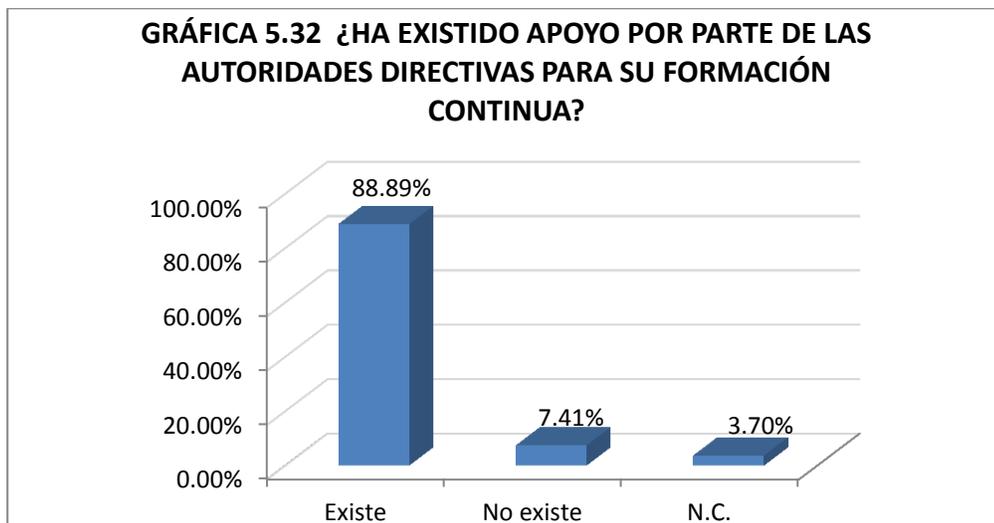
GRÁFICA 5.31 ¿CONSIDERA QUE CUENTA CON LA LIBERTAD NECESARIA PARA INTEGRAR EL CURRÍCULO DE SU MATERIA?



Nota:

- Del 7.41% (que resulta ser la minoría), los comentarios están dirigidos a una tendencia de las autoridades educativas a menospreciar algunas de las propuestas de los docentes y de imponer decisiones

Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

En esta última cuestión se puede observar la tendencia que ya se presentaba desde el inicio de este capítulo, cuando se expusieron los datos sobre la cantidad de docentes que ya habían asistido a algún curso de capacitación por motivo de la puesta en marcha de la reforma.

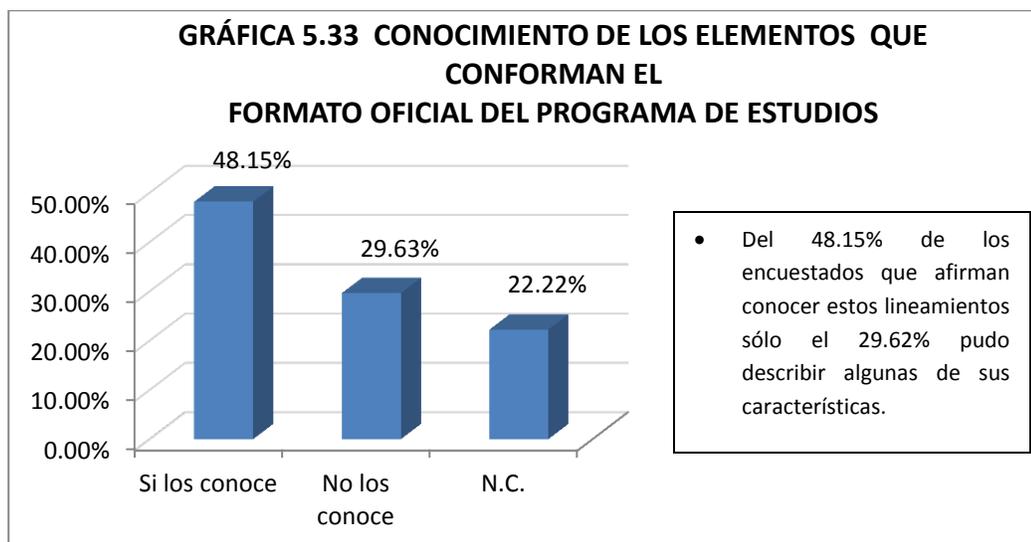
Aquí, se puede observar que la mayoría de los maestros perciben un ambiente de apoyo y facilidades para asistir a cursos que refuercen su formación integral. Cabe mencionar que dentro de estos apoyos se mencionan: económicos, de tiempo y facilidades dentro del propio plantel al organizar algunos y promover otros.

Por otro lado, entre los comentarios de los docentes que afirman que no hay apoyo se encuentran los siguientes: *no hay flexibilidad en los cursos, no hay claridad en las necesidades y por ende no se atienden.*

Hasta ahora se han presentado las responsabilidades que la escuela debe tener para con los docentes pero es igualmente importante revisar algunas de las responsabilidades que el docente debe tener para con el plantel. Por este motivo los dos últimos temas a tratar en este apartado son:

- *Formato del programa de estudios.* De acuerdo con los lineamientos de la institución y en concordancia con el MCC existe un formato reglamentario que todos los programas por materia deben cumplir.

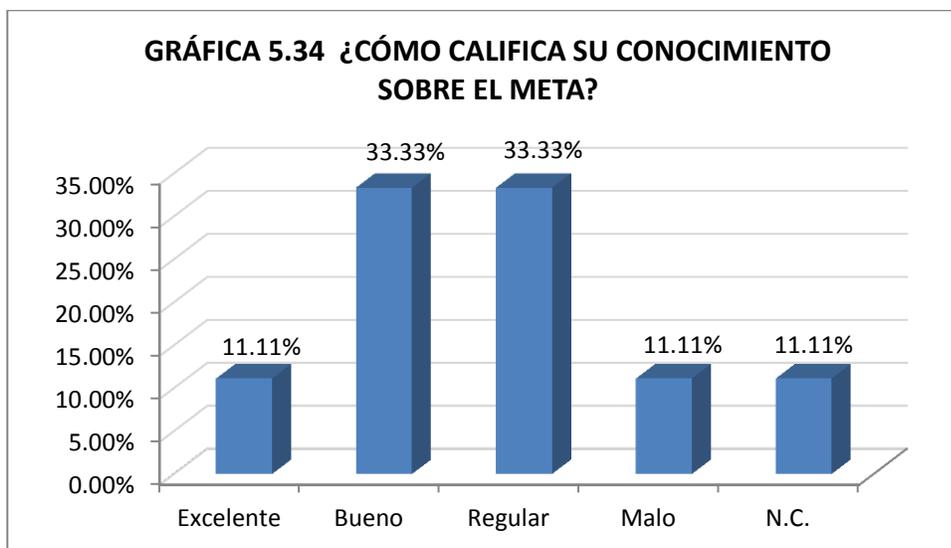
La siguiente imagen muestra la medida en que los docentes encuestados dicen tener conocimiento de dicho formato:



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

- *Nociones del META*. Este modelo educativo es la adaptación que el Estado de México hace de la RIEMS para adecuarlo a sus demandas particulares por este motivo es de gran importancia que los maestros lo conozcan.

El gráfico 5.34 concentra las respuestas dadas por los maestros del grado en que ellos mismos califican su conocimiento sobre el META:

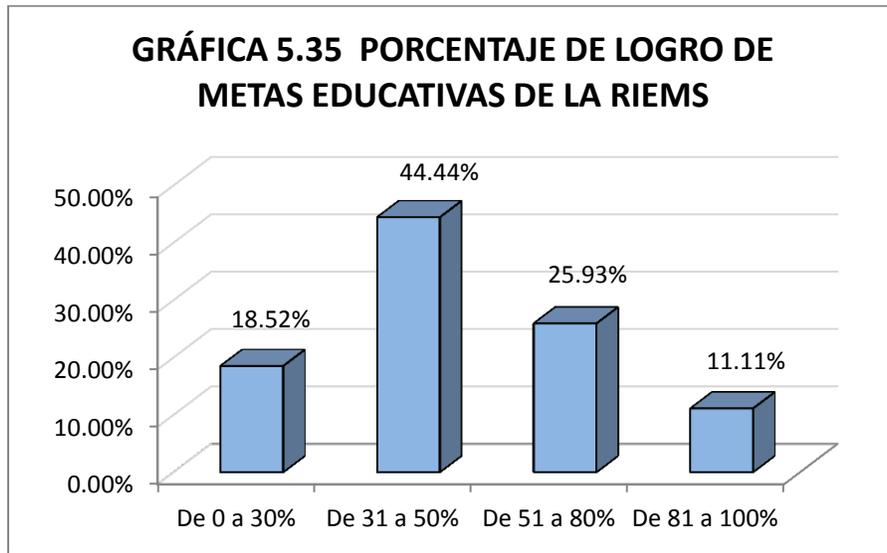


Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueltas.”

Se aprecia como dos terceras partes (66.66%) de la población encuestada se encuentra en un rango que va de *regular a bueno*; mientras que el resto se encuentra disperso en porcentajes equivalente (11.11%) dentro de las categorías de *excelente, malo* y *N.C.*

- *Percepción docente de logro de metas y objetivos educativos.*

Esta última gráfica demuestra la perspectiva de los docentes sobre el grado de alcance de las metas educativas perseguidas por la RIEMS.



Fuente: BAHENA M. Miriam (2014) Elaboración propia, con información obtenida de los directivos de la preparatoria Oficial N. 82 “José Revueitas.”

La percepción sobre los alcances que ha tenido la reforma reflejados en la realidad de la vida académica, de acuerdo a los docentes es alentadora pues del total un 44.44% considera que el camino recorrido hasta ahora ha alcanzado un 50%, mientras que otro 25.93% piensa que se ha hecho mucho más considerando un rango de 51 a 80%.

Y sólo un 18.52% considera que las metas se han conseguido mínimamente, es decir, no más del 30%.

5.2.2. Revisión de documentación propia del desempeño áulico del docente

Los docentes entregan semestralmente diversos documentos como mecanismo de registro y de control. Estos son revisados por el subdirector o por una comisión asignada con ayuda de rúbricas y listas de cotejo que son elaboradas por los directivos.

Entre los documentos a los que se tuvo acceso se encuentran: planes semestrales por asignatura, guías de exámenes extraordinarios y guías de estudio para período de regularización¹²¹.

Entre los aspectos relacionados con el enfoque por competencias que los profesores deben cumplir, se encuentran:

- * Ubicar campo disciplinar al que pertenece la asignatura
- * Desarrollar unidades de trabajo con secuencia didáctica y descripción de competencias en tres categorías (genéricas, disciplinares básicas y extendidas, y docentes)
- * Desarrollo de meso, macro y micro estructura (formatos establecidos en el META)
- * Especificar estrategias y técnicas de evaluación consistentes con el modelo educativo por competencias
- * Inclusión de actividades complementarias de aprendizaje
- * Planteamiento de modalidades didácticas de acuerdo al formato por competencias
- * Incluir el proyecto de transversalidad como parte del plan semestral

Estos documentos en conjunto con otros, ayudan a los directivos del plantel a contar con parámetros de medición respecto a los avances y limitaciones que aún se tienen en la implementación del MCC y por ende de los objetivos y metas de la RIEMS.

Como se menciona en el capítulo 0, durante mi servicio social tuve la oportunidad de ser yo una de las personas encargadas de revisar algunos de estos documentos. En ese entonces me percaté de que una gran mayoría de los docentes no respetaban los lineamientos estipulados. Se podían observar las resistencias que algunos profesores tenían para acatar los nuevos parámetros laborales así como las complicaciones que algunos otros tenían para cubrir y trabajar ciertos campos.

De aquellos documentos a los que yo tuve acceso durante mi servicio social en el ciclo escolar 2011-2, el porcentaje de cumplimiento, por decirlo de alguna manera, fue aproximadamente de un 30 a 40% en lo

¹²¹ En el apartado de *Anexos* se incluyen los formatos de las listas de cotejo usados en el plantel para la revisión de los planes de estudio, guías de exámenes extraordinarios y guías de estudio.

referente a los aspectos del enfoque por competencias. Mientras que en tiempos actuales y de acuerdo a datos proporcionados por el subdirector, el porcentaje ha aumentado a no más de un 60%.

Y, de acuerdo con la opinión del mismo directivo existe una enorme brecha entre lo formal y el verdadero cambio, es decir, *el cambio no es tan rápido pero más que de forma tiene que ser de fondo y eso es más complicado*¹²².

Empero no hay que olvidar que hasta la fecha (ciclo escolar 2011-2012), con tres años trabajando bajo las premisas de la RIEMS, más del 90% de los docentes han asistido ya a múltiples modalidades de actualización y capacitación en el temas generales del terreno educativo y muy particularmente en lo que respecta al enfoque por competencias.

Entre las cuestiones que no se atienden completamente dentro de los documentos se encuentran:

- Las competencias se mencionan de forma general sin distinguir entre los diferentes tipos sugeridos
- Las actividades propuestas se encuentran más apegadas a un modelo educativo memorístico más que al enfoque por competencias
- Las actividades complementarias en muchos casos carecen de sentido y se encuentran descontextualizadas
- Un porcentaje considerable de profesores no mencionan la forma en que se incluirá el proyecto de transversalidad y/o las aportaciones que este dará a la formación del estudiante

5.2.3. Observación no participativa del desempeño áulico

El proyecto denominado *visita u observación áulica* es una propuesta que la escuela comenzó a trabajar durante el ciclo escolar 2009-2010 y cuyo principal propósito consistía en identificar algunos elementos referentes al desempeño académico de los profesores para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para propiciar la autocrítica, retroalimentación y desarrollo de propuestas para mejorar su labor frente al grupo.

Por estas razones se consideró la posibilidad de obtener por este medio datos sobre las prácticas docentes y el grado de ajuste a las demandas de la reforma que se ha tenido en cuanto al enfoque por competencias. Sin embargo, durante el periodo de indagación y recopilación de información el subdirector me informo que desafortunadamente por varios motivos el proyecto no se había podido poner en marcha.

Entre los factores que han contribuido al estancamiento de este proyecto el más significativo ha sido la *falta de apoyo y aceptación por parte de la planta docente* debido a las opiniones negativas que los maestros tienen con respecto a cualquier tipo de actividad que pueda significar una evaluación de su desempeño.

¹²² Respuesta dada por el subdirector durante la entrevista.

5.3. Reporte de resultados. Principales problemáticas detectadas dentro del plantel

Con base en los datos de identificación obtenidos de las encuestas, se puede crear una caracterización del perfil de los docentes con los que se trabajó. En seguida se presenta dicha semblanza.

Las edades de los maestros encuestados van desde los 35 hasta los 54 años. La media se encuentra en los 44 años.

La trayectoria docente se encuentra entre los 11 a 20 años. Esta última cifra es significativa pues constituye una línea de apoyo para intentar comprender algunas actitudes y acciones que se han presentado en este proceso de reforma por parte de los profesores y directivos.

El dato sobre la experiencia docente dentro del plantel constituye un factor más que influye en las decisiones y acciones de los maestros. En este caso, la experiencia dentro del plantel oscila entre los 11 a 20 años.

Los datos de sexo y estado civil reflejan cierto equilibrio en la muestra, es decir, homogeneidad en la población (misma cantidad de hombre que de mujeres e igual de sujetos casados que solteros).

Como primer punto de análisis se buscó alguna posible relación entre las características de la población (edad, trayectoria docente, sexo, estado civil) y las problemáticas existentes dentro del plantel a raíz de la implementación de la RIEMS. El resultado fue que *no se encontró relación directa-significativa*. Es decir, los factores arriba mencionados aun cuando sí influyen en la forma en que los docentes viven la reforma no se encontró un patrón ligado a alguna de las características del perfil de población. Aunque, es cierto que un bajo porcentaje de los profesores casados mencionaron estar disgustados por el aumento de tiempo requerido para realizar las actividades propias de su profesión desde la puesta en marcha de la RIEMS.

La formación académica tanto inicial como la continua constituyen un factor más a considerar durante el análisis de las prácticas, pensamientos y actitudes de los docentes.

Del 51.85% de los profesores con licenciatura sólo el 11.11% tiene relación con el campo educativo. Sólo el 3.7% del 14.81% de las especialidades referidas se relacionan con el área educativa. Y, en contraste, la 25.92% de 33.33% de las maestrías son específicamente del campo educativo¹²³. En resumen, el 40.73% de la población-muestra cuenta con estudios relacionados con el campo educativo.

Se sabe que el 96.30% de los encuestados han asistido a capacitación desde la implementación de la RIEMS. Dentro de los temas tratados en dichas capacitaciones se encuentran los siguientes: competencias docentes (31.16%); generalidades de la RIEMS (31.16%); MCC (19.83%) y; 5.66% refiere otros temas no relacionados directamente con la RIEMS.

¹²³ Para una visualización más clara se puede revisar la gráfica 5.5 en la pág. 127.

Las instituciones de procedencia, que como ya se mencionó en el cap. II, brindan cierta identidad a los egresados por contar cada una de ellas con características, filosofías e ideales propios, también fueron examinadas. Los resultados obtenidos fueron: 62.96% provienen de la UNAM y universidades públicas diversas; 7.41% de institutos tecnológicos e igual número (7.41%) de escuelas normales.

Los datos expuestos en el párrafo anterior le confieren a la población-muestra un carácter más analítico, pero, al mismo tiempo se puede inferir una formación más teórica que práctica limitando experiencia en el terreno didáctico.

Para finalizar con los datos de identificación de la muestra se consideraron los aspectos relacionados con los campos disciplinares de acción de los docentes encuestados (las materias impartidas y el campo disciplinar al que estas pertenecen), así como la congruencia entre el título profesional ostentado y la materia impartida.

La muestra fue conformada por cantidades más o menos equitativas de docentes de los cinco campos disciplinares manejados por el plantel en cuestión. Del campo II, III y IV se registraron porcentajes de 19.35% cada uno, mientras que del campo I sólo se contó con la participación de 12.90% y en contraste con esto, el campo V tuvo una participación del 29.03%.

En lo que concierne a la congruencia entre materia impartida y título profesional se tiene: el 60.71% de los encuestados si presentan congruencia; el 7.14% tiene una relación bastante vaga con la materia impartida y; la inquietante cantidad de 32.14% de los docentes, prefirió no contestar las preguntas de donde se rescataron estos datos.

Después de haber realizado una revisión de las características tanto personales como académicas de los docentes que componen a la población-muestra (en adelante llamada población), es momento de dar paso al análisis de las situaciones en las que se encuentran estos personajes refiriéndome a sus prácticas, decisiones y aptitudes ante la RIEMS.

Como punto de arranque es interesante considerar la forma en que estos profesionales perciben sus funciones docentes, es decir, cuáles creen que son las actividades que les atañen y/o que describen su trabajo. De esto, se observó que prácticamente igual cantidad de sujetos se encuentran en posiciones opuestas de la visión de un maestro. Por un lado, el 48.48% de los encuestados considera que sus principales funciones fluctúan entre impartir clases y trabajos administrativos y; por otro lado, el 51.51% considera que su actuar implica mucho más, mencionan que su labor consiste en proporcionar conocimientos y habilidades mediante el seguimiento integral de los alumnos.

Se podría decir entonces, que si ésta población representativa muestra las verdaderas tendencias de todo el conjunto docente del plantel, uno de los principales retos a los que se enfrentan las autoridades directivas es al pensamiento tradicional el cual sugiere que la labor docente significa pararse frente a un grupo

para realizar una exposición de temas y cumplir con formalidades administrativas. El desafío se encuentra, entonces, en una cuestión de ideología, lo que requiere enormes esfuerzos tanto por parte de los directivos como por parte de los propios maestros.

Esta situación se confirma con la percepción que los maestros tienen sobre las alteraciones que han notado en el tiempo dedicado a su trabajo. Sólo el 11.11% de la población considera que el tiempo no se ha modificado, reflejando que sólo este pequeño porcentaje ya desempeñaba su labor docente como un proceso integral que requería de mayor compromiso de su parte.

Mientras que el 70.37% piensan que el tiempo dedicado a sus prácticas docentes ha aumentado, lo que podría sugerir una actividad más laxa, menos reflexiva, quizá mecanizada requiriendo menos esfuerzos por parte del docente.

Por otra parte, del porcentaje arriba mencionado, sólo el 29.63% considera que el aumento de tiempo se debe a cambios pedagógico-didácticos y el resto (40.74%) lo ve como un exceso de trabajo administrativo-académico. En este punto sería conveniente aclarar que de acuerdo a los datos revisados de la RIEMS en el capítulo I, todos los postulados tienen el objetivo de impactar directamente en la formación integral del alumno por lo que en consecuencia todos ellos se vinculan de una u otra manera al ámbito pedagógico-didáctico. Que el docente no vea esta relación es un punto crítico que debe ser trabajado.

La visión ideológico-política del *subdirector* del plantel puede ser una influencia en el pensamiento de los docentes que consideran sólo se ha aumentado el trabajo administrativo-académico. Éste considera que aun cuando algunos de los postulados son atinados, actuales y necesarios para mejorar la educación en el país, la mayor parte responde a presiones y cuestiones políticas de orden internacional más que nacional. Piensa que la reforma es sólo una respuesta a las demandas de la OCDE ocasionando los problemas de descontextualización que él considera como principal obstáculo en el logro de metas y objetivos.

Siguiendo con la misma línea de pensamiento en cuanto a las modificaciones que se han o no presentado en el trabajo de los docentes se realizó un análisis sobre el área y tipo de modificación que los maestros consideran han realizado (voluntaria u obligatoriamente). En seguida se presentan los detalles:

- La indagación se realizó sobre tres áreas a saber: didáctica, dinámica de grupos y planeación. Las primeras dos en apariencia tienen más relación con aspectos prácticos y la tercera con el terreno teórico. Empero, si se revisa con mayor detalle se puede apreciar que las tres pertenecen a ambos planos puesto que los tres son pensados, analizados, adaptados y organizados para llevarlos a la realidad.
- Del total de la población el 92.59% de los sujetos aseguraron haber realizado cambios en su planeación; el 70.37% afirma haber modificado su dinámica grupal y sólo el 66.67% dice haber cambiado en el área didáctica.

- El párrafo anterior refleja que si bien es cierto que existe un alto índice de docentes que han realizado cambios en su actividad de planeación las otras dos cantidades indican que esta planeación sólo se queda en el documento y no se lleva a la práctica.
- Un dato que refuerza este hecho viene de los reactivos sobre *conocimiento y empleo de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje* donde el 69.13% de los encuestados dicen conocer y emplear estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación acordes al modelo basado en competencias.

La didáctica es donde se han admitido menos modificaciones. Este resultado puede traducirse como un problema nacido de la costumbre y la tradición arraigada en los docentes tras años y años de experiencia, pero también puede ser el reflejo de la falta de preparación en el terreno educativo. Como ya se mencionó, es muy bajo el porcentaje de profesores que cuentan con una formación inicial o sucesiva que se relacione directamente con el campo educativo y es menor para el pedagógico.

Aquí, comienzan a presentarse algunas problemáticas relacionadas con la formación académica de los maestros. Pues aun cuando no se desprecia su experiencia, existen ocasiones como esta, en la que se requiere de un mínimo de conocimientos para poder sustentar, resolver y afrontar situaciones tanto de cambios como de ajustes dentro de su labor educativa.

Además, el desconocimiento junto con la falta de bases para la comprensión y asimilación de las nuevas situaciones educativas pueden llegar a provocar el descontento, la insatisfacción e incluso crear una sensación de falta de apoyo por parte de las autoridades educativas.

Situación en la que, considerando a la población muestra, es parte de la vida de la preparatoria N.82.

Otro foco de inestabilidad encontrado es el bajo nivel de conocimientos básicos de la RIEMS.

En un primer plano y a simple vista se puede observar una tendencia positiva en relación a este tema dado que los porcentajes reportados van desde el 77.78% de maestros que dicen conocer cuáles son las metas y objetivos buscados por la reforma hasta un 51.85% que afirma conocer los ejes rectores de la misma; sin dejar de lado el 74.07% de aquellos sujetos que consideran conocer las problemáticas educativas que impulsaron a la RIEMS. Empero, con el apoyo de las preguntas abiertas realizadas sobre el mismo tema la percepción es otra, pues:

- Del 74.07% de aquellos encuestados que afirmaron saber cuáles fueron las problemáticas que dieron pie a la reforma sólo el 7.41% tienen una idea clara y completa del tema, el 40.74% cuentan con una vaga idea y el 25.92% no conoce el tema.
- Del 51.85% de los docentes que aseguran conocer cuáles son los ejes rectores, el 37.04% logro mencionar alguno de ellos, mientras que el 14.81% no pudo mencionar ninguno.
- Del 77.78% de la población que dice conocer las metas y objetivos sólo el 48.15% tiene una idea clara y completa del tema El resto, es decir, el 29.63% no logro probar su conocimiento.

El resultado es que sólo el 48.15% de los docentes encuestados posee nociones básicas claras de la reforma. Reforma que se ha aplicado en el plantel por un período de aproximadamente 4 años.

Considerar que a cuatro años de implementación la comunidad docente de un sólo plantel no ha conseguido actualizarse y profundizar en puntos tan significativos pone en la mira la falta de compromiso por parte de todos los actores del sistema educativo, muestra que los sistemas de evaluación no son los ideales y al mismo tiempo representa el penoso ciclo de vida que las reformas educativas han seguido desde siempre.

Un ejemplo más de desconocimiento sobre aspectos centrales de la reforma son el *perfil de egreso* y *perfil docente*. Del primero se obtuvieron los siguientes porcentajes: 37.05% tienen nociones del tema en contraste con el 62.95% de docentes que no tienen nociones sobre el tema o que prefirieron no contestar.

Del segundo, los datos se encuentran muy equilibrados: el 55.55% si conoce algunas de las competencias que lo componen, mientras que el 44.44% se divide entre los que admiten no conocer las competencias que lo conforman y los que prefirieron no contestar.

Lo descrito anteriormente puede bien ser considerado como un factor negativo tanto para la consecución de metas y objetivos como en la creación de un ambiente de inestabilidad y resistencia por parte de los docentes hacia la reforma debido al desconocimiento de sus más básicos elementos. Esta “ignorancia” (por llamarla de alguna manera) limita la perspectiva de los docentes ante el panorama que trata de mostrar la reforma, lo que ocasiona incomprensión tanto en sus métodos como en sus postulados y esto desemboca en escenarios de descontento, de estrés y de falta de compromiso reflejado en un mínimo de resultados positivos.

Por el contrario, al revisar los resultados arrojados de interrogar sobre el MCC, se tiene que el 66.67% de docentes probaron contar con nociones satisfactorias sobre el tema.

Esto último concuerda con el índice de profesores que han modificado su actividad en el terreno de la planeación como aspecto teórico más que práctico.

Así mismo, al comprobar los datos arrojados sobre la pertinencia del MCC para el país se obtuvieron los porcentajes de 59.26% que consideran *sí* es pertinente contra un 29.63% que piensan *no* lo es. El hecho de que el 59.26%, o sea, más de la mitad de los maestros consideren al MCC adecuado para la educación del país debería suponer un nivel de aceptación mayor al que se ha presentado hasta ahora e igualmente se esperaría que esto se reflejará en el área práctica; cosa que como ya se revisó y se mencionó en la pág. 148 no se ha dado pues la mayoría de los cambios sólo se han suscitado en el aspecto teórico.

Ahora bien, del 29.63% de aquellos que opinan que el modelo no es adecuado para la EMS del país los principales argumentos se centran en las condiciones del contexto que dificultan su aplicación, el desconocimiento del modelo por parte de las autoridades educativas y de los docentes.

Éstas críticas no se dan solamente en este ítem de investigación, sino que, se repiten una y otra vez en varios de los aspectos que formaron parte de las encuestas. Por ejemplo: cuando se pidió opinión sobre la *concreción curricular* o donde se cuestionó sobre el *SNB*.

En el primero, sobre la *concreción curricular*, se observa un alto grado de abstención, de un 62.96% del cual sólo el 37.04% prefirió dejar la pregunta sin respuesta; mientras que el 25.92% restante a pesar de no fijar una postura vertieron opiniones en forma de críticas sobre la falta de pertinencia y desapego de la realidad del país que demuestran los postulados de la reforma en cuestión.

Del segundo punto, sobre el *SNB*, el 29.63% argumentó que existen grandes incongruencias entre la realidad del sistema educativo y las propuestas teóricas tanto del *SNB* como de la *RIEMS* en general.

Un aspecto más, que es importante señalar, es la perspectiva que los maestros tienen respecto al *modelo educativo por competencias* en donde el 33.33% consideran que éste nuevo paradigma fue introducido con la finalidad de sustituir al que hasta ahora ha estado marcando las líneas de acción dentro del sistema educativo; el 22.22% considera que no habrá sustitución y que sólo es una moda pasajera; y sólo el 25.93% dice que el nuevo paradigma educativo debe fundirse con el tradicional aprovechando los elementos positivos de cada uno de ellos para lograr una educación integral de mejor calidad.

Se puede suponer, por los datos tan equilibrados que se presentaron, que el clima dentro de la comunidad docente es de enorme tensión puesto que existe casi igual número de maestros que tienen posturas distintas cada uno de ellos defendiéndolas y aferrándose a ellas.

Asimismo, cuestionando sobre el concepto de competencias usado por la *RIEMS*, se tienen datos no muy satisfactorios, pues sólo el 19.05% de los encuestados pudo mencionar los tres tipos de competencias manejados por el *MCC* mientras que el 62.96% mencionó sólo una o dos. En cuanto al concepto, sólo el 51.85% lo pudo definir satisfactoriamente, contrastando con el 44.44% que no pudieron mencionar sus aspectos básicos e incluso las situaban en el terreno laboral más que en el ámbito educativo.

Otro punto de conflicto entre los docentes son las exigencias devenidas de las actividades complementarias al *MCC*, las cuales son: *la tutoría*, *la transversalidad* y *el uso de las TIC's*.

En el tema de las *tutorías* se puede observar que una parte considerable de los profesores se sienten inseguros y poco preparados para desarrollar esta tarea, pues entre los que consideran su conocimiento como insuficiente en conjunto con los que los consideran como regular el porcentaje haciende al 62.97%, contra el 11.11% que considera su preparación como excelente.

El uso de las *TIC's* y *la transversalidad* son temas que parecen estar siendo asimilados de manera positiva por la mayor parte de los maestros.

Un aspecto más que puede influir tanto de forma positiva como negativa en la dinámica laboral y en la consecución de metas y objetivos, es el contexto: integrado por elementos tanto materiales como humanos. Dentro de la preparatoria Oficial N. 82, se presentan algunas cuestiones contextuales que directa o indirectamente afectan a las prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula.

El primer aspecto revisado en esta vertiente fue lo adecuado o inadecuado de la infraestructura como un elemento positivo o negativo para el logro de metas y objetivos educativos. Los resultados obtenidos son: el 40.74% considera que es adecuada, el 48.15% opina que no es adecuada y existe una abstención del 11.11%.

Como se aprecia, la mayoría de los docentes creen que la escuela no cuenta con las instalaciones y los recursos necesarios para poder desempeñar su trabajo a un nivel óptimo. De acuerdo a las opiniones de algunos de los maestros esta insuficiencia les limita en el desarrollo de actividades que serían de gran apoyo para lograr mejores resultados en sus alumnos. Acorde con los docentes, los directivos opinan que a pensar de los buenos propósitos de la RIEMS, no existen aún las condiciones adecuadas para poder desarrollarla completamente dejando mucho que desear al revisar los resultados.

La gestión académica del plantel refleja una tendencia positiva. Los ítems tratados sobre este tema fueron: organización escolar, libertad para la integración del currículum y apoyo por parte de los directivos para la capacitación y formación continua.

Los porcentajes obtenidos de estos tres puntos fueron:

- *Organización escolar del plantel cómo factor positivo o negativo para el cumplimiento de metas y objetivos educativos:* 66.67% positivo; 7.41% negativo y 25.92% de abstención.
- *Libertad necesaria para integrar el curriculum de la asignatura:* 70.37% opinan que si cuentan con libertad suficiente; 7.41% consideran no contar con el apoyo de los directivos al momento de proponer actividades e ideas para su práctica educativa y 22.22% de abstinencia.
- *Apoyo por parte de los directivos para la formación continua:* 88.89% opinan que si existe apoyo; 7.41% creen que no existe el apoyo necesario y 3.70% se abstuvieron.

Sin embargo a pesar de los datos positivos que demuestran avances y esfuerzos por parte de todos los sujetos involucrados, es preciso revisar ciertos puntos que requieren atención e intervención para lograr mejores resultados. En principio, si bien es cierto que la población considera como positiva la organización escolar para el cumplimiento de metas y objetivos de la RIEMS, también es cierto que el ambiente que se vive no es el mejor pues aún existe desconfianza e incluso molestia por parte de algunos profesores ante la forma en que se gestionan los cambios y las exigencias tanto de las nuevas funciones que se espera de los docentes como de las transformaciones en las labores diarias dentro y fuera del aula.

Un ejemplo de la organización escolar, es la forma en que se incluyeron las actividades de apoyo para el MCC: tutoría y orientación dentro de la dinámica de los docentes. Que, de acuerdo a palabras de los

directivos son: *responsabilidades extras impuestas al docente y por ello no cuentan con la preparación necesaria*¹²⁴. Esto ocasionó grandes conflictos y descontento por dentro de la planta docente del plantel.

En lo concerniente a la libertad que cada docente tiene para integrar el currículo de su materia, el punto que representa un problema es la falta de preparación de los docentes para afrontar los cambios y las exigencias del enfoque por competencias que ahora orienta la actividad educativa. Los documentos revisados, demuestran que aún pese a los esfuerzos realizados por los docentes para cumplir cabalmente con las exigencias del nuevo modelo educativo, ellos no cuentan con las herramientas teórico-metodológicas para cubrir las expectativas de la reforma. Éste problema se agrava por el desconocimiento de los elementos del formato oficial del programa de estudios.

Claro que este punto está siendo tratado poco a poco con la constante capacitación y/o formación continua de la planta docente.

En cuanto al tema de la capacitación y formación continua, la zona problemática se encuentra en el contraste entre lo que realmente se está logrando con ayuda de las capacitaciones y el porcentaje de maestros que asisten. En otras palabras, debe revisarse el porqué de los resultados poco satisfactorios siendo tan elevado el número de docentes que han asistido y siguen asistiendo a las diferentes modalidades de formación y actualización.

Debe revisarse el nivel de aprovechamiento, el grado de asimilación e incluso las circunstancias de asistencia, es decir, ¿se asiste por convicción y compromiso? o ¿es sólo por cubrir las demandas del plantel, sin interés ni mucho menos aprovechamiento?. O si, quizá la escuela de verdad no está proporcionando el medio adecuado para que los docentes pongan en marcha todos los conocimientos adquiridos.

Hablando del contexto y ambiente en que los docentes se encuentran ante la implementación de la RIEMS se pueden observar situaciones bastante conflictivas. De acuerdo con la experiencia vivida durante la aplicación de las encuestas aunada a la información conseguida al tratar de incursionar en la actividad de *observación áulica no participativa* se obtiene una perspectiva clara de esta situación.

Desde el primer momento en que se intentaron aplicar los postulados de la RIEMS en el plantel, y en concordancia con lo expresado por los directivos, se tiene que desde un primer momento las reacciones de los docentes provocaron un ambiente de caos, inestabilidad producto del desconocimiento y la falta de capacitación. Además, se produjo resistencia pues la reforma fue de orden federal, no estatal.

Sin embargo, al cuestionar sobre el META¹²⁵, a 4 años de su implementación, el porcentaje no es tan bueno como se esperaría pues sólo el 44.44% de los encuestados considera su conocimiento de excelente a bueno, mientras que el 55.55% sólo han logrado una asimilación que va de regular a mala.

¹²⁴ Respuesta dada por el director del plantel durante la entrevista.

Pero regresando a las circunstancias contextuales, la realidad es que hasta el día de hoy, no han podido ser franqueadas. Aún existen dentro de la comunidad docente del plantel muchos de estos sentimientos.

Como ejemplo, durante la aplicación de las encuestas, como ya se ha mencionado, una cantidad considerable de docentes (aproximadamente entre 15 a 18 maestros), no quisieron participar. Algunos argumentaban no contar con tiempo y otros preferían no involucrarse pues creían que esto podría no ser más que un medio empleado por los directivos para controlar, evaluar y medir tanto los conocimientos como los resultados de su actividad laboral. Pero más preocupante para ellos, era el hecho de considerar que los directivos y en general las autoridades educativas buscaban por este medio una forma de culparles por el bajo logro de metas y objetivos de la reforma y con base en esto quitarles sus empleos.

Como dato interesante cabe mencionar que algunos de docentes que se negaron a responder el cuestionario mencionaron que esta reforma lo único que pretende es depurar al sistema de los maestros con años de experiencia y poner en su lugar a los recién egresados que no cuentan con las bases suficientes para cuestionar y en caso de ser necesario oponerse al sistema.

La actividad de *observación áulica no participativa*, constituye un ejemplo más de la situación que los docentes consideran estar viviendo a raíz de la reforma. Los profesores se han opuesto terminantemente a esta actividad, que ya había sido propuesta por parte de los directivos y de algunos orientadores, las razones mencionadas fueron: la desconfianza ante las autoridades tanto directivas como educativas en general al creer que ésta información sería utilizada para descalificarlos.

En general, las problemáticas encontradas dentro de la preparatoria Oficial N. 82, son:

- La formación académica de los docentes no es óptima para afrontar las situaciones y circunstancias planteadas por el MCC pues la mayoría de los docentes encuestados no cuentan con las herramientas teórico-metodológicas mínimas del campo educativo impidiendo además la asimilación y reflexión de muchos de los postulados de la RIEMS.
- Percepción de la función docente dividida entre los que consideran su labor como un acto mecanizado de exposición de datos aunado a trabajo administrativo y los que la consideran un proceso integral, de seguimiento pedagógico-académico.
- Desconocimiento de aspectos básicos de la RIEMS, el SNB y algunos aspectos del MCC como el perfil de egreso de la EMS, lo que ocasiona incompreensión de esta reforma educativa por parte de los docentes llegando incluso al rechazo de la misma.
- La capacitación no ha tenido el impacto esperado en las prácticas docentes, muchas de las actividades se siguen realizando de forma incompleta o de la forma tradicional.

¹²⁵ Éste concepto se explica en el capítulo IV.

- Existe ambiente de inestabilidad y desconfianza por parte de los docentes, entre ellos mismos y para con los directivos. Entre otras cosas consideran que la reforma no es más que un artilugio político-ideológico para complacer las demandas internacionales sin considerar las necesidades y circunstancias contextuales del país. Consideran que en la reforma existen incongruencias entre la realidad del país, del sistema educativo y los postulados.
- Las actividades complementarias de Tutorías y Orientación educativa crean ambientes de malestar y tensión pues los docentes no se encuentran preparados para desarrollar estos roles además de representar mayor carga de trabajo sin percibir más ingresos.
- La infraestructura no es adecuada para realizar la labor docente de manera óptima lo que limita, de acuerdo a la opinión docente, el logro de metas y objetivos educativos.

En este capítulo se presentó una explicación detallada de la metodología de la investigación de campo y después se mostraron los resultados de dicha indagación de forma gráfica para facilitar la lectura de los mismos. Los datos se presentaron en categorías que le dieron orden para un mejor seguimiento.

Dichos datos tuvieron como objetivo dar un primer acercamiento a las situaciones y circunstancias en las que se ha y se sigue viviendo la reforma por parte tanto de directivos como docentes. Así mismo y siguiendo con esta línea de acción, se presentó un informe devenido de la revisión de algunos documentos académicos relacionados con el desempeño docente y de la propuesta de visita áulica.

Se prosiguió al *reporte de resultados* en donde se intentó hacer un minucioso análisis de la información hilándola entre sí para obtener una mejor visión de las problemáticas y de los avances logrados.

El siguiente capítulo contiene una propuesta pedagógica para atenuar una de las problemáticas encontradas: *la falta de conocimiento sobre la figura del tutor y sus funciones*. Se presenta entonces, un curso de capacitación dirigido a los docentes.

Inicia con un breve discurso que expone rápidamente de dónde surge la figura del tutor y la importancia que tiene; así mismo, se exponen algunos argumentos que justifican la propuesta y que al mismo tiempo demuestran los alcances que podría tener en las diferentes áreas del proceso educativo.

El *marco teórico* que fundamenta el curso mencionando las teorías pedagógicas consultadas y consideradas para el planteamiento tanto de temáticas como de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de estructuras, tiempos, métodos de evaluación, etc.

Después viene el programa de capacitación propiamente dicho, es decir, se desglosan sus componentes.

Se presenta el *Temario del curso de capacitación* y Para terminar este capítulo se incluyen los instrumentos de evaluación.

CAPÍTULO VI. APORTES PEDAGÓGICOS ANTE LAS PROBLEMÁTICAS ENCONTRADAS

PROPUESTA DE CURSO DE CAPACITACIÓN

Dentro de la RIEMS se expone la necesidad de contar con espacios de tutoría para lograr un mejor desarrollo de las competencias en los alumnos de bachillerato y por ende apoyar en el cumplimiento del perfil de egreso establecido por el MCC. Además, se concibe como: “[...] una acción estratégica de carácter nacional encaminada a abatir las problemáticas de la deserción, la reprobación y el bajo aprovechamiento escolar, así como, a incrementar los niveles de eficiencia terminal.”¹²⁶

En la RIEMS en su tercer eje de Mecanismos de gestión, se menciona que se deben: “Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato”¹²⁷.

De esta manera, las autoridades educativas dentro del plantel, llámense *directivos*, ha abierto un espacio de coordinación de tutorías (como se ya se mencionó); pero el problema no reside en la teoría, es decir, el proyecto ya está fundamentado, establecido y aprobado. El problema es la práctica, la puesta en marcha, los recursos humanos a los que se les da la tarea de convertirse en tutores. En este caso, los docentes.

Siendo la mayoría de los docentes de la institución, especialistas en su campo de desempeño (es decir, licenciados en la materia que imparten), no cuentan con una formación o visión pedagógica que les oriente en la práctica que se les solicita. En pocas palabras, no cuentan con una formación que les proporcione las herramientas necesarias para poder desempeñar el papel de tutores. Entendiendo este último término como:

[...] proceso de acompañamiento mediante una serie de actividades organizadas que guían al estudiante o grupo de estudiantes de manera personalizada e individualizada de parte de un PROFESOR, de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza y aprendizaje apropiadas e integración de grupos conforme a criterios y mecanismo de monitoreo y control, para ofrecer una educación compensatoria o enmendadora a los estudiantes que afrontan dificultades académicas.¹²⁸

Ante esta situación planteo como alternativa un curso de capacitación dirigido a los profesores que se encuentran incluidos en el *programa de tutorías*, con el fin de ponerlos al corriente de los recursos tanto cognoscitivos como técnicos y didácticos mínimos indispensables para realizar las tareas que como tutores les corresponde desempeñar.

¹²⁶ SEP/SEMS/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR/SUBSECRETARIA DE BACHILLERATO GENERAL/ GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *op.cit.*, p. 28

¹²⁷ SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *La reforma integral de la educación media superior. resumen ejecutivo. (web)* p. 3.

¹²⁸ SEP. *Lineamientos de acción tutorial. (web).* p. 49.

No se debe perder de vista, además, que se estará impactando en varios ámbitos, de entre los que destacan:

1. Institucional. Se cumplirán las demandas hechas a los directivos al igual que las de los docentes impuestas por los directivos, en lo que a la acción tutorial se refiere y, por otro lado, la institución y los docentes tendrán mayores posibilidades de conseguir los objetivos educativos de “eficiencia terminal”.
2. Individual. Los profesores asistentes al curso desarrollarán competencias en lo correspondiente al terreno educativo que les permitirá ampliar y mejorar su visión en cuanto a la práctica docente y, también se ampliarán las posibilidades de ingreso a otros terrenos laborales.
3. Alumnado. Al tener un mejor desempeño por parte de los profesores en su rol de tutores, se espera que los alumnos logren:
 - Reducir los niveles de tensión o estrés por las demandas y exigencias del estudio
 - Controlar experiencias de aprendizaje con estrategias de apoyo
 - Desarrollar destrezas de autocontrol ante problemas cotidianos del contexto escolar
 - Desarrollar y aprender estrategias de trabajo en equipo y de control de resultados
 - Diversificación de formas de resolver problemas surgidas en el contexto escolar
 - Superar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico
 - Adaptarse al ambiente del contexto escolar institucional
 - Desarrollar la capacidad de diseñar trayectorias académicas en dependencia de sus propios recursos, capacidades, motivaciones y expectativas personales, familiares y sociales
 - Diversificar las opciones y la capacidad de seleccionar actividades extra escolares que fortalezcan su formación.

MARCO TEÓRICO

El presente Programa de Capacitación tiene como bases algunos de los principios de las siguientes teorías:

- I) Conductismo;
- II) Constructivismo social;
- III) Constructivismo cognitivo: teoría del aprendizaje significativo;
- IV) Enfoque por Competencias; y
- V) Andragogía;

Todos estos principios forman una red de conocimientos sobre la cual se llevarán a cabo los dos grandes momentos a los que esta propuesta de programa de capacitación desea llegar:

1. Como lineamientos para la organización, estructura y desarrollo del curso que se encuentra dentro de la propuesta del programa de capacitación; y
2. Como fundamentos de la práctica, que se pretende que los profesores de la Institución en la que se llevará a cabo el programa de Capacitación, puedan realizar después de haber tomado el curso. En otras palabras, son principios básicos que deberán aprender y manejar para poder desarrollar las actividades que la Institución exige que realicen después de haber tomado la capacitación.

Así pues, revisaremos como primera teoría el *Conductismo*¹²⁹ (no por esto es la más o menos importante, simplemente se tuvo que optar por un orden). El conductismo hace referencia a la posibilidad de modificar la conducta por medio de estímulos, negativos o positivos; estímulos que pueden ser controlados para poder obtener la respuesta esperada.

En el presente curso, se espera que los profesores logren conformarse y visualizarse como tutores, lo que significa que tendrán que tratar con adolescentes con problemas escolares y en algunos casos se toparán con conductas no deseadas aunadas a actitudes negativas, por lo que tendrán que recurrir a los planteamientos arriba expuestos para poder fundamentar ciertas prácticas que les ayuden a lidiar con estas conductas no deseadas mientras se intenta conseguir las situaciones deseadas en el poco tiempo disponible, para

¹²⁹ Conductismo: Corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1878-1958) que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

Gran parte de las teorías del aprendizaje elaboradas entre 1920 y 1960 se puede relacionar con el conductismo. Entre las mismas las más famosas son las de Thorndike, Guthrie, Tolman, Hull, Spence, Skinner, Miller, Estes, Underwood y Postman.

Para ampliar información se sugiere:

STROM, R. D. (compilador). Barbera Manuel y Muñiz de Castro, Emilio (traductores). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984. 206pp.

SCHUNK, Dale H. y Dávila Martínez. José Francisco Javier (traductor). *Teorías del aprendizaje*. 2ª. Ed. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1997. 512pp.

GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 8ª. Ed. Madrid: Morata, 1995. 176 pp.

posteriormente poder trabajar en algo más profundo que un simple cambio de conducta devenido de estímulos que al cesar, simplemente abrirán camino a la conducta que se quería erradicar desde un principio.

De esta manera pasamos a la siguiente teoría que servirá de apoyo al curso, el *Constructivismo*, particularmente del *constructivismo social*¹³⁰. Como el término lo sugiere, concibe el conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. Para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino una elaboración individual relativa y cambiante.

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato: “[...] es necesario crear modelos mentales que se puedan ser cambiados, ampliados, reconstruidos y acomodados a nuevas situaciones.”¹³¹

Para los fines de este trabajo se retomará el llamado *constructivismo social*, el cual sugiere que:

[...] el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendiéndolo de manera social y cultural. El conocimiento es el resultado de la interacción social; [...], en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.¹³²

Es entonces, indispensable recordar que el educando no construye su conocimiento de manera aislada, sino que es gracias a la mediación de los otros. Y en el contexto escolar esos *otros* son, sin lugar a dudas, los docentes y los compañeros.

Se sigue entonces que los maestros deben asumir un rol constructivo y reflexivo, apoyándose en un trabajo de aprendizaje cooperativo (entre colegas), para poder hacer aportes relevantes para la solución de problemas en su práctica docente.

¹³⁰ El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vigotsky quien sugiere que el conocimiento se adquiere mediante un proceso de interacción social en donde el factor primordial es el lenguaje. Vigotsky sostiene que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas.*

* SERRANO, José Manuel y Rosa María Pons Parra. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.”

Para ampliar información se sugiere:

DÍAZ BARRIGA, Frida. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.” *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 5, n. 2, 2003. En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.pdf>

SERRANO, José Manuel y Rosa María Pons Parra. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.” *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 13. N. 1, abril 2011.

TRYPHON, Anastasia y Vonéche, Jacques (compiladores). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000. 278pp.

¹³¹ DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. p. 18.

¹³² LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. *Manual de orientación educativa y tutoría*. p. 308.

El aprendizaje cooperativo, es aquel que propone la idea de que el aprendizaje se logra mayormente en situaciones de interacción con los *otros*, y para que este se logre es de suma importancia la actividad comunicativa, siendo este el medio por el cual logramos interactuar con el mundo que nos rodea.

Así, por un lado se tiene que el curso se encuentra diseñado para trabajarse de una forma cooperativa, con lo cual se intenta lograr un mayor aprovechamiento de los conocimientos preexistentes en los asistentes a la capacitación; y por otro lado, se tiene que la acción tutorial requiere de un trabajo cooperativo para poder apoyar y dar solución al o los problemas de los alumnos que se encuentren en la necesidad de acudir a este servicio escolar, siendo pues una competencia que los profesores deberán adquirir y manejar de manera satisfactoria.

De la presente teoría es posible deducirse diversas aportaciones al campo educativo, que figuran como elementos básicos a tomar en cuenta al momento de navegar por los terrenos del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto para fines de desarrollo del curso, como para la selección de saberes que se pretende que los asistentes al mismo adquieran y pongan en práctica. Tales aportaciones son:

- La zona de desarrollo próximo, que es la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es fundamental para propiciar un aprendizaje significativo tanto en infantes como en personas de cualquier edad.
- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas, debe irse más allá de la explicación del pizarrón y acetatos, e incluir actividades en las que se pongan en juego todas las facultades y conocimientos del aprendiz.
- El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo deben fomentarse.
- En el aprendizaje o la construcción de conocimientos la búsqueda, la indagación, la exploración y la investigación juegan un papel importante.¹³³

Como una variante del constructivismo, dentro del denominado constructivismo cognitivo se rescata la *teoría del aprendizaje significativo*¹³⁴, el cual postula que: “[...] el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”¹³⁵

¹³³ *Ibidem*, p. 313.

¹³⁴ La teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo y pedagogo estadounidense David P. Ausubel plantea que el aprendizaje es el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento, se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende.*

*ROMÁN PÉREZ, Martiniano y Días López, Eloisa. *Aprendizaje y currículo: diseños curriculares aplicados*. p. 8.

Para ampliar información se recomienda:

ARBOLEDA, Julio César. *Estrategias para la comprensión significativa: didácticas cognitivas y socioafectivas*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2005. 155pp.

AUSUBEL, David P., et.a. Sandoval Pineda, Mario (traductor). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, D.F.: Trillas, 1997. 623pp.

Es evidente que en el ámbito académico es más importante y deseable el aprendizaje significativo; para ello es necesario que el profesor, docente, capacitador, etc., tome en cuenta la estructura cognitiva del alumno, ya que esta cuenta con características individuales tales como: experiencias que le otorgan una mirada particular de los hechos y conocimientos, conocimientos ya asimilados, vocabulario, entre otros, que pueden reflejar el grado de madurez del individuo además del punto donde se debe comenzar el proceso educativo.

Con el afán de lograr durante el desarrollo del curso este tipo de aprendizaje en los participantes y esperando que también sirva de referente para el desempeño de la actividad tutorial, los temas y actividades propuestas se centraran (además de las teorías antes expuestas) en los siguientes principios básicos de la presente teoría: “[...] la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste para aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.”¹³⁶

Otra de las aportaciones que se retomarán para el desarrollo del curso, y en miras de lograr sus objetivos, son las otorgadas en el *Enfoque por Competencias*.

Es importante señalar que al hablar de competencias, se hace referencia a un modelo educativo que busca romper la dicotomía entre *saber* y *saber hacer* y que recupera el anhelo educativo de aprender haciendo para poder darle sentido al aprendizaje (aprendizaje significativo).

Para fines del curso las competencias se definen como: *la integración de habilidades, actitudes y conocimientos, para lo cual el individuo debe emplear diversas capacidades tales como: análisis, síntesis, comprensión, intuición, entre otras, con el fin de evaluar y proponer estrategias de solución, mejora y/o sólo de adaptación a diversas situaciones esperadas o inesperadas.*

De este enfoque se retomará principalmente la idea de “enseñanza situada”, la cual se centra en: 1) emplear estrategias de enseñanza que toman en cuenta el contexto específico en el que se desarrollará y utilizará el conocimiento y; 2) toma como punto de partida lo que el alumno sabe, puede hacer y desea saber (es decir, conocimientos previos, potencialidades e intereses). Para el buen desarrollo de este tipo de enseñanza es imprescindible que el docente, en este caso la o las personas que impartan el curso tengan conocimiento de la comunidad estudiantil y de la realidad social actual; lo que a su vez se extiende a lo que es propiamente el papel del tutor.

La evaluación gira en torno al desempeño y aprendizaje significativo logrado por los asistentes al curso.

En general, se trabajará sobre la llamada *evaluación auténtica*, la cual es el complemento adecuado para lograr aprendizajes significativos pues la premisa central es *evaluar aprendizajes contextualizados*

ROMÁN PÉREZ, Martiniano y Días López, Eloisa. *Aprendizaje y currículum: diseños curriculares aplicados*. 6ª. Ed. Buenos Aires: Novedades educativas, 2003. 256pp.

¹³⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 23.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 25.

enfocándose en el desempeño del aprendiz e incluyendo diversidad de estrategias de instrucción-evaluación incluyendo la autoevaluación.

Este último tipo debe reflejar lo que el alumno sabe, lo que sabe hacer y su saber respecto a una reflexión profunda.

Como ya se hizo mención una evaluación auténtica debe verse como un binomio enseñanza-evaluación, en pocas palabras, debe ser una evaluación de procesos y al mismo tiempo formativa, debe ser constante; pero sin perder de vista que se denomina *auténtica* por el hecho de lograr establecer vínculos entre lo que se aprende en la escuela y la vida real.

Como menciona Darling-Hammond, Ancess y Falk “las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.”¹³⁷

Entre las distintas estrategias de evaluación auténtica se encuentran:

1. Las rúbricas: son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño, que destaca una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

2. Portafolios: El portafolio es una selección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo que refleja el crecimiento gradual de cada uno de los alumnos. Los trabajos que pueden integrar un portafolio son de muy diversa índole, pero la selección de ello implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes así como una serie de formatos claros y consensados para la asignación de una posterior calificación.

3. Listas de cotejo.¹³⁸

Finalmente se retoma el cuerpo de conocimientos propios de la educación para adultos, es decir, la Andragogía. De ella se retoman ciertas ideas básicas y principio que sustentaran el método de trabajo que se tendrá durante el curso dirigido a los docentes. Estos principios permitirán llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de los asistentes y al mismo tiempo le brindarán al capacitador los elementos necesarios para desarrollar el curso de la mejor manera posible, al tener conciencia de las características propias de una población adulta frente al proceso educativo.

Lindeman concibe a la educación de adultos como una nueva técnica de aprendizaje, una nueva forma de ver el proceso educativo en donde el alumno comienza por prestar atención a las situaciones en que se encuentra y a los obstáculos que debe superar para su propia realización, en donde el profesor tiene la función

¹³⁷ DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* p.128

¹³⁸ *Ibidem*, p. 132.

de guiar además de contribuir a un proceso más participativo y menos autoritario: la experiencia del aprendiz cuenta tanto como el conocimiento del profesor.

Lindeman identificó muchos de los supuestos que constituyen el fundamento de la teoría del aprendizaje para adultos, tales como:

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
2. La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de auto dirigirse.¹³⁹

Se hace mención, además, del papel que adquiere en este contexto el “docente” y la forma en la que la dinámica se debe llevar a cabo cuando se habla de la enseñanza para adultos. De la primera se menciona una relación dialéctica de aprendizaje, en donde es tan importante el conocimiento del capacitador como el del asistente: “Ruth Merton [...] El profesor es únicamente una autoridad sobre una materia y cada uno de los aprendices tiene algún conocimiento que el profesor no posee, así se entra en un proceso de dar y recibir y para ello es igualmente importante contar con un ambiente de confianza y grato.”¹⁴⁰

En cuanto a la segunda parte, se menciona que la dinámica debe evitar ser lineal y pasiva, por el contrario, debe ser activa y debe integrar a los participantes por todos los métodos existentes: “Harold Fields. [...] Deben cambiar además de los contenidos los métodos de enseñanza, en general por unos más dinámicos y participativos”¹⁴¹

¹³⁹ KNOWLES, Malcom S. “Una teoría del aprendizaje de adultos: la andragogía” p. 43-44.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 47.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 48.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

➤ Organización.

1. Unidad didáctica:

Se contempla un *curso*, como unidad didáctica debido a que la mayoría de los conocimientos que se pretenden presentar son de carácter teórico, aunque no se trata de un curso “tradicional”, entendiendo este último, como una simple muestra de la tan conocida técnica expositiva.

En cambio, el curso aquí planteado se encuentra fundado en una pedagogía activa¹⁴², retomando las teorías que se mencionan en el apartado *Marco teórico*, las cuales son: constructivismo, aprendizaje significativo, enfoque por competencias, enseñanza situada, incluida además, la andragogía. Todas estas indican un proceso de enseñanza en la que se propicia la participación y la asimilación de los contenidos mediante estrategias que permitan al *educando* poner en práctica la información y los conocimientos impartidos durante el curso, de manera paulatina y poniendo especial atención a los procesos como puntos de partida para el desarrollo y adaptación de los contenidos y las dinámicas.

Entre las estrategias seleccionadas para lograr un curso dinámico, se encuentran: plenaria, debate, método de casos, aprendizaje basado en problemas.

La estructura manejada será por bloques, los cuales estarán dirigidos a cubrir los grandes ejes sobre los que se fundamenta la acción tutorial como actividad educativa, a saber: 1) La Tutoría y el rol del tutor; 2) Planificación de la acción Tutorial y; 3) Estrategias y técnicas de la acción tutorial.

En otras palabras, la estructura se maneja en bloque ya que cada uno de ellos se encuentra destinado a tratar un conjunto de conocimientos con el mismo fin, y a la vez cada uno de estos conjuntos (bloque) se encuentran interrelacionados entre sí dando sentido, dirección y herramientas para el desarrollo de la actividad tutorial.

¹⁴² La Pedagogía activa surge como respuesta a las formas de enseñanza imperante representada por la Escuela tradicional, esta corriente concibe a la Educación como proceso orientado al niño, defiende la acción y hacer como el origen de todo aprendizaje escolar en oposición a la pedagogía tradicional que impone y supone la pasividad del alumno. El principio no es solamente práctico; éste abre la pedagogía al principio de auto-estructuración, de concepción de situaciones para aprender según lo natural. No hay dos formas de aprendizaje, espontánea de una parte, sistemática de otra parte. No hay sino una sola. El libre ejercicio de la naturaleza infantil, el primado del sujeto, su dinamismo interno, su desarrollo, su afectividad son concebidas como futuros elementos motores de lo escolar. Estos elementos se reorganizan en acto de vida, contacto directo con las cosas: para la pedagogía activa funcionamiento y actividad tienden a confundirse. Los métodos activos son los métodos directos, con relación al dinamismo en función, al trato de los objetos del saber y directos cuando los principios se asocian al funcionamiento del sujeto. Los métodos de esta manera concebidos, no como métodos espontáneos, sino como participantes en la pedagogía escolar.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel. “El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas (III).”

El *objetivo* central del curso de capacitación es: “Al finalizar el curso los docentes serán capaces de elaborar un plan de acción tutorial para resolver un caso específico del tema reflejando así los conocimientos, habilidades y herramientas adquiridas durante el mismo.”

Las fases de evaluación empleadas en el curso serán: diagnóstica, formativa y final. De todas ellas se presentan instrumentos y opciones sobre las que se pueden desarrollar, dicha información se puede localizar en el apartado de “ANEXO”.

2. Población:

El curso se encuentra dirigido a una población de 46 profesores de las diversas áreas de conocimiento (físico-matemáticas, sociales y humanidades y artes), los cuales tienen como características distintivas: 1) ser licenciados en su campo y contar con una amplia experiencia docente y; 2) no tener una formación “formal” en lo que a temas relacionados con el campo educativo se refiere, entiéndase esto último como falta de formación pedagógica o normal.

Sin embargo, y gracias a sus experiencias se cuenta con un marco referencial sobre el cual comenzar a trabajar los temas propuestos al mismo tiempo que servirá como fuente de retroalimentación interdisciplinar haciendo que la dinámica del curso y la asimilación de los conocimientos sea más integral.

Para lograr un mejor desarrollo durante el curso se han tomado en cuenta las actitudes y disposiciones de los que serán los receptores del curso; esto por medio de la observación y de las acciones de indagación realizadas en una pequeña muestra de la población en cuestión.

3. Duración, horario y cede del curso.

Es importante señalar que debido a las actividades docentes que desempeñan los receptores del curso, las disposiciones de horario son limitadas razón por la que se ha decidido que el curso se impartirá las dos últimas semanas del periodo vacacional y las dos primeras del ciclo escolar entrante (2014-2015). (Estas fechas se encuentran condicionadas por el calendario escolar y por las decisiones directivas).

Se ha tomado esta determinación siguiendo el siguiente razonamiento:

1. La institución comienza actividades (docentes y administrativas) dos semanas antes que cualquier otra institución de EMS con el fin de contar con una mejor organización para el ciclo en puerta. Esto deja un amplio periodo en el cual se puede disponer del tiempo y atención de los profesores.
2. Se plantean las dos primeras semanas del semestre debido a la poca actividad que representa para los profesores.

3. Finalmente, se plantean estas semanas por ser en ellas cuando la actividad en el área de la biblioteca y del auditorio es completamente nula, razón por la que puede fácilmente ser utilizada para fines de desarrollo del curso.

En lo relativo al horario, se plantea una carga horaria de 52 horas distribuidas en 13 horas semanales durante las 4 semanas que durará el curso.

Por otro lado, se propone la existencia de 2 grupos para el turno vespertino y un grupo para el turno matutino, es decir, tres grupos en total. Dos grupos (uno matutino y otro vespertino) tomarán el curso los días lunes, miércoles y viernes; mientras que el restante lo hará los días martes, jueves y sábados de acuerdo a las posibilidades y disponibilidad de cada uno de los profesores sin perder de vista el cupo de los grupos, el cual será de 15 a 20 asistentes aproximadamente.

Para la sede del curso se plantea, como ya se hizo mención más arriba, el área de biblioteca y el auditorio, atendiendo a las necesidades y demandas del curso, en otras palabras, se ha tomado la decisión por ser estos lugares los que cuentan con el espacio, condiciones y materiales necesarios para el desarrollo del curso.

4. Encargados de impartir el curso.

Se plantea la posibilidad de que sean algunos de los orientadores los encargados de impartir el presente curso, esto debido a su formación pedagógica y experiencia, al tiempo que se retoma el hecho de que es a esta área a la que le corresponde organizar y poner en marcha el “programa de tutorías” por ser estas últimas subordinadas y coordinadas por la orientación educativa.

En general, se requiere la participación de 6 orientadores pensando en que cada uno de los grupos que se abrirán para impartir el curso será atendido por dos orientadores.

Tomando en cuenta este contexto y en las demandas del curso de capacitación se propone una semana de inducción con una carga horaria de 15 hrs., para los orientadores con el fin de darles un panorama general sobre las temáticas, objetivos, los tiempos señalados, materiales didácticos y de apoyo, y sobre todo para hacer aclaraciones sobre los pormenores del curso incluyendo ajustes en relación al curso con las aportaciones hechas por los propios orientadores al ser ellos los que mejor conocen a sus compañeros y por ende sus observaciones son de gran ayuda para el mejor desempeño y logro de objetivos del curso.

Esta inducción debe tener lugar por lo menos tres días antes de comenzar el curso propiamente dicho.

➤ Instrumentación.

Se plantea que una semana antes de iniciar el curso, es decir, cuando se esté llevando a cabo la inducción; el coordinador del programa, en este caso el subdirector escolar en coordinación con los orientadores encargados de impartir el curso y si es requerido el creador del programa de capacitación,

serán los encargados de checar que todos los requerimientos para que el curso inicie de manera satisfactoria se encuentren en orden, con el fin de reducir al máximo las posibilidades de sufrir algún percance y sobre todo para asegurar que se inicie de manera puntual.

Todos ellos tendrán que emprender una serie de acciones encaminadas a comprobar que los elementos necesarios se encuentren disponibles y en las condiciones óptimas, entre estas actividades se plantean: hacer llamadas a los asistentes para asegurarse de que se presenten, revisar que los lugares en donde se va a llevar a cabo el curso se encuentren disponibles el día y la hora señalados, que existan los asientos necesarios, que el material está dispuesto y en orden, etc.

Para apoyar esta tarea se propone el **anexo 4. Instrumentación.**

➤ **Supervisión.**

Será necesario que cada semana, los orientadores en coordinación con el subdirector escolar, o en su caso el creador del programa, se reúnan para discutir y enterarse sobre el desarrollo, dinámica y desempeños observados en los distintos grupos con el fin de que se enriquezca el desempeño de los orientadores y del curso mismo, aprovechando y capitalizando las retroalimentaciones hechas por los orientadores en cuanto a su trabajo y a sus observaciones personales relacionadas con las necesidades y actitudes de los asistentes al curso.

Además, de hacer una serie de observaciones en relación a los medios materiales y humanos en cuanto a: buen funcionamiento, existencia y disponibilidad, tiempos, materiales didácticos, disponibilidad de tiempo, problemas encontrados (ya sean materiales, humanos, temporales, etc.).

➤ **Evaluación de seguimiento.**

Al finalizar el curso, con el objeto de visualizar los (posibles) resultados alcanzados por el curso es recomendable aplicar una serie de instrumentos pedagógicos que puedan arrojar con antelación una visión de lo que se puede esperar en cuanto a desempeño en los asistentes al curso.

Así, en una primera fase, se aplicará el mismo cuestionario que se planteó al principio del curso como diagnóstico para poder tener un panorama sobre el antes y el después y de esta manera contar con un primer parámetro de medición y sobre todo de comparación entre el antes y el después.

Como segundo parámetro, se plantea la aplicación de una entrevista en relación al curso y a la repercusión (positiva o negativa) que este allá podido tener en los asistentes para su desempeño.

Finalmente, se visualiza una evaluación en dos partes, cada una al finalizar los siguientes dos semestres, estas evaluaciones deben contemplar principalmente las experiencias y los desempeños de los

docentes en lo concerniente a su actuación tutorial y la forma en la que han afrontado determinadas situaciones, sobre las herramientas y estrategias didácticas que han empleado, sobre los conocimientos propios del curso que les han funcionado, los que no y la forma en la que han podido superar sus lagunas.

Para llevar a cabo estos procesos se proponen los **anexos 5. Evaluación de seguimiento** y **6. Evaluación del desempeño del tutor**.

**TEMARIO DEL CURSO DE CAPACITACIÓN
LA TUTORÍA EN LA ESCUELA**

<p>BLOQUE I La Tutoría y el rol del tutor</p>	<p>TEMA 1. EL ROL DEL TUTOR</p> <p>Subtemas 1.1. Perfil del tutor: definición, actitudes, habilidades, cualidades, conocimientos, aptitud, funciones. 1.2. Expectativas sobre el tutor 1.3. Ámbitos relacionales de la acción tutorial TEMA 2. PROBLEMÁTICAS DE LA TUTORÍA Subtemas 2.1. Problemas de conducta y disciplina escolar 2.2. Rezago académico y escolar 2.3. El fracaso y el retraso escolar 2.4. Ausentismo y reprobación</p>	<p>Objetivo general del bloque</p> <p>Al finalizar el bloque los asistentes deben ser capaces de recordar, reconocer y explicar las principales características de la figura del tutor así como las problemáticas a las que se enfrentan los tutores dentro de una institución educativa.</p>
<p>BLOQUE II Planificación de la acción Tutorial</p>	<p>TEMA 1. PROBLEMAS MÁS COMUNES DEL ESTUDIANTE</p> <p>Subtemas 1.1. Tipología del estudiante 1.2. Conocimiento de la adolescencia: factores y alteraciones 1.3. Clasificación de los principales problemas y dificultades de aprendizaje</p> <p>TEMA 2. PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL Subtemas 2.1. Fases del proceso: pre diagnóstico y diagnóstico, atención o intervención, evaluación y reorientación 2.2. Estructuración y organización del tratamiento 2.3. Planeación y estructuración didáctica</p>	<p>Objetivo general del bloque</p> <p>Al terminar el segundo bloque los profesores serán capaces de identificar y comprender los problemas típicos que presentan los alumnos en cuanto a su desarrollo académico y escolar. Además deberán ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos hasta ahora para resolver situaciones ficticias que se les presenten.</p>
<p>BLOQUE III Estrategias y técnicas de la acción tutorial</p>	<p>TEMA 1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS PARA LOGRAR MEJORAS EN LA VIDA ESCOLAR Y ACADÉMICA DEL ALUMNO</p> <p>Subtemas 1.1. Estilos y estrategias de aprendizaje 1.2. Hábitos de estudio 1.3. Motivación académica y factores que la determinan</p> <p>TEMA 2. TÉCNICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL Subtemas 2.1. Investigación educativa 2.2. Técnicas de detección de problemas de aprendizaje 2.3. Técnicas de refuerzo 2.4. Técnicas de modificación de conducta</p>	<p>Objetivo general del bloque</p> <p>Los docentes contarán con los conocimientos necesarios para relacionar las problemáticas escolares de los estudiantes con las necesidades de los alumnos para elegir las estrategias de acción adecuadas a cada una de ellas. Así mismo, los profesores serán capaces de analizar y sintetizar todos los conocimientos adquiridos hasta este punto con la finalidad de elaborar un plan de acción tutorial con todos sus elementos.</p>

CRONOGRAMA DEL CURSO

***NOTA ACLARATORIA:** Las fechas se tomaron del calendario escolar 2013-2014 de la SEP y sólo representan un estimado.

GRUPOS I Y II

Periodo (lunes a viernes)	Del 5 al 9 de agosto	Del 12 al 16 de agosto	Del 26 al 30 de agosto	Del 2 al 6 de septiembre
Actividad				
Semana de inducción para los orientadores				
Inicio del curso				
Evaluación final de aprendizaje				
Final del curso				
Evaluación del curso				

GRUPO III

Periodo (martes a sábado)	Del 5 al 9 de agosto	Del 13 al 17 de agosto	Del 27 al 31 de agosto	Del 3 al 7 de septiembre
Actividad				
Semana de inducción para los orientadores				
Inicio del curso				
Evaluación final de aprendizaje				
Final del curso				
Evaluación del curso				

CARTAS DESCRIPTIVAS

***Notas aclaratorias:**

1. **Técnicas utilizadas:** en el apartado de anexos se encontrarán descripciones breves de cada una de las técnicas mencionadas en el desarrollo del curso.
2. **Las lecturas así como las presentaciones que se mencionan como parte del proceso de enseñanza serán responsabilidad de los capacitadores-facilitadores de acuerdo a las necesidades y particularidades propias de la comunidad a la que serán dirigidas; como apoyo podrá hacer uso de la bibliografía sugerida en cada tema.**

BLOQUE I. LA TUTORÍA Y EL ROL DEL TUTOR

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA PARA EL CURSO
3hr.	PRESENTACIÓN DEL CURSO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los encargados de impartir el curso. • Introducción sobre los temas, objetivos y la forma de trabajar durante el curso. • Presentación grupal. <p>Objetivo particular: Al finalizar las actividades se espera contar con un ambiente de comodidad, de cierta seguridad y haber formado una idea sobre las expectativas del curso y sobre posibles motivaciones personales.</p>	<p>Presentación por parte de los orientadores (encargados del grupo) sobre su persona y las generalidades del curso. Aplicación de diversas técnicas de dinámicas de grupos, tales como: -El aviso clasificado*. -Nombre-cualidad*. -Dinámica de conocimiento: en busca de lo profundo*. Las dos primeras sirven para conocerse y crear un ambiente relajado, además de crear confianza, la segunda pretende adentrar a los asistentes a los temas del curso. *Al final de las cartas descriptivas se encuentra detallada cada técnica. Aplicación del Anexo 1 evaluación diagnóstica.</p>	<p>Nota: Es requisito indispensable para el buen desarrollo del curso que se lean los textos sugeridos, aunque será responsabilidad de cada asistente.</p>
8hrs.	Tema 1. El rol del tutor	<p>1.1. Perfil del tutor: definición, actitudes, habilidades, cualidades, conocimientos, aptitud, funciones. 1.2. Expectativas sobre el tutor 1.3. La tutoría y sus relaciones institucionales.</p>	<p>Los orientadores sólo indicarán el tema que se va a revisar y comenzarán con la técnica de lluvia de ideas* en relación al concepto de tutor y sus características. Se abrirá una discusión sobre las ideas expuestas y con el clima de incertidumbre se procederá a hacer una serie de lecturas cortas (proporcionadas por los orientadores) relacionadas con el tema que les de claridad. Al terminar, empleará la técnica de <i>Cuchiche</i>*o con el fin de crear una nueva discusión, ahora ya fundamentada que lleve a una concepción de tutor, la cual será expuesta ante los demás con las justificaciones del porqué.</p>	<p>TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. "Diversidad de roles del profesor-tutor". En <i>La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula</i>. Jaén: Universidad de Jaén, 1996. p. 166-189. LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. "Cualidades del tutor". En <i>Manual de orientación educativa y tutoría</i>. 2ª. ed. Madrid: Narcea. p. 95-101.</p>

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA PARA EL CURSO
		<p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluido el tema, los asistentes conocerán y comprenderán las principales características de la figura del tutor en cuanto a formación y alcances de sus funciones dentro de una institución educativa. • Así mismo, tendrán nociones sobre las relaciones que deben llevar con el resto de los actores de la institución para el buen desempeño de sus funciones. 	<p>Ya con una concepción sobre el tutor, características y funciones, los orientadores se encargan de exponer* las expectativas propias del tutor desde distintos ámbitos de autoridad y de acción con la ayuda de una presentación hecha en power point.</p> <p>Finalmente se organiza un foro, en el que se expondrán los distintos puntos de vista, dudas, inquietudes de los asistentes para poder llegar a una completa comprensión del tema</p>	<p>RUS ARBOLEDAS, Antonio. "Ámbitos relacionales de la acción tutorial". En <i>Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo</i>. Granada: Monográfica, 1996. p.34-47.</p>
5hrs.	Tema 2. Problemáticas de la tutoría	<p>2.1. Problemas de conducta y disciplina escolar 2.2. Rezago académico 2.3. El fracaso y el retraso escolar 2.4. Ausentismo y reprobación</p> <p>Objetivos particulares:</p> <p>► Terminado el tema 2 del primer bloque los participantes serán capaces de describir y comprender las diversas problemáticas propias de los jóvenes en edad escolar (EMS): características, causas y consecuencias.</p>	<p>Se hará una breve introducción por parte de los orientadores sobre la temática a revisarse y su importancia dentro del curso y la formación de los asistentes.</p> <p>Con apoyo de los conocimientos previos de los asistentes y con las lecturas previamente realizadas se organizarán equipos de entre 4 a 5 integrantes los cuales se encargarán de definir causas, consecuencias y características de uno de los subtemas propios de este bloque, y lo expondrán de manera creativa a sus compañeros, bajo la suposición que ellos no conocen nada sobre el tema</p> <p>Posteriormente se formará una discusión en la que todos contribuirán en la aclaración del tema.</p> <p>Para finalizar este tema, se empleara la técnica de "estudio de casos"* para poder consolidar y comprobar la completa comprensión y buen manejo de los temas trabajados. En otras palabras, se plantearan diversos casos en donde se tendrá que decidir sobre sus características, causas, consecuencias, y clasificar en algunas de las temáticas revisadas.</p> <p>Nota: el orientador en todo momento será una figura de guía y/o de mediador entre el conocimiento que se quiere propiciar y las actividades propuestas.</p> <p>*Al final de las cartas descriptivas se encuentra detallada cada técnica.</p>	<p>LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. "Técnicas de modificación de la conducta". En <i>Manual de orientación educativa y tutoría</i>. 2ª. ed. Madrid: Narcea. p. 95-101.</p> <p>RUS ARBOLEDAS, Antonio. "Una tipología del estudiante". En <i>Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo</i>. Granada: Monográfica, 1996. p. 63-67.</p> <p>AZCOAGA, J. E. y Derman P. A. Iglesias. <i>Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento</i>. Barcelona: Paidós, 1991.</p> <p>MOLINA GRACÍA, Santiago. "El fracaso y el retraso escolar". En <i>El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades de tipo adaptativo</i>. Málaga, Aljibe, 1997. p. 27-52.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

BLOQUE II. PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA
9 hrs.	Tema 1. Problemas comunes en el estudiante	<p>1.1. Tipología del estudiante 1.2. Conocimiento de la adolescencia: factores y alteraciones 1.3. Clasificación de los principales problemas y dificultades de aprendizaje</p> <p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes deberán ser capaces de describir los diferentes tipos de estudiantes a los que se dirige la acción tutorial. • Los profesores serán capaces de distinguir y comprender cuáles son las problemáticas que le atañen como tutor y cuáles pertenecen a otras áreas. 	<p>Para el subtema 1.1 <i>Tipología del estudiante</i>, los orientadores harán una rápida exposición* sobre las principales características. Posteriormente se procederá a una discusión guiada sobre las experiencias de los asistentes en este campo, sobre sus opiniones de la teoría y si les ha sido o no de utilidad durante su práctica docente. Al final se pedirá a cada uno de los asistentes que expresen qué aportaciones le ha dado el subtema.</p> <p>Para el subtema 1.2 <i>Conocimiento de la adolescencia: factores y alteraciones</i> los orientadores realizarán un breve exposición* general sobre el subtema que se va a revisar, sólo una presentación del mismo. Después formarán parejas o equipos de tres personas de acuerdo a la cantidad de asistentes y les repartirán lecturas sobre diversos aspectos del tema. Los docentes deberán leerlas y extraer las ideas principales para después exponer* a sus compañeros el contenido con la opción de ser cuestionados por los orientadores y por los otros equipos. Al final se pedirá que se realice un ensayo sobre las impresiones que les dejo el subtema.</p> <p>En lo que respecta al subtema 1.3 <i>clasificación de los principales problemas y dificultades de aprendizaje</i>, los orientadores dirigirán una lluvia de ideas* sobre las experiencias de los docentes en este terreno, es decir, sobre las problemáticas a las que se han enfrentado en su actividad docente. Posteriormente los orientadores deben exponer* cuales son las principales clasificaciones de los problemas de aprendizaje de acuerdo al autor que se esté revisando. Al finalizar se revisará la lista producto de la lluvia de ideas para poder en</p>	<p>BAUSELA HERRERAS Esperanza. <i>Modelos de orientación e intervención psicopedagógica</i>. Universidad de León. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).</p> <p>ANDUEZA, María. <i>Dinámica de grupos en educación</i>. 3ª. ed. México: Trillas/ANUIES, 1983. (Serie: temas básicos).</p> <p>GONZÁLEZ PIEDA, Julio Antonio, et all. <i>Manual de psicología de la educación</i>. Madrid: Pirámide, 2002. (Colección psicología).</p> <p>MOLINA GRACÍA, Santiago. <i>El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades de tipo adaptativo</i>. Málaga, Aljibe, 1997.</p>

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICUARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA
			conjunto clasificar las problemáticas expuestas por los asistentes con el objeto de poner en práctica los conocimientos adquiridos.	
9 hrs.	Tema 2. Programación de la actividad tutorial	<p>2.1. Fases del proceso: pre diagnóstico y diagnóstico, atención o intervención, evaluación y reorientación</p> <p>2.2. Estructuración y organización del tratamiento</p> <p>3. Planeación y estructuración didáctica</p> <p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes serán capaces examinar los problemas y dificultades de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Los profesores cuentearan con las herramientas cognitivas, didácticas y metodológicas necesarias para ofrecer alternativas de intervención y/o solución. 	<p>Los encargados del grupo deben organizar equipos o parejas de acuerdo a la cantidad de asistentes para coordinar la actividad de aprendizaje que estará subordinada al método de casos*.</p> <p>Después de tener los equipos formados los orientadores darán una explicación completa sobre el tema dando una panorámica del mismo. Al terminar se hará una explicación sobre la metodología que se seguirá.</p> <p>Entonces los encargados del grupo expondrán un caso: las principales características, la situación problemática a la que se busca solución y algunas preguntas claves que guíen las posibles soluciones.</p> <p>Los asistentes trabajarán en equipos o parejas para poder seguir cada uno de los pasos que fueron expuestos por los orientadores cuando se explicó el tema tratando de aplicar la información que les fue proporcionada para poner a prueba su asimilación.</p> <p>Al finalizar cada grupo o pareja expondrá al resto de la clase su trabajo con el objeto de crear una discusión que lleve a la retroalimentación.</p> <p>*Al final de las cartas descriptivas se encuentra detallada cada técnica.</p>	<p>AZCOAGA, J.E. y Derman P. A. Iglesias. <i>Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento</i>. Barcelona: Paidós, 1991.</p> <p>REYZÁBAL, M.V. <i>La comunicación oral y su didáctica</i> Madrid: La muralla, 1993.</p> <p>RODRÍGUEZ CALVO, Ángel R. y Antonio Martínez. <i>Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares</i>. España: CISS/PRAXIS, 2001.</p> <p><i>Planes y programas de estudios</i>. EMS.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

BLOQUE III. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA PARA EL CURSO
9hrs	Tema 1. Conocimientos básicos para lograr mejoras en la vida escolar y académica del alumno	<p>1.1. Estilos y estrategias de aprendizaje 1.2. Hábitos de estudio 1.3. Motivación académica y factores que la determinan</p> <p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al concluir los docentes podrán clasificar los diferentes tipos de estilos y estrategias de aprendizaje. • Los docentes serán capaces de inferir-elegir la mejor forma de motivar en el proceso de aprendizaje a cada estudiante de acuerdo a sus particularidades. 	<p>Para comenzar con la sesión los orientadores preguntarán a los profesores cuáles son los estilos de aprendizaje que conoces y su relación con las estrategias de estudio, esta información debe ser escrita en el pizarrón para poder ser analizada al finalizar la actividad descrita.</p> <p>Durante el análisis se echará mano de las experiencias de los docentes con el objeto de que sientan la importancia que tienen ellos en el proceso educativo.</p> <p>Después de la discusión los orientadores intentarán hacer la conexión del subtema anterior con el siguiente: <i>hábitos de estudio</i>; esto por medio de una exposición del tema por parte de los encargados del grupo seguida de una serie de preguntas en donde los profesores deberán exponer sus razones y argumentos del porqué de las conexiones y relaciones entre las formas de aprender y las formas de estudiar.</p> <p>Por medio de un power point los orientadores a cargo expondrán las principales características de la motivación académica y sus factores.</p> <p>Posteriormente los asistentes serán exhortados a exponer sus dudas y/o sus aportaciones. Si esto no sucediera entonces los orientadores tendrían que proponer un caso en concertó para poner a prueba la asimilación de la información.</p>	<p>ARMSTRONG, Thomas. (2006). <i>Inteligencias múltiples en el aula. Guía prácticas para Educadores</i>. Barcelona, Paidós. p. 46-76.</p> <p>GARDNER, Howard. (2005). <i>Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica</i>. Barcelona, Paidós. p. 35-59.</p> <p>BARTOLOMÉ CRESPO, D. y SEVILLANO, M.^a L. (1991). <i>Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma</i>. Madrid: Sanz y Torres.</p> <p>LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. <i>Manual de orientación educativa y tutoría</i>. 2^a. ed. Madrid: Narcea.</p> <p>GARCÍA BACETE, Francisco J. y Fernando Doménech Betoret. "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar." Sección: Reflexiones pedagógicas. Pp.24-36. <i>Docencia</i>. N. 16</p> <p>HUERTAS, J. A. "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula." pp.291-379 En: <i>Motivación. Querer aprender</i>. Buenos Aires.</p>

HORAS REQUERIDAS	TEMÁTICA	CONTENIDO Y OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIA DOCENTE Y ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA PARA EL CURSO
9hrs.	TEMA 2. Técnicas de la acción tutorial	<p>2.1. Investigación educativa 2.2. Técnicas de detección de problemas de aprendizaje 2.3. Técnicas de refuerzo 2.4. Técnicas de modificación de conducta</p> <p>Objetivos particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente será capaz de discernir entre distintas técnicas de detección de problemas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada alumno. • Los profesores serán capaces de crear un plan de intervención que le permita modificar, reorientar y redirigir las conductas de aprendizaje de los alumnos. 	<p>Los orientadores encargados harán preguntas a los asistentes con el objetivo de hacerse una idea sobre las técnicas y metodologías que los profesores han empelado a través de su práctica para fundamentar sus planes de estudio: la didáctica, los contenidos, etc.</p> <p>Al finalizar la actividad los orientadores se darán a la tarea de clarificar con base en la información obtenida la forma correcta y completa de realizar una investigación educativa.</p> <p>Para los subtemas restantes los orientadores dividirán a los asistentes en tres grupos y a cada uno de ellos se les asignará un tema para que sea expuesto ante el resto de la clase.</p> <p>Los orientadores deberán estar preparados en todo momento para hacer las aclaraciones pertinentes y en su caso complementar la información. Así mismo, se pedirá a los equipos que den ejemplos concisos sobre las técnicas a las que están haciendo alusión.</p> <p>Esta forma de trabajo contribuye a corroborar hasta qué punto se ha asimilado el tema relacionado con la investigación.</p> <p>Aplicación del anexo 3 evaluación final.</p>	<p>RESTREPO MESA, María Consuelo y Luis Enrique Tabares Idárraga. "Métodos de investigación en educación." [Colombia, mayo 2000]. En: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev21/restrepo.htm <i>Revista de ciencias humanas</i>. N.21.</p> <p>GARDNER, Howard. (1987). <i>La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva</i>. Barcelona, Paidós. p. 44-62.</p> <p>GÓMEZ OCAÑA, Concepción y Bernardo Gargallo López. <i>Construcción humana y procesos de estructuración</i>. Universidad de Valencia.</p> <p>ROJAS, Gerardo. <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i>. México: Mc Graw Hill, 1998.</p> <p>ARBONES FERNÁNDEZ, Beatriz. <i>Detección, prevención y tratamiento de dificultades del aprendizaje. Cómo descubrir, tratar y prevenir problemas en la escuela</i>. España: Ideas propias Vigo, 2005. 168p. <i>psicoPedagogía.com Psicología de la educación para padres y profesionales</i>. En www.psicopedagogia.com/modificacion-de-conducta (Consulta: 18 de septiembre de 2012).</p>

ANEXOS DEL CURSO DE CAPACITACIÓN

ANEXO 1. TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Técnicas empleadas durante el curso:

1. **Aviso clasificado:** Se les pide a los participantes que confeccionen un aviso clasificado, vendiéndose. Luego, se ponen en círculos interior y exterior y se van mostrando los avisos unos a otros hasta dar la vuelta completa. Después, se elige a alguien que comience diciendo a quién compraría y porqué.
2. **Nombre-cualidad:** Cada participante dice su nombre y una característica personal que empiece con la primera letra de su nombre. El objetivo es dar a conocer los nombres y alguna característica de cada uno de los asistentes.
3. **En busca de lo profundo:** Cada participante escribe 10 preguntas realmente importantes que se deberían hacer para conocer mejor a los compañeros como personas, intentando ser lo más profundo posible y abarcando todas las esferas vitales (familia, orientación profesional, amigos, sexualidad, creencias religiosas, etc.). Después, se forma un círculo y por parejas se entrevista a la persona que se tiene a la izquierda por 10 minutos; a continuación se cambian los papeles y los entrevistados pasan a ser los entrevistadores. Al finalizar, se hace una presentación ante todo el grupo de los compañeros entrevistados y da su opinión de como lo hizo sentir el ejercicio.
4. **Lluvia de ideas:** Es una técnica en la que un grupo de personas en conjunto crean ideas. Por lo general, suele ser más provechoso a que una persona piense por sí sola.

El profesor-facilitador selecciona un problema o tema, definiéndolo de tal forma que todos lo entiendan. Solicita a los alumnos que expresen sus ideas por turno, sugiriendo una idea por persona. Las aportaciones deben anotarse en el pizarrón. Si existiera alguna dificultad para que el grupo proporcione ideas, el profesor facilitador debe propiciarlas con preguntas claves como: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿Por qué?. Una vez que se ha generado un buen número de ideas, éstas deben ser evaluadas una por una. El docente debe priorizar las mejores ideas. Los alumnos evalúan la importancia de cada aportación de acuerdo a los comentarios del grupo, pero tomando en cuenta el problema definido al inicio de la sesión. Si la técnica se utiliza para solucionar un problema es indispensable hacer un plan de acción que pueda llevarse a cabo.

Si la técnica se utilizó para abordar un tema, es indispensable que el profesor-facilitador conduzca al grupo a obtener conclusiones. Si se expone un tema o problema específico al que se busca explicación o solución. Después los participantes pueden expresar con absoluta libertad todo lo que se les ocurra a propósito del tema sin ningún análisis ni filtros se anotan en el pizarrón hasta que ya no haya participaciones. Sólo al final es cuando se realiza un análisis y evaluación de las mismas en función del tema o problema.

5. **Cuchicheo:** La técnica consiste en dividir a un grupo en parejas que tratan en voz baja un tema o cuestión por un tiempo aproximado de dos a tres minutos. El profesor-facilitador explica que cada una de las personas puede dialogar con el compañero que esté a su lado, sin necesidad de levantarse; el diálogo simultáneo, de dos o tres minutos, se hará en voz baja intercambiando ideas para llegar a una respuesta o propuesta que será informada al profesor por uno de los miembros de cada pareja. De las respuestas u opiniones dadas por las parejas se extraerá la conclusión general o se tomarán las decisiones del caso.
6. **Foro:** Todas las personas que acuden al curso tienen la oportunidad de participar de forma organizada para tratar o debatir un tema o problema determinado. Cuando se trata de debatir un tema, cuestión o problema determinado, en forma directa y sin actividades previas, es indispensable darlo a conocer con anticipación a los alumnos para que puedan informarse, reflexionar y participar con ideas claras.

Cuando se trata de un foro programado para después de una actividad o como conclusión de la misma (película, clase, simposio, mesa redonda, etc.), deberá preverse la realización de esta actividad de modo que todo el auditorio pueda observarla debidamente, distribuyendo el tiempo de manera que sea suficiente para el intercambio deseado, etc.

La elección del coordinador o moderador debe hacerse cuidadosamente, puesto que su desempeño influirá en forma decisiva en el éxito del foro. Se recomienda que posea buena voz y correcta dicción, necesitará ser hábil y rápido en la acción, cordial y seguro de sí mismo, estimular la participación y saber controlarla. El moderador, a su vez, debe ser justo para solucionar la situación sin provocar resentimientos o intimidaciones. El profesor o moderador inicia el foro explicando con precisión el tema o problema que se ha de debatir, o los aspectos de la actividad que se han de tomar en cuenta. Señala las formalidades a que habrán de ajustarse los alumnos (brevedad, objetividad, etc.). Formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema, elaborada de antemano, e invita al auditorio a exponer sus opiniones. En el caso, poco frecuente, de que no haya quien inicie la participación, el profesor puede utilizar el recurso de "respuestas anticipadas" (dar él mismo algunas respuestas hipotéticas y alternativas que provocarán probablemente que se acepte o rechace, con lo cual se da comienzo a la interacción). El profesor o el moderador distribuirán el uso de la palabra por orden, según se haya solicitado (levantar la mano), con la ayuda del secretario, si se cuenta con él, limitará el tiempo de las exposiciones y formulará nuevas preguntas sobre el tema en el caso de que se agotara la consideración de un aspecto. Siempre estimulará las participaciones del grupo, pero no intervendrá con sus opiniones en el debate.

Cuando se agote el tiempo previsto o el tema, el profesor o el moderador hacen una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, extraen las posibles conclusiones, señalan las coincidencias y discrepancias y agradecen la participación de los asistentes. (Cuando el grupo es muy numeroso y se prevén participaciones muy activas y variadas, la tarea de realizar el resumen puede estar a cargo de otra persona que, como observador vaya siguiendo el debate tomando notas).

7. Exposición: Esta técnica se refiere a la exposición oral de un tema, hecha por un alumno o un experto invitado ante un grupo. Puede ser usada para lograr objetivos relacionados con el aprendizaje de conocimientos teóricos o informaciones de diversos tipos.

Mientras el alumno especialista expone el tema previamente escogido, la actividad de los alumnos consiste en reflexionar sobre lo que escuchan, contestar preguntas que el expositor formula, y posteriormente aclarar aquellos aspectos que no hayan sido comprendidos. El experto puede facilitar la comprensión del material oral utilizando material didáctico como pizarrón, grabadoras, material audiovisual, maquetas, fotografías, power point, etc.

Se elige a la persona indicada para tratar el tema seleccionado. Ésta se coloca frente al grupo y después de hacer una breve presentación inicia la plática con una introducción al tema. Terminada la introducción, el expositor procede a informar a su auditorio acerca del tema de la exposición. (La exposición debe ser planeada con anterioridad y realizarse de manera ordenada). A continuación, el expositor hace una síntesis breve de lo expuesto, limitando su tiempo de antemano. Una vez terminada la exposición del tema se procede a un lapso de preguntas y respuestas, presentadas en forma ordenada. Se sugiere limitar el tiempo asignado para esta fase. Cuando el tema ha quedado claro, y el tiempo establecido ha terminado, se da por concluida la sesión.

8. Estudio de casos: Un caso expresa una situación problema que se expone al alumnos para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, el cual se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad, los casos pueden tomarse de la vida real o constituirse como casos simulados o realistas. Estos casos son por naturaleza interdisciplinarios. Deben contener información y datos sobre situaciones, personajes, etc. que les da a los estudiantes una visión de la complejidad del caso.

El problema debe ser planteado de manera que contenga todos los datos e información que requerirá el alumno para comprender la situación en su complejidad y el problema que se pretende abordar, además que debe ser capaz de atrapar la atención e interés de los estudiantes. El lenguaje y los contenidos deben ser accesibles al nivel de los participantes. Consiste de las siguientes fases: 1) selección y construcción del caso; 2) generación de preguntas clave para su estudio y análisis; 3) trabajo en equipos pequeños; 4) discusión del caso; 5) seguimiento.

ANEXO 2. EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

Nombre: _____

Fecha: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Responda de manera clara y con sinceridad a todas las preguntas.

1. ¿Qué es lo que conoce acerca de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en relación con las tutorías?

2. ¿Sabe lo que es un “tutor”?, de una definición de lo que entiende por este término.

3. ¿A qué se refiere “una tutoría”?, de acuerdo a su experiencia exponga brevemente las características de esta función.

4. ¿Cuál es la función de un “tutor” dentro del entorno educativo (para que sirve)?

5. ¿Qué cree que espera de usted la institución como “tutor”?

6. ¿Sabe cuáles son las problemáticas a las que se enfrenta un tutor en el ámbito escolar?
Sí _____ No _____
Si la respuesta es sí explica brevemente _____

7. En su experiencia ¿cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrentan los alumnos en cuanto a su desarrollo escolar y académico.

8. Exponga la diferencia entre fracaso escolar y el retraso académico.

9. ¿En qué consiste una planeación?

10. ¿Cuáles elementos didácticos que conoce y cuáles ha empleado para desarrollar sus clases?

11. ¿Qué son los hábitos de estudio y para qué sirven?

12. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?, ¿Para qué se emplean?

13. En su experiencia, ¿cómo ha trabajado el tema de la motivación con sus estudiantes en relación a su desempeño escolar?

14. ¿Conoce o ha manejado técnicas de detección de problemas de aprendizaje? Sí _____ No_____, de ser así, haga una breve descripción.

15. Conoce y/o ha aplicado alguna(s) técnica(s) para mejorar la conducta en los alumnos en cuanto a su desempeño escolar y académico. Sí _____ No_____, de ser así, haz una breve descripción.

16. Describa su competencia en cuanto su habilidad en investigación

17. ¿Cree necesario el curso “La tutoría en la escuela”?

Sí. _____ No. _____,

¿Por qué? _____

18. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en relación al presente curso?

19. Exponga brevemente su sentir en cuanto al curso.

ANEXO 3. EVALUACIÓN FORMATIVA

Se pretende que durante todo el curso los orientadores (encargados del curso), empleen técnicas informales y semiformales de evaluación.

En las primeras se encuentran: 1) observación de las actitudes y aptitudes de los asistentes y; 2) exploración a través de preguntas formuladas por los orientadores durante las clases, preguntas que hechas con el fin de comprobar la asimilación por parte de los asistentes en cuanto a los contenidos revisados.

De la observación se espera que los orientadores empleen su experiencia docente y sobre todo un sentido objetivo en relación a sus observaciones.

En cuanto a la exploración se pueden emplear preguntas tales como: qué significa..., cómo lo emplearías con tus alumnos, imagina que tienes un caso X, cómo lo resolverías, qué técnica aplicarías sí..., entre otras basadas en la pertinencia del tema expuesto y la didáctica empleada para ello.

De las técnicas semi formales hacen referencia a todas las actividades y ejercicios que tengan un producto como resultado, es decir, se evalúan estos productos, además de las tareas que se encomienden.

ANEXO 4. EVALUACIÓN FINAL

Tomando en consideración que como producto final se les asignará a los asistentes al curso un caso específico (empleando el Método de Casos), se presenta una rúbrica que arroje una valoración en cuanto a su aprendizaje tanto teórico como práctico.

RÚBRICA DE DESEMPEÑO “LA PRÁCTICA TUTORIAL”

niveles de desempeño criterios	Suficiente	Medio	No suficiente
Análisis del caso y de sus planteamientos, enigmas.	El profesor es capaz de identificar los componentes y problemáticas propias del caso	El profesor logra identificar sólo algunos de los componentes y/o problemáticas del caso	El profesor no es capaz de identificar los componentes y las problemáticas propias del caso
Selección y organización de información de acuerdo a lo presentado en el caso.	El profesor es capaz de discriminar de una amplia gama de conocimientos sobre la tutoría y sus campos de acción la información necesaria para la solución del caso. Y argumenta el porqué de la misma	El profesor tiene confusión sobre la información que ayudaría a resolver el caso y por ello sus argumentos son pobres y carentes de fundamentos	El profesor no es capaz de discriminar sobre la información que le ayudará a resolver el caso debido a que no cuenta con el conocimiento suficiente y necesario para ello
Soluciones dadas al caso	Las soluciones presentadas son diversas y pertinente, además de contar con fundamentos	Las soluciones presentadas son pocas y no viables. Los fundamentos son vagos y poco asertivos.	Las soluciones son prácticamente inexistentes y nada pertinentes
Actitud en cuanto al desempeño tutorial	El profesor se presenta analítico, crítico y propositivo en cuanto a la resolución del caso. Además, presenta una actitud flexible y abierta, de compromiso y responsabilidad ante el caso	El profesor sólo presenta algunos de los siguientes rasgos: ser analítico, crítico o propositivo en cuanto a la resolución del caso. Es pobre en cuanto a actitud flexible y abierta, de compromiso y responsabilidad ante el caso	El profesor no se presenta analítico, crítico y propositivo en cuanto a la resolución del caso. Su actitud es cerrada y falta de compromiso ante la resolución del caso
Planificación tutorial	El profesor es capaz de organizar sus ideas y conocimientos en una propuesta de solución-acción, contemplando los elementos propios de la planificación tutorial	El profesor presenta una propuesta de solución poco organizada y falta de elementos propios de la planificación tutorial	El profesor no es capaz de llegar a una propuesta de solución-acción ni de organizar sus conocimientos en este terreno
Trabajo colaborativo	El profesor tiene la competencia necesaria para trabajar en equipo y/o pedir el apoyo y las opiniones de otros para la resolución del caso.	El profesor tiene dificultades para trabajar en equipo y/o pedir el apoyo y las opiniones de otros para la resolución del caso.	El profesor no cuenta con la competencia necesaria para trabajar en equipo y/o pedir el apoyo y las opiniones de otros para la resolución del caso.

ANEXO 5. INSTRUMENTACIÓN

CHECK AND LIST

Elementos	Listos y en orden	No se encuentran listos	Observaciones
Se ha informado a los asistentes del curso sobre su inicio y horario			
El lugar en donde se va a llevar a cabo el curso ha sido solicitado y aprobado			
Se ha revisado que las condiciones sean idóneas para el número de asistentes			
El lugar de la capacitación cuenta con los recursos necesarios			
Los materiales didácticos se encuentran en disponibles y en cantidades suficientes			
Todos los encargados de grupo tienen conocimiento exacto de los días y horario que les han sido asignados			
Los encargados de grupo han preparado su sesión con antelación			
Se ha comprobado que el equipo técnico y/o electrónico funcione de manera adecuada			

ANEXO 6. EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO

ENTREVISTA

Nombre: _____

Fecha: _____

1. Las expectativas que tenía sobre el curso, ¿fueron cubiertas? Sí. _____ No. _____
Expresar brevemente su posición. _____

2. ¿Se ha ampliado el conocimiento que tenía sobre las tutorías a raíz de haber tomado el curso? En caso de contestar positivamente, exponga brevemente sus avances. _____

3. ¿Cómo fue su experiencia sobre el curso?, tome en cuenta: actitudes, ambiente, desempeño por parte de los encargados. _____

4. ¿Considera que los temas expuestos durante el curso fueron los adecuados? Sí. _____ No. _____
¿Por qué? _____

5. En caso de no haber estado de acuerdo con los contenidos, ¿Qué conocimientos considera que hicieron falta tocar o manejar durante el mismo?

6. ¿Considera que su participación en el programa de tutoría le puede ayudar a mejorar su desempeño docente?, ¿por qué?

7. Tomando como referencia su experiencia docente ¿considera que las estrategias didácticas empleadas fueron las adecuadas? Exponga brevemente sus comentarios y en su caso sus sugerencias.

8. ¿En su opinión, se considera suficientemente preparado para desempeñar la función de tutor que la institución se le está pidiendo desempeñar? Sí _____ No _____
Explique _____

9. ¿La bibliografía empleada le pareció pertinente para lograr una mayor comprensión y un buen desarrollo del curso? Sí. _____ No. _____
¿Por qué? _____

10. Exponga brevemente sus sugerencias para mejorar el curso. _____

ANEXO 7. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL TUTOR

LISTA DE ESCALA

Ítem	Grado de cumplimiento	Sí	Regular	No
El tutor muestra buena disposición para atender a los alumnos.				
La cordialidad y capacidad del tutor logra crear un clima de confianza para que el alumno pueda exponer sus problemas				
Trata el tutor con respeto a los alumnos				
Muestra el tutor interés en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento de los alumnos				
Muestra capacidad para escuchar los problemas de los alumnos				
Muestra el tutor capacidad para escuchar los problemas de los alumnos.				
El tutor es creativo y siempre busca los métodos y las estrategias para mantener la atención del alumno asesorado				
Tiene el tutor capacidad para resolver dudas académicas del alumno				
Tiene el tutor capacidad para orientar al alumno en metodología y técnicas de estudio				
Tiene el tutor capacidad para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas				
Tiene el tutor capacidad para estimular el estudio independiente				
El tutor se capacita de manera permanente para dar un servicio eficiente a los tutorados				
El tutor es ético y profesional en la tarea que se le encomendó				
El tutor posee dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal				
El tutor respeta el horario asignado para trabajar con sus tutorados				
El tutor conoce suficientemente bien la normatividad institucional para aconsejarle las opciones adecuadas a sus problemas escolares				
El tutor lo canaliza a las instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebasa su área de acción. Solamente responda esta pregunta si lo ha requerido				
Su acción tutorial ha arrojado resultados positivos en cuanto al desempeño académico y escolar de sus tutorados				

FUENTES DE CONSULTA:

BIBLIOGRAFÍA

- ANDUEZA, María. *Dinámica de grupos en educación*. 3ª. ed. México: Trillas/ANUIES, 1983. (Serie: temas básicos).
- ARBONES FERNÁNDEZ, Beatriz. *Detección, prevención y tratamiento de dificultades del aprendizaje. Cómo descubrir, tratar y prevenir problemas en la escuela*. España: Ideas propias Vigo, 2005. 168p.
- ARMSTRONG, Thomas. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía prácticas para Educadores*. Barcelona, Paidós. p. 46-76.
- AZCOAGA, J. E. y Derman P.A. Iglesias. *Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Barcelona: Paidós. 1991.
- BARTOLOMÉ CRESPO, D. y SEVILLANO, M.^a L. (1991). *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*. Madrid: Sanz y Torres.
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad de León. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF: McGraw-Hill, 1998. 232p.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.
- GARCÍA BACETE, Francisco J. y Fernando Doménech Betoret. "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar." Sección: Reflexiones pedagógicas. Pp.24-36. *Docencia*. N. 16
- GARDNER, Howard. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós. p. 35-59.
- GARDNER, Howard. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós. p. 44-62.
- GÓMEZ OCAÑA, Concepción y Bernardo Gargallo López. *Construcción humana y procesos de estructuración*. Universidad de Valencia.
- GONZÁLEZ PIEDA, Julio Antonio, *et.all*. *Manuela de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide, 2002. 914p. (Colección psicología).
- GUTIÉRREZ SAENS, Raúl. *Introducción a la didáctica. Para profesores de nivel medio y Superior*. 4ª. ed. Estado de México: Esfinge, 1990. 239p.
- HUERTAS, J. A. "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula." pp.291-379 En: *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires.
- LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. *Manual de orientación educativa y tutoría*. 2ª. ed. Madrid: Narcea. 448p.
- MOLINA GRACÍA, Santiago. *El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe, 1997.
- Plan Maestro de Orientación Educativa de educación media superior del Estado de México*; 2010.
- Planes y programas de estudios*. EMS.
- REYZÁBAL, M.V. *La comunicación oral y su didáctica*" Madrid: La muralla, 1993.
- RODRÍGUEZ CALVO, Ángel R. y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. España: CISS/PRAXIS, 2001.
- ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 1998.
- ROSADO, Miguel Ángel. *Dinámicas de grupo y orientación educativa*. México, DF: Trillas, ©1988, 1991. 82pp.
- RUS ARBOLEDAS, Antonio. *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Monográfica, 1996. 294p.
- TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula*. Jaén: Universidad de Jaén, 1996. 388p.
- Una teoría del aprendizaje de adultos: la andragogía*.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*. México, Patria, ©1993. 97p.

MESOGRAFÍA

Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad.

En: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales (Consulta: 5 /Mayo/2011).

Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.

En: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales (Consulta: 5 /Mayo/2011).

psicoPedagogía.com Psicología de la educación para padres y profesionales.

En www.psicopedagogia.com/modificacion-de-conducta (Consulta: 18 de septiembre de 2012). Reforma

Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

EN: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma (Consulta: 5/Mayo/2011).

RESTREPO MESA, María Consuelo y Luis Enrique Tabares Idárraga. "Métodos de investigación en educación." [Colombia, mayo 2000]. En: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev21/restrepo.htm

Revista de ciencias humanas. N.21. (Consulta 22 de septiembre de 2012).

CONCLUSIONES

Las reformas educativas no son más que un cúmulo de propuestas pedagógicas, curriculares, organizacionales fundadas en múltiples vertientes que van desde las cuestiones internacionales y nacionales, hasta aspectos básicos de las circunstancias en las que se encuentra el sistema y el ideal al que se desea llegar.

Si bien la explicación sobre lo que es una reforma educativa suena sencilla, el proceso por medio del cual éstas se conforman es mucho más complejo, pues en ella convergen infinidad de factores, opiniones, intereses, circunstancias y prioridades. Todo ello con la finalidad de resolver ciertas problemáticas o solamente mejorar ciertas situaciones existentes como por ejemplo: baja calidad educativa, alta deserción, eficiencia terminal baja, cobertura insuficiente, entre otras; es decir, desde un principio el arranque de una política supone un problema (pues se genera precisamente de la necesidad de poner solución a una situación poco satisfactoria) que además debe ser bien definidas para poder llegar a un acuerdo sobre el o los posibles objetivos que se persiguen y así poder acordar metas reales para posteriormente buscar los mejores caminos para llegar a ellas.

Todo lo anterior supone enormes esfuerzos humanos que además involucran gran cantidad de recursos económicos y materiales para su desarrollo, aprobación y presentación tanto a las instancias involucradas como al público en general. Estos esfuerzos y recursos se amplían de forma exponencial cuando al fin logra llegar a su implementación, pues el cambio siempre sugiere periodos de desequilibrio, tensión, asimilación y adaptación.

Justamente esta es la situación en la que se encuentra la RIEMS. En principio, la reforma nació de la precaria situación en la que se encontraba (y me atrevo a decir, en la que aún no se ha superado del todo), la EMS en los años 2006 y 2007 cuando por primera vez se pensó en ella; el entonces subsecretario de educación Miguel Székel y Prado (periodo 2006-2010) impulso su creación para dar respuesta a las demandas de calidad del servicio educativo, equidad, cobertura, pertinencia e identidad de la EMS, pero fue sino hasta el año 2008 que vio la luz pública para su implementación.

Este periodo de tiempo entre su concepción y su implementación se ocupó para realizar toda una serie de investigaciones y análisis que le dieran fundamentos tanto teóricos como prácticos orientados a conseguir objetivos y metas que también debieron llevar un tiempo y proceso para poder ser definidos.

La reforma que ahora se conoce como la RIEMS fue el resultado del aporte del esfuerzo de muchas instancias tanto gubernamentales como educativas, de políticos, de funcionarios educativos e incluso se consideraron las opiniones de algunos docentes. Así mismo, se revisaron datos estadísticos indicadores del sistema educativo nacional (cobertura, deserción, reprobación, eficiencia terminal, entre otros) en conjunto con algunos internacionales. También las tendencias educativas fueron estudiadas, tanto las actuales que estaban teniendo resultados favorables en otros países como las tendencias a futuro realizando estudios que

demostrarían los impactos que se podrían presentar a mediano y largo plazo en la vida económica y laboral (esta información se desarrolla en el capítulo I).

Es así como la RIEMS va tomando forma y finalmente es expuesta como una **reforma curricular** debido a que la propuesta principal que sustenta al resto de las medidas en ella expresadas es el MCC basado en el modelo educativo por competencias que brinda ciertos aspectos, orientaciones, metodologías y fundamentos teóricos al proceso educativos, especialmente al proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es imprescindible comprender que esto no significa que se pretenda generalizar la EMS sino que al contrario, el modelo educativo sugerido tiene la particularidad de conformar una propuesta de currículum flexible que abre la posibilidad de abordar dos aspectos fundamentales de la EMS a la vez.

Por un lado, por medio del enfoque por competencias y el perfil de egreso establecidos, se permite dotar de identidad a la EMS pues con ellos se pretende que todos los alumnos egresados de este nivel educativo contarán con los conocimientos mínimos necesarios para ingresar a la educación superior. Además, la posibilidad de transitar libremente por las diferentes opciones de modalidades de este sistema educativo será más elevada pues con el ya mencionado estándar de conocimientos la movilidad estudiantil será mucho más sencilla de realizar; lo que a su vez busca disminuir los niveles de abandono escolar.

Por otro lado, al ser una propuesta de currículum flexible permite conservar todas aquellas particularidades de los diferentes subsistemas y modalidades que conforman a la EMS que son por demás indispensables para mantener abierta una amplia gama de opciones con la finalidad de atender a las diferentes demandas de la población en edad de cursarla. En otras palabras, la flexibilidad curricular ayuda a mantener la diversidad de opciones de la EMS para las distintas necesidades de los alumnos, lo que a su vez influye en la retención escolar, eficiencia terminal y calidad de la educación.

A su vez, el MCC es parte del SNB que, en general, es una instancia formada para regular la inclusión y mantenimiento de todos los subsistemas y modalidades de la EMS dentro de estándares y lineamientos regulatorios cuyo principal objetivo es otorgar a la EMS solidez e identidad facilitando la evaluación como una herramienta diagnóstica y propositiva.

Hasta este punto y a muy grandes rasgos se puede apreciar la reforma y su complejidad pero al mismo tiempo se nota en los esfuerzos para fundamentarla, para realmente presentar una propuesta completa y sistémica. Su intención es involucrar a todos los sujetos que de alguna manera participan en el proceso educativo, desde autoridades educativas de instancias gubernamentales y autónomas, hasta las decisiones directivas y las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

Sin embargo, la reforma no está hecha sólo para ser admirada en papel sino que es creada para impactar directamente en las problemáticas que la desencadenaron. Los objetivos y las metas planteadas son los parámetros con los que se medirá su éxito o su fracaso, pero no sólo se mide el grado de logro sino que además se considera lo que sucede durante todo el proceso de implementación: el contraste entre la teoría y la

realidad.

Es este plano en el que la tesis se centra; en el momento en que la teoría de una reforma se intentar llevar a la realidad de una escuela, de aquellos sujetos que ven alterada su labor a raíz de las propuesta y exigencias de un mundo de datos, postulados y expectativas que desde una visión meramente documental parecen ser coherentes y sensatos pero que al ser puestos en práctica no siempre resultan como se habían esperado provocando problemáticas distintas a las que se querían resolver, situaciones que salvar e incluso enfrentamientos ideológicos, políticos, económicos, etc.

Consideraciones que desde la conformación de la reforma en su aspecto teórico deben ser tomadas en cuenta, es un balance entre costo-beneficio complementado con una visión de previsión lo que no garantiza que se pueda prever todas las situaciones a enfrentar durante el proceso de implementación (la realidad supera a la ficción).

Los docentes y sus prácticas, la forma en que viven, asimilan y consolidan sus actividades ante este proceso transformador de la reforma es el tema principal tratado en este estudio pues son ellos los que figuran como los encargados de llevar las nuevas disposiciones a los estudiantes. A este respecto, los objetivos iniciales de la tesis fueron:

- Investigar y analizar la forma en que se está llevando a cabo la gestión pedagógica del nuevo paradigma educativo dentro del plantel para apoyar el óptimo desarrollo de los objetivos y metas del MCC (impactos en la práctica docente, alcances obtenidos y limitaciones en su implementación).
- Analizar qué papel juega la formación (académica y de área de conocimiento) en la implementación y cumplimiento de los lineamientos del MCC en lo correspondiente a la comunidad docente del plante. Identificar las dificultades tanto pedagógicas como didácticas que se han presentado en el desempeño profesional del docente.
- Conocer las decisiones y acciones que se han puesto en marcha dentro de la comunidad docente para afrontar las demandas del plantel y de la reforma.
- Conocer las acciones que se han llevado a cabo dentro del plantel por parte de las autoridades directivas para apoyar el desempeño docente ante la situación de desequilibrio y ajuste propiciada por la reforma.

Con base en los datos obtenidos de las indagaciones documentales y de campo, se pueden precisar una serie de afirmaciones, algunas que si bien se encuentran cimentadas en la experiencia de la preparatoria Oficial N.82 podrían extenderse a cualquier otro plantel de EMS y otras mucho más generales. En seguida se presentan estas conclusiones.

- ▶ Atendiendo a la complejidad de la creación de las reformas educativas en comparación con los resultados obtenidos hasta ahora de la preparatoria (que no van más allá del 31 al 50% después de 4 años), el balance no es del todo insatisfactorio. La evaluación de una reforma no es tan simple ya que desde su elaboración se consideran tiempos y resultados deseados.

En cuanto a las prácticas docentes, es importante conocer la realidad profesional, institucional y contextual en la que se desenvuelven para comprender las razones de sus decisiones, actitudes y actividades.

Quizá el punto clave en todo esto sea la gran diversidad de circunstancias en las que se encuentran las escuelas de EMS en el país y que si bien fueron considerados de forma teórica, no se alcanzó a apreciar el verdadero impacto que presentaría en el plano particular de cada plantel. Es obvio que considerar a cada uno de los planteles por separado es una labor por demás monumental y casi imposible, pero si hubiese sido significativo considerar las enormes diferencias sociales y económicas entre las que oscilan los diversos espacios educativos de este nivel para comprender los enormes retos que significaría para algunas escuelas implementar los postulados de la RIEMS y quizá buscar alternativas de acción que equilibrará el terreno sobre el que se pondría en práctica dicha reforma así se maximizaría el logro de metas y objetivos educativos.

No se duda de la realización de este tipo de estudio al desarrollar la RIEMS pero sí se duda de los alcances de la misma cuando se compara con las no pocas situaciones de desventaja y de circunstancias que no se consideraron especialmente con la aplicación del enfoque por competencias.

La descontextualización y las condiciones inadecuadas que se encuentran presentes en centros como la preparatoria Oficial N.82 y que comparten muchas otras escuelas es la realidad vivida, es la prueba viviente de que no todo fue considerado, de que las medidas fueron insuficientes y/o no fueron bien pensadas. No obstante esto no hace de la RIEMS una reforma perdida o destinada al fracaso como fue considerada por muchas personas, más bien es sólo un elemento a considerar tanto para la evaluación y retroalimentación de la misma, como para la búsqueda de soluciones que podrían no ser más que la oportunidad de avanzar en la resolución de las problemáticas que enfrenta la EMS en nuestro país.

- ▶ El tiempo tanto de implementación como en el que se esperan resultados, afectan a la comunidad docente en distintas formas. Por ejemplo, la acelerada introducción de nuevas formas de hacer determinadas actividades tanto administrativas como en el proceso enseñanza-aprendizaje; la nueva información y conocimientos producto del enfoque por competencias aunado a las nuevas funciones que se anexaron para el apoyo a la formación integral de los alumnos, entre otras.

Las presiones para lograr en poco tiempo resultados educativos positivos propios del plantel y al mismo tiempo atender a los de la reforma.

Todas estas situaciones propician ambientes de caos, desconfianza, rechazo, apatía e indiferencia lo que da lugar a bajo rendimiento por parte de los docentes, desacuerdos que afectan el

cumplimiento de metas y objetivos educativos, falta de comunicación entre docentes y directivos e incluso entre los mismos docentes limitando la retroalimentación, entre otras.

-De acuerdo con los comentarios del director y subdirector del plantel, desde el momento en que entró en vigor la RIEMS los docentes carecían de preparación para trabajar bajo sus lineamientos, y la capacitación, además de ser tardía, fue tan apresurada que los maestros no la aprovecharon al 100% . No tuvieron el tiempo necesario para asimilar los nuevos postulados, métodos y conocimientos. El ambiente imperante fue de temor, desconfianza tanto para ellos mismos como para las autoridades educativas. Ambiente que hasta el día de hoy no se ha disipado y sigue creando tensiones.

- ▶ La formación académica inicial es un factor que influye en todo el proceso de implementación de la reforma. Contar o no con los conocimientos mínimos del proceso educativo, teorías, vertientes, relaciones con otros campos, etc. pueden ser la diferencia entre la aceptación y el rechazo, entre una asimilación y adaptación temprana, tardía o nula.

Si los docentes cuentan con estos conocimientos entonces cuentan con las herramientas cognoscitivas necesarias para comprender las posturas de la reforma, para asimilar las nuevas funciones y para aprovechar las posibles ventajas que se encuentren en los postulados y principios. De este último punto se pueden mencionar dos ventajas contenidas en la reforma: 1) la capacitación; y 2) la flexibilidad curricular

El papel del tutor es un ejemplo claro de las dificultades que conlleva la falta de preparación en el ámbito pedagógico. Los docentes, por lo menos dentro de la preparatoria, no se sienten preparados para desempeñar este papel y especialmente no lo consideran como parte de sus responsabilidades como maestros, pero, si se observa detenidamente esta figura desde una perspectiva pedagógica entonces se reconoce como un complemento a su actividad que brinda a los alumnos la posibilidad de mejorar su desempeño escolar y al mismo tiempo aumentar su conocimiento.

- ▶ La capacitación vuelve otra vez a ser centro de atención pues gran parte del éxito de las reformas depende de este proceso. Lamentablemente, refleja no estar bien gestionada por parte de los docentes, es decir, los docentes no cuentan con las nociones necesarias para aprovechar la información que se les presenta, no se asimila y por lo tanto no se lleva a la práctica. Además, algunos docentes no consideran necesarias las capacitaciones y las toman como un requisito administrativo a cumplir dedicándoles tiempo insuficiente.

Dentro de la preparatoria, la mayoría de los maestros encuestados afirman haber asistido a capacitación desde que entró en vigor la RIEMS. Sin embargo, los resultados mostrados en sus prácticas tanto de planeación como transformación en sus prácticas dentro del aula no son las mejores. Existe una brecha considerable entre las constantes capacitaciones a las que se hace referencia y la aplicación práctica en las labores tanto dentro como fuera del aula.

Entonces, debiésemos detenernos a pensar si esta brecha se da por falta de interés por parte de los docentes o por falta de bases para aprovechar el proceso de actualización. También sería interesante considerar si la falta de interés es por razones ideológicas o si es resultado de la limitada visión de algunos docentes debida a la falta de formación en el terreno educativo haciéndolos sentir que su experiencia, hasta el momento, se menosprecia y que las nuevas propuestas son innecesarias puesto que no concuerdan mucho con lo que hasta ahora se ha definido como una rutina.

La flexibilidad curricular es un factor positivo del MCC. Esto le otorga a las instituciones y a los docentes la posibilidad de integrar elementos de apoyo a los programas establecidos siempre y cuando se mantenga la meta educativa intacta, en este caso, el perfil de egreso.

No obstante, como es el caso de la preparatoria, existen profesores que no cuentan con la preparación necesaria que les permita discernir y proponer situaciones educativas.

Por ejemplo, al revisar algunos planes de estudio, se puede apreciar que algunos docentes no tienen un manejo adecuado de las secuencias didácticas, que algunas de las actividades extras propuestas no se encuentran contextualizadas y que no tienen una justificada razón para ser incluidas, no pueden proponer diversas formas de evaluación más que las tradicionales (como exámenes, tareas y exposiciones) cuando las rúbricas son un requisito del plantel.

Es así, como por la falta de preparación se van perdiendo zonas de desarrollo, que podrían mejorar la consecución de resultados.

Volvemos de nueva cuenta a la figura del tutor, los maestros hasta este momento admiten no tener los conocimientos suficientes para desempeñar éste rol como parte de sus prácticas por lo que dentro del presente trabajo se sugirió un curso de capacitación especialmente de éste tema.

- ▶ No se encontró relación directamente proporcional de los campos de conocimiento por asignatura y el nivel de problemáticas que se suscitan al enfrentar una reforma educativa.

En el caso de la preparatoria, sólo uno o dos docentes encuestados mencionaron tener problemas por esta circunstancia. Por supuesto esto puede deberse a que la preparatoria ofrece una formación propedéutica. Las posibilidades de afectación por esta causa aumentan si se habla de opciones terminales pues existe mayor especificidad.

En cualquier caso, el principal problema se centrara en las condiciones de infraestructura y recursos económicos más que en las complicaciones propias de una materia específica, lo que nos regresa a la enorme importancia de la preparación académica pues ella influye en la manera en que los docentes se enfrentan a los cambios dentro de sus prácticas. A mayores herramientas cognitivas mayores posibilidades de obtener mejores resultados con los recursos disponibles.

- ▶ El desconocimiento total o parcial de las nociones básicas contenidas en la reforma por parte de los docentes y de los directivos ocasiona mal funcionamiento del sistema y resultados poco satisfactorios.

Si los directivos no cuentan con las nociones suficientes para fundamentar sus decisiones y acciones para cumplir con lo planteado por la reforma los docentes se sienten inseguros desarrollando desconfianza, cuestionando todas las medidas tomadas y resistiéndose a ellas.

Si los docentes son los que desconocen la reforma entonces no la comprenden y si no la comprenden no pueden aplicarla de forma correcta.

En el caso de la RIEMS, y especialmente del MCC dentro de la preparatoria, algunos docentes no cuentan con las nociones indispensables para trabajar el enfoque por competencias. Por ejemplo, al no estar completamente enterados de la definición que se tienen del término *competencia* dentro del ámbito educativo consideran que las competencias sólo pertenecen al terreno laboral. Esta visión de las competencias ocasiona que los docentes no las incluyan en su currículum pues las consideran como un retroceso y/o limitante tanto para la adquisición de conocimientos que lleven a los alumnos a un nivel más alto de estudios y preparación como para desarrollar su capacidad crítica y analítica.

En otras ocasiones, al no conocer y distinguir entre los diferentes tipos de competencias no se integran debidamente al plan de trabajo ocasionando que en la práctica no sean más que conceptos sin impacto pedagógico.

También es posible que la ignorancia en temas como las problemáticas que dieron origen a la RIEMS, los contextos, los estudios realizados, los porqués de sus postulados, etc., conlleve a su rechazo de forma parcial o total.

- ▶ La falta de recursos económicos e infraestructura adecuada dentro del plantel puede limitar el logro de metas y objetivos educativos, pero no se encuentran supeditados a estos. Dentro de la preparatoria, los resultados se vieron afectados por infinidad de elementos tales como el desconocimiento de la RIEMS, la falta de preparación de los docentes en el campo educativos y capacitación poco eficiente, pero la infraestructura no figuró jamás como un factor decisivo (hay que recordar que la situación de la preparatoria Oficial N.82 no es la ideal, las instalaciones son pequeñas y el aspecto económico es limitado).

Sin embargo, sí existe una atenuante relacionada con el contexto social y la realidad económica, pero referida a las condiciones de la población atendida, es decir, de los alumnos. Por ejemplo, la preparatoria, al encontrarse enclavada en una zona de clase media-baja atiende a una población muy limitada en cuanto a recursos económicos; y esta limitación impacta en no sólo en los resultados escolares de los jóvenes sino también en las prácticas de los docentes.

Gracias a mi experiencia como orientadora durante mi servicio social pude apreciar como un porcentaje significativo de alumnos aspiran sólo a concluir la preparatoria para comenzar con su vida laboral pues comer es más importante que estudiar; otros alumnos deben abandonar la escuela por falta de dinero para cumplir con aquello que la escuela les requiere (desde las cuotas de inscripción hasta el uso del internet o simplemente el acceso a una computadora).

Así, los maestros están conscientes de las carencias limitaciones de sus alumnos al proponer y realizar actividades de enseñanza. Es obvio, que las acciones de los docentes no pueden ser dirigidas por estas situaciones pero invariablemente influye en su labor educativa (especialmente si se cuenta con verdadera vocación, esa que va más allá de cubrir requisitos y ganar un sueldo).

- ▶ El nivel educativo de los alumnos que ingresan a la EMS no siempre es el mejor para alcanzar las metas educativas fijadas en el perfil de egreso. El bajo nivel educativo que los alumnos vienen arrastrando desde la educación primaria constituyen un factor que impide cumplir al 100% con el perfil de egreso marcado por la RIEMS. Además, propicia rendimiento mínimo, reprobación e incluso deserción.

No se menosprecian los esfuerzos que se han realizado mediante las reformas impulsadas en la educación básica (nivel preescolar, primaria y secundaria), en donde se plantea el seguimiento y la coordinación de los conocimientos de egreso con el siguiente nivel educativo, pero lamentablemente hasta este momento esto no ha tenido los resultados esperados.

- ▶ Se demostró la relación indisoluble entre las prácticas docentes y la formación pedagógica; la segunda funciona como base para desarrollar la primera y la primera retroalimenta a la segunda para ampliar, mejorar y seguir indagando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se demostró también que la labor docente no responde solamente a las cuestiones pedagógicas pero al mismo tiempo es evidente que sin los conocimientos de esta las prácticas tanto dentro como fuera del aula no sólo carecen de sentido sino que se ven altamente limitadas entorpeciendo las propuestas de mejora en el ámbito educativo.

Como se puede apreciar, las consecuencias de llevar a la práctica un proyecto educativo son muchas y no siempre positivas. Las intenciones son buenas y estratégicamente calculadas para lograr mejoras en el sistema educativo, pero no siempre se pueden calcular los percances que se presentaran durante el proceso de transformación.

Como aporte, este estudio espera fungir como fuente de retroalimentación para futuros procesos de cambio, innovación y reforma dentro del sistema educativo.

Quedan, como siempre en cualquier estudio social, cabos sueltos, espacios sin explorar, relaciones no tratadas, situaciones sin resolver. Por ejemplo:

En la actualidad se puede apreciar la tendencia a reformar. El gobierno, durante el mandato del presidente E. Peña Nieto, ha trabajado arduamente el tema de las reformas en distintas materias, por ejemplo: la energética, la de telecomunicaciones y la educativa. Esta tendencia a pesar de ser criticada (y sin entrar en debates sobre su contenido) es positiva si se considera que todas las actividades humanas se encuentran ligadas unas a otras.

De esta forma, la educación se liga con la economía, con la política, con la cultura, etc. Si se quiere impactar en la educación es indispensable pensar en todas estas vertientes para poder obtener mejores resultados. Como se dice por ahí, de que le sirve a un estudiante que le enseñen a manejar una computadora si en la vida tendrá acceso a una.

Ahora bien, las reformas deberían ser un proyecto con tiempos realistas, no deberían estar influenciados por el tiempo que duren los funcionarios públicos en sus puestos sino que deberían trabajarse como un proyecto continuo de largo plazo pues como se puede apreciar las reformas educativas (y en cualquier materia), no producen resultados positivos si son procesos forzados. Aun cuando la teoría sea buena si en la práctica no se dan los tiempos necesarios el costo-beneficio nos dejará en números rojos.

La introducción paulatina de las reformas debería ser manejada por planteles, entre los mismos compañeros (docentes y directivos), alejada en una primera instancia de cuestiones como evaluación-reacción, es decir, manejar la evaluación pero sólo como mecanismo de retroalimentación y no como elemento para premiar o castigar las prácticas docentes. Esto se incluiría, claro, pero más adelante.

Obviamente la evaluación-reacción es un elemento indispensable como mecanismo de control y de incentivo para maximizar el logro de metas y objetivos, pero este debe ser bien manejado para no terminar como un proceso administrativo más, en donde el docente busque la forma de cumplir aún sin haber asimilado nada de la reforma en cuestión. ¿Cómo hacer esto? Es la pregunta que queda en el aire como un nuevo tema de investigación, análisis y reflexión.

Con esto, se busca que los docentes pongan menos resistencia al proceso de cambio y al mismo tiempo que logren expresar sus dudas y sus carencias de conocimientos sin miedo a las repercusiones. Así se contaría con la oportunidad de mejorar no sólo el alcance de metas y objetivos educativos sino también el perfil profesional del docente.

Otro punto de estudio que se desprende de esta tesis y que por motivos de tiempo y de complejidad no se pudo tratar a fondo, es la formación docente. Los cambios sugeridos por la RIEMS en teoría son adecuados y positivos para la EMS del país, sin embargo, la realidad exige mayores esfuerzos de los esperados y especialmente en dos aspectos: 1) el perfil docente y 2) el perfil del alumnado.

El primero tiene que ver con la formación que se da a los maestros pues al parecer el mismo problema que se intenta combatir en la EMS es el mismo que se encuentra en las instituciones formadoras de maestros: NO existe un perfil mínimo definido (claro que esto puede suponer en cierta medida una ventaja pues los espacios de trabajo son variados y en ocasiones muy particulares). Pero lo peor, NO se tiene un equilibrio entre la parte teórica y la práctica en el proceso formativo. Los maestros pueden ser excelentes en cuanto a la reflexión y fundamentación de sus labores pero carecer completamente de experiencias enriquecedoras para su desempeño práctico; o por el contrario, ser excelentes en la práctica pero sólo porqué se le enseñó que las

cosas eran así y carecer completamente de ideas propias que le ayuden a adaptarse a los cambios inevitables en cualquier actividad humana.

El punto número dos, hace hincapié en las características de las poblaciones que serán atendidas por los docentes en el desempeño de su profesión, pues así como los docentes, los alumnos deben contar con el tiempo necesario para adaptarse a los cambios. Ellos también son generaciones y generaciones de educandos acostumbrados a cierto ritmo, ciertas actitudes, ciertas actividades, etc.; ellos también requieren ayuda para salir airoso de esta reforma y al mismo tiempo poder aprovechar al máximo las posibilidades propias del modelo educativo basado en competencias.

Y, obviamente, éste es un reto más para el docente y para el resto de los factores que influyen en el alumno.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

▶ DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: _____

Edad: _____

Título profesional/Grado: _____

➤ SITUACIÓN ACTUAL

1. Cargo dentro de la escuela (¿en qué turno?): _____

2. Funciones que desempeña: _____

3. Aproximadamente, cuántas horas dedica al trabajo (dentro y fuera del plantel) _____

4. Años de experiencias: _____

5. Hábleme un poco sobre su experiencia en el campo educativo. _____

6. ¿Ha asistido a capacitación y/o actualización desde la puesta en marcha de la RIEMS

Sí _____ No _____

Mencione el nombre de la entidad educativa que lo impartió, modalidad (curso, taller, simposio, etc.), y contenido de manera general:

▶ CONOCIMIENTO Y OPINIÓN DE LA RIEMS

7. ¿Conoce cuáles fueron las problemáticas educativas que impulsaron la creación de la RIEMS?

Sí _____ No _____

Hábleme _____ sobre _____ ellas _____

8. Con base en lo anterior podría decirme, ¿cuáles son los objetivos y metas de la RIEMS?

9. ¿Sabe cuáles son los ejes rectores sobre los que se construye la RIEMS?

Sí _____ No _____

Por favor, puede mencionarlos. _____

10. ¿Considera que la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es positiva para la Educación Media Superior (EMS)?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

11. En su opinión profesional los diferentes niveles de concreción curricular, marcan ventajas o desventajas en relación al logro de objetivos y metas de la RIEMS. _____

¿Por

qué? _____

12. ¿Puede hablarme sobre cómo se vivió la puesta en marcha de la RIEMS dentro del plantel? Es decir, ¿cuáles fueron las primeras reacciones y situaciones que se produjeron en un primer momento?

► **NOCIONES DEL MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC)**

13. Hábleme sobre el papel que juega el MCC dentro de la RIEMS, es decir, cuáles son las acciones que propone

14. ¿Considera que el modelo por competencias es adecuado para la educación media superior del país?

15. Hablando del modelo por competencias, puede decirme como entiende la institución el término “competencias”

16. Podría describirme brevemente el **Perfil de Egreso** que señala la RIEMS a través del MCC

17. Desde su punto de vista, ¿el MCC puede calificarse como una propuesta de currículo flexible?
 Sí _____ No _____
 ¿Considera que esto supone una ventaja o una desventaja para el cumplimiento de objetivos y metas de la RIEMS? _____
 ¿Podría explicarme sus razones? _____

18. ¿Considera importante el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el logro de los objetivos y las metas del MCC?
 Sí _____ No _____
 ¿Puede mencionarme algunas que sean empleadas en el plantel? _____

19. ¿Cuáles son las competencias que definen el **perfil directivo** de la EMS?

► **GESTIÓN DEL PLANTEL**

20. Hábleme sobre el **perfil de ingreso** definido por la institución y su relación con el perfil de egreso, ¿considera que el primero es adecuado para el cumplimiento del segundo?

21. ¿En el marco del MCC, cuáles son los mecanismos de apoyo que se han implementado dentro del plantel para el buen desarrollo del desempeño docente? (tiempo, viáticos, incentivos, infraestructura, número de alumnos por grupo, etc.)

22. ¿Puede describir de manera breve como se organizan los profesores dentro del plantel para el cumplimiento de sus obligaciones como docentes?

23. ¿Considera que la organización escolar del plantel es un factor positivo o negativo para el cumplimiento de metas y objetivos educativos?
 ¿Por qué? _____

En lo personal y considerando su experiencia, ¿qué propondría para mejorar los resultados obtenidos.

24. ¿Considera que la infraestructura dentro plantel es adecuada o inadecuada para el logro de metas y objetivos educativos?

¿Por qué? _____

En lo personal y considerando su experiencia, ¿qué propondría para mejorar los resultados obtenidos.

25. ¿Se ha generado dentro del plantel espacios de orientación educativa y de tutoría?

Sí _____ No _____

Por favor, hábleme brevemente sobre las acciones desarrolladas. _____

26. ¿Sabe qué significa **META** y cuál es su propósito? _____

27. ¿De qué forma ha apoyado la unidad directiva a la capacitación y actualización docente?

28. ¿Cómo califica la comunicación que los docentes tienen con los directivos en relación a sus funciones y responsabilidades?

Insuficiente. _____ Regular. _____ Buena. _____ Excelente. _____

¿Por qué cree que sea de esa manera? _____

29. Desde su punto de vista, en qué porcentaje se han alcanzado las metas y objetivos de la RIEMS en el plantel:

0% a 30% _____ 31 a 50 % _____ 51% a 80% _____ 81% a 100% _____

Explique sus razones: _____

Observaciones finales: _____

Gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 2

ENCUESTA SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Estimado(a) profesor(a):

Ante todo, reciba un cordial saludo de mi parte. Le ruego un poco de su tiempo y atención para responder el presente cuestionario.

Sus respuestas, tienen por objeto recoger su opinión sobre el proceso de transformación y ajuste de la RIEMS en el usted participa.

De antemano agradezco su tiempo y colaboración.

Att. **Miriam Bahena Maldonado.**

▶ DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: F ____ M ____

Edad: _____

Estado civil: _____

▶ EXPERIENCIA DOCENTE

Título profesional: _____

Institución de procedencia: _____

Especificar, en caso de contar con: Licenciatura _____ Especialidad _____
Maestría _____ Doctorado _____

Años de experiencia docente: _____

Años de experiencia en el plantel actual: _____

Cursos de formación docente: _____

Materia que imparte actualmente: _____

Tiempo que lleva impartiendo esa materia: _____

▶ PRÁCTICA DOCENTE

1. Describa brevemente sus funciones como docente. _____

2. ¿Ha asistido a capacitación y/o actualización desde la puesta en marcha de la RIEMS?

Sí ____ No ____

En caso de haber contestado afirmativamente a la pregunta anterior, mencione: nombre del mismo y entidad educativa que lo impartió, modalidad (curso, taller, simposio, seminario, etc.), y contenido de manera general.

3. ¿Cree que el modelo por competencias logrará sustituir las prácticas docentes existentes?

Sí ____ No ____

Por favor, explique: _____

4. Marque el área o las áreas en las que se han modificado sus prácticas dentro del aula
 Didáctica _____ Dinámica grupal _____ Planeación _____
 Exponga brevemente en que han consistido esos cambios. _____

5. ¿El tiempo que dedica a su profesión docente se ha visto alterado?
 Sí _____ No _____
 ¿De qué manera? _____

6. ¿Cómo es su conocimiento sobre la tutoría?
 Insuficiente. _____ Regular. _____ Bueno. _____ Excelente. _____

7. Qué tan calificado se siente para trabajar la transversalidad de los contenidos de su materia:
 Insuficiente. _____ Regular. _____ Bueno. _____ Excelente. _____

8. ¿Emplea las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?
 Sí. _____ No. _____.

Mencione algunas _____

9. En la siguiente lista de estrategias didácticas de trabajo y de evaluación, coloque el número que le corresponda de acuerdo a su conocimiento y experiencia:

1= no lo conozco; 2= lo conozco pero no lo he empleado; 3= lo conozco y lo he aplicado

Estrategias didácticas	Número de respuesta
1. Método de casos o Casos similares	
2. Por proyectos	
3. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	
4. Inductivo	
5. Enseñanza directa	
6. Exposición/discusión	
7. Aprendizaje cooperativo	
8. Rúbricas	
9. Portafolios de evidencia	
10. Web Quest	

10. Mencione brevemente algunas características de las estrategias didácticas que conoce.

► **CONOCIMIENTO Y OPINIÓN DE LA RIEMS**

11. ¿Conoce cuáles fueron las problemáticas educativas que impulsaron la creación de la RIEMS?

Sí _____ No _____
Si la respuesta fue positiva menciónelos brevemente: _____

12. ¿Sabe cuáles son los objetivos y metas de la RIEMS?

Sí _____ No _____
En caso de ser afirmativa la respuesta, menciónelos: _____

13. ¿Sabe cuáles son los ejes rectores sobre los que se construye la RIEMS?

Sí _____ No _____
Por favor, menciónelos. _____

14. ¿Considera que la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es positiva para la Educación Media Superior (EMS)?

Sí _____ No _____
¿Por qué? _____

15. En su opinión profesional los diferentes niveles de concreción curricular, marcan ventajas o desventajas en relación al logro de objetivos y metas de la RIEMS. ¿Por qué?

► **NOCIONES DEL MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC)**

16. ¿Sabe cuáles son las acciones que propone el MCC dentro de la RIEMS?

Sí _____ No _____
Menciónelas: _____

17. ¿Considera que el modelo por competencias es adecuado para la educación media superior del país?

Sí _____ No _____
¿Por qué? _____

18. ¿Conoce los tipos de competencias que propone el MCC?

Sí _____ No _____
Menciónelos junto con sus principales características

19. ¿Qué es una competencia en el terreno educativo? _____

20. ¿Conoce el **Perfil de Egreso** que señala la RIEMS a través del MCC?
 Sí _____ No _____
 Exponga las principales características _____

21. Desde su punto de vista, ¿el MCC puede calificarse como una propuesta de currículo flexible?
 Sí _____ No _____
 ¿Considera que esto supone una ventaja o una desventaja para el cumplimiento de objetivos y metas de la RIEMS? _____
 Por favor, explique.

22. ¿Sabe cuáles son las competencias que definen el **perfil del docente** de la EMS?
 Sí _____ No _____
 Mencione las que recuerde: _____

► **GESTIÓN DEL PLANTEL**

23. ¿Considera que el **perfil de ingreso** definido por la institución, es adecuado para el cumplimiento del perfil de egreso?
 Sí _____ No _____
 Explique brevemente: _____

24. ¿Considera que las autoridades directivas otorgan la libertad necesaria para integrar el currículo de su materia?
 Sí _____ No _____
 ¿Por qué? _____

25. ¿Las autoridades del plantel han sido un apoyo para su formación continua?
 Sí _____ No _____
 ¿Por qué? _____

26. ¿Conoce los elementos del **programa de estudio** que se incluyen en el formato del plantel?
 Sí _____ No _____
 Menciónelos: _____

27. A partir de los resultados de su práctica docente califique las siguientes situaciones educativas:

1) Ha disminuido; 2) Se mantiene; 3) Ha aumentado

Reprobación general de la o las materias que imparte	
Deserción general de la o las materias que imparte	
Promedio general de la o las materias que imparte	

28. ¿Considera que la infraestructura dentro plantel es adecuada o inadecuada para el logro de metas y objetivos educativos?
¿Por qué? _____

29. ¿Considera que la organización escolar del plantel es un factor positivo o negativo para el cumplimiento de metas y objetivos educativos?
¿Por qué? _____

30. ¿Cómo califica su conocimiento sobre el Modelo Educativo de Transformación Académica (META)?
Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Malo _____
31. ¿Cuáles son las metas y objetivos que persigue dicho modelo?

32. Desde su punto de vista, en qué porcentaje se han alcanzado las metas y objetivos de la RIEMS en el plantel:
0% a 30% _____ 31 a 50 % _____ 51% a 80% _____ 81% a 100% _____
Explique sus razones: _____

Gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 3

(FORMATO APROBADO EN EL CICLO ESCOLAR 2010-2011)

GUÍA DE OBSERVACIÓN ÁULICA

Datos Generales:

Nombre del docente. _____ Asignatura. _____
Grado y grupo _____ Semestre _____ Turno. _____ Fecha _____

El siguiente instrumento propone un espacio de interacción entre iguales para: reflexionar, sistematizar y dar soluciones a aquellos aspectos que requieren de intervención para mejorar y/o desarrollar las competencias requeridas para la práctica docente.

INDICADORES/VARIABLES	Cumple satisfactoriamente	Cumple medianamente	No cumple los requerimientos
1. Inicia la sesión con puntualidad y pasa lista.			
2. Expone la temática, forma de trabajo y competencia(s) propia(s) de la sesión.			
3. Explora conocimientos previos y los emplea para plantear situaciones introductorias, y como base del proceso de enseñanza.			
4. Maneja los contenidos de manera ordenada, desde diferentes perspectivas y de manera multidisciplinar.			
5. Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con sus estudiantes.			
6. Crea un ambiente de confianza, respeto y colaboración, promoviendo el desarrollo de valores y buenas relaciones sociales.			
7. Seleccionó y utilizó recursos técnicos y didácticos pertinentes favoreciendo el aprendizaje y autonomía en los alumnos.			
8. Adoptó distintos agrupamientos en función de la tarea a realizar.			
9. Atendió a los cuestionamientos y aclaró dudas de manera respetuosa, contrastando o cuestionando planteamientos inadecuados.			
10. Estableció de modo explícito las formas de evaluación.			
11. Antes de finalizar la sesión procura dar una visión general del tema de manera estructurada.			
12. Dosifica el uso del tiempo.			
13. En general demostró una buena planeación de la sesión.			
14. El formador presentó durante la sesión una actitud objetiva, sin rastro de discriminación o inclinación.			

Observaciones generales:

Nombre y firma del observador

ANEXO 4



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

**2010. AÑO DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO”
“José Revueltas”**



RÚBRICA DE OBSERVACIÓN AL PLAN SEMESTRAL

Materia

Plan entregado por el o los profesores.

Elementos a desarrollar	Incluye los elementos o requerimientos de forma total	Faltan algunos de los requerimientos o elementos	Presenta los requerimientos deficientemente o no los incluye
Presenta portada: Incluye escudo del Edo. de México en el extremo superior derecho (a un lado el lema “Gobierno del estado de México” y los referentes de la dirección de educación), el logo de la escuela en el superior izquierdo, al centro el lema alusivo a “2010 año del bicentenario de la independencia de México”, número y nombre de la preparatoria y la frase adoptada de José Revueltas.			
Datos de identificación del plan: Grado y grupos asignados, semestre, ciclo escolar, nombre del profesor y/o de quienes lo elaboraron,			
Datos generales del plan: Campo disciplinar al que corresponde, nombre de la materia y asignatura.			
Menciona por cada una de las unidades: Categoría a trabajar, competencia genérica, disciplinar básica y docente, identificando los atributos de cada una de estas (describe solo las competencias que se pretenden trabajar por unidad).			
Enlista las competencias disciplinares extendidas (Basadas en las genéricas y disciplinares básicas) y sus indicadores de desempeño de cada una de las unidades temáticas.			
Menciona las ideas previas a las necesidades de aprendizaje a manera de diagnóstico, que pueden ser presentadas como preguntas por tema o unidad.			
Enlista la macro, meso y microretícula en orden y secuencia por unidad, de acuerdo al análisis propio de las necesidades, tiempos, diagnóstico del alumno y otros elementos para definir contenidos.			
Plantea Estrategias metodológicas y/o técnicas: como el de elaborar mapas conceptuales, mentales, crear escenarios didácticos, trabajar con cuadrantes, etc. Conforme a la microretícula y menciona el tipo de evaluación continua.			
Maneja tiempos en cronograma por unidad, planeando el desarrollo de los contenidos programáticos en dos trimestres, con base en la microretícula.			
Plantea el tipo de evaluación trimestral de manera específica, tomando en cuenta porcentajes y caracterizando los productos finales requeridos.			
Plantea actividades complementarias describiendo sus elementos y características.			
Integra la caracterización de lo pretendido en la estructuración del eje transversal			
Menciona bibliografía, cibergrafía, hemerografía, videografía, audiografía y más fuentes de consulta que se utilizaran en el curso			
Señala lugar y fecha de la entrega del plan, incluye la firma del o de los catedráticos, del profesor encargado de la revisión (Subdirector) y del que otorga el visto bueno (Director escolar).			

ANEXO 5



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

2010. AÑO DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO" "José Revueltas"



RÚBRICA PARA LA ENTREGA DE EXÁMENES EXTRAORDINARIOS

Asignatura
Profesor

El objetivo del siguiente documento es el de plantear una serie de elementos que se integren a la estructuración de exámenes extraordinarios.

Elementos a desarrollar	Incluye elementos requerimientos de forma total	los o de	Faltan algunos de los requerimientos o elementos	Presenta los requerimientos deficientemente o no los incluye
Incluye escudo del Edo. de México en el extremo superior derecho (A lado el lema "Gobierno del estado de México") y el logo de la escuela en el superior izquierdo, al centro el nombre completo de la preparatoria y la frase adoptada por la prepa de José Revueltas.				
Datos de identificación del examen: nombre del profesor y/o de quienes lo elaboraron, nombre de la asignatura, espacio para el nombre del alumno, grado y grupo, fecha de la aplicación, semestre, ciclo escolar y periodo correspondiente de regularización.				
Especifica indicaciones con relación a lo que se solicita en cada parte de la guía, por ejemplo: Contesta las siguientes preguntas, resuelve los siguientes problemas, relaciona las columnas, analiza el siguiente texto, desarrolla los siguientes temas, realiza el mapa conceptual o mental, sigue las siguientes indicaciones... etc.				
Aborda los contenidos propios de la asignatura, de acuerdo a lo revisado a lo largo del semestre, conforme a un porcentaje equitativo de los temas o unidades trabajadas o priorizando lo visto frente a grupo de acuerdo a la planeación correspondiente.				
Plantea modalidades didácticas de acuerdo al formato de competencias, como el de elaborar mapas conceptuales, mentales, crear escenarios.				
Incluye textos de análisis que presentan relación con las temáticas del programa de la asignatura y que tienen como objetivo crear reflexión y análisis para su respuesta.				
Las preguntas y modalidades del examen, están planteadas de manera clara y precisa para su mejor comprensión.				
El número de reactivos son los suficientes para abarcar las temáticas del programa de asignatura, incluyendo las diversas modalidades como: preguntas abiertas, de opción múltiple, relacionar columnas, desarrollar temas, completar oraciones, elaborar esquemas, mapas conceptuales y mentales, analizar textos, etc.				

OBSERVACIONES

ANEXO 6



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

**2010. AÑO DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO”
“José Revueltas”**



RÚBRICA PARA LA ENTREGA DE GUÍAS DE ESTUDIO

Asignatura.
Profesor:

Elementos a desarrollar	Incluye los elementos o requerimientos de forma total	Faltan algunos de los requerimientos o elementos	Presenta los requerimientos deficientemente o no los incluye
Incluye escudo del Edo. de México en el extremo superior derecho (A lado el lema "Gobierno del estado de México") y el logo de la escuela en el superior izquierdo, al centro el nombre completo de la preparatoria y la frase adoptada por la prepa de José Revueltas.			
Datos de identificación de la guía: Fecha de entrega, nombre del profesor y/o de quienes la realizaron, nombre de la asignatura, semestre, ciclo escolar y periodo correspondiente de regularización			
Especifica indicaciones con relación a lo que se solicita en cada parte de la guía, por ejemplo: Contesta las siguientes preguntas, resuelve los siguientes problemas, relaciona las columnas, analiza el siguiente texto, desarrolla los siguientes temas, realiza el mapa conceptual o mental, sigue las siguientes indicaciones... etc.			
Aborda los contenidos propios de la asignatura, de acuerdo a lo revisado a lo largo del semestre, conforme a un porcentaje equitativo de los temas o unidades trabajadas o priorizando lo visto frente a grupo de acuerdo a la planeación correspondiente.			
Integra en cada parte de la guía la identificación de los temas o la unidad correspondiente con relación a lo requerido o presentado.			
Plantea modalidades didácticas de acuerdo al formato de competencias como el de Incluir textos de análisis que presentan relación con las temáticas del programa de la asignatura y que tienen como objetivo crear reflexión y análisis para su respuesta.			
Especifica las indicaciones de entrega de la guía (tiempo y forma), así como las fechas y horarios de seguimiento y/o posibles asesorías.			
Plantea la forma de evaluación extraordinaria, integrando porcentajes de la calificación, así como las características de las demás variantes, examen oral y/o escrito, trabajos extras como; investigación, ensayo, mapas mentales, conceptuales u otros.			
Integra las fuentes de consulta de todo tipo: Planeación, apuntes, bibliografía, cibergrafía, hemerografía, videografía, audiografía, sitios relacionados, etc.			

OBSERVACIONES

ANEXO 7



PREPARATORIA OF. NO. 82. "JOSÉ REVUELTAS"

"hay que alcanzar la exaltación verdadera, pero para lograrlo, hay que ser serenos sin prisas, estudiar, trabajar y disciplinarse."



Rúbrica Eje Transversal (Temática) 2do semestre

Profesor _____ (a):

Alumno(a)s: _____

Grupo: _____ Turno: _____

Título del trabajo: _____

La presente Rúbrica pretende hacer una revisión en relación a la temática y la forma en la que los alumnos incluyen los contenidos de las diferentes asignaturas en sus proyectos.

Instrucciones: Indique el grado en que el alumno(s) cumple en la inclusión de las temáticas propias de cada asignatura, marcando con una X la casilla que juzgue más adecuada.

Grado de aplicación Asignatura	Se incluye	Se incluye de manera deficiente	No se incluye
Antropología			
Comprensión Lectora II			
Etimologías Grecolatinas			
Habilidades y Gestión del Conocimiento			
Informática y Computación II			
Inglés II			
Lógica			
Métodos y Pensamiento Crítico			
Pensamiento Numérico y Algebraico II			
Proyectos Institucionales II y Apreciación artística			

Observaciones Generales:

Nota aclaratoria: Para cada uno de los semestres la rúbrica cambia solamente en cuestión de las asignaturas que integran la transversalidad de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. "Estudio introductorio" p. 15-92. En: VAN METER, Donald S., *et al.*, *La implementación de las políticas*. México, Porrúa, 1993. 484pp.
- Amador Hernández, Juan Carlos. *La evaluación y el diseño de políticas públicas en México*. México: CESOP, 2008.
- ANDUEZA, María. *Dinámica de grupos en educación*. 3ª. ed. México: Trillas/ANUIES, 1983. (Serie: temas básicos).
- ARBONES FERNÁNDEZ, Beatriz. *Detección, prevención y tratamiento de dificultades del aprendizaje. Cómo descubrir, tratar y prevenir problemas en la escuela*. España: Ideas propias Vigo, 2005.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligencias múltiples en el aula. Guía prácticas para Educadores*. Barcelona, Paidós, 2006.
- ARNAUT, Alberto. *El sistema de formación de maestros en México*. México: SEP, 2004. 40pp.
- AZCOAGA, J. E. y Derman P.A. Iglesias. *Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Barcelona: Paidós. 1991.
- BARTOLOMÉ CRESPO, D. y Ma. L. SEVILLANO. *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*. Madrid: Sanz y Torres, 1991.
- DENYER, M., *et al.* *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE, 2007.
- DÍAZ BARRIGA Ángel. *Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios*. México: CESU, 1994.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill, 2006.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF: McGraw-Hill, 1998.
- DÍAZ, José Luis. "Modelo científico: conceptos y usos" pp. 11-28. En LÓPEZ AUSTIN, A. (Coord.) *El modelo en la ciencia y la cultura*. México, D.F.: Siglo XXI/UNAM, 2005.
- FURLÁN, Alfredo, Monique Landesman y Miguel Angel Pasillas. "La gestión pedagógica. Polémicas y caos." Pp. 138-174. En: Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (Comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO/OREALC, 1992.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2005.
- GARDNER, Howard. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1987.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. *Plan de estudios bachillerato general, 2007-2012*. Secretaría de educación/Subsecretaría de educación media superior y superior/Dirección general de educación media superior/departamento de bachillerato general.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. *Plan Maestro de Orientación Educativa de educación media superior del Estado de México, 2010. Planes y programas de estudios*.
- GÓMEZ OCAÑA, Concepción y Bernardo Gargallo López. *Construcción humana y procesos de estructuración*. Valencia: Universidad de Valencia, 2009.
- GONZÁLEZ PIEDA, Julio Antonio, *et.all.* *Manuela de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide, 2002. (Colección psicología).
- GUTIÉRREZ SAENS, Raúl. *Introducción a la didáctica. Para profesores de nivel medio y Superior*. 4ª. ed. Estado de México: Esfinge, 1990.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Buenos Aires: Paidós/Iberica, 1998.
- HUERTAS, J. A. "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula." pp.291-379 En su *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: 1996.
- KNOWLES, Malcom S., Richard A. Swanson y Elwood F. Holton. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Traducción María de los Ángeles Izquierdo. Oxford: Alfaomega, 2001.
- LÁZARO, Ángel y Jesús Asensi. *Manual de orientación educativa y tutoría*. 2ª. ed. Madrid:

- Narcea, 1987.
- LOWI, Theodore J. *et. al.*, *La hechura de las políticas*. México: Porrúa, 1992.
- LUGO VILLASEÑOR, Elisa (coord.). *Reformas educativas. Su impacto en la innovación Curricular y la formación docente*. México, DF: Casa Juan Pablos/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ ANUIES, 2008.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe. *La educación básica en México y su calidad: una visión a partir del trabajo del INEE*, IV Congreso Nacional de Educación, documento de trabajo tomo I, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México: 2006.
- MOLINA GRACÍA, Santiago. *El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe, 1997.
- PREPARATORIA OFICIAL N. 82 "José Revueltas." *Estadística de los ciclos escolares 1991-2012*. Estado de México: Dirección escolar.
- PREPARATORIA OFICIAL N. 82 "José Revueltas." *Folleto informativo*. Estado de México: Dirección escolar, 2008.
- PREPARATORIA OFICIAL N. 82 "José Revueltas." *Proyectos específicos ciclo escolar 2012-2013*. Estado de México: Dirección escolar.
- PREPARATORIA OFICIAL N. 82 "José Revueltas." *Reglamento interior para escuelas preparatorias oficiales*. Gobierno del Edo. de México/ Secretaría de educación, cultura y bienestar social/SEMS/ Dirección general de Educación Media Superior.
- REYZÁBAL, M.V. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La muralla, 1993.
- RODRÍGUEZ CALVO, Ángel R. y Antonio Martínez. *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. España: CISS/PRAXIS, 2001.
- ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 1998.
- ROSADO, Miguel Ángel. *Dinámicas de grupo y orientación educativa*. México, DF: Trillas, 1991.
- RUS ARBOLEDAS, Antonio. *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Monográfica, 1996.
- SEP-GOBIERNO FEDERAL-SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Principales cifras ciclo escolar 2011-2012*. México: SEP, 2012.
- TENTI FANFANI, Emilio. "Sociología de la profesionalización docente." En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario internacional: 2-6 de junio de 2008. CIEP.
- TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula*. Jaén: Universidad de Jaén, 1996.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*. México, Patria, 1993.

HEMEROGRAFÍA

- BAUSELA HERRERAS, Esperanza. "Modelos de orientación e intervención psicopedagógica." *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). N.34. (25 de noviembre de 2004).
- DÍAZ BARRIGA FRIDA. "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior." *Perfiles educativos*. Nueva Época. N. 7 CISE-UNAM. (México, octubre-diciembre).
- GARCÍA BACETE, Francisco J. y Fernando Doménech Betoret. "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar." Sección: Reflexiones pedagógicas. Pp.24-36. *Docencia*. N. 16.
- PALLARES, Francesc. "Las políticas públicas: El sistema político en acción". Pp. 141-162. *Revista de estudios políticos*. Nueva época. Número 62. (Octubre-diciembre, 1988).
- RODRÍGUEZ, Nacarid. "Gestión escolar y calidad de la enseñanza." Sección: Investigación. pp.39-46. *Educere*. Año 4. N. 10. (Julio-agosto-septiembre, 2000).

MESOGRAFÍA

- ACUERDO N. 442 *por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Diario Oficial de la Federación. [26/sep./2008]. En: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxvYnNlcnZhdG9yaW9maWxvc29maWNvbXh8Z3g6MmNmNmZDU5Y2E4OWZlODMxZA> (Consulta: 4/sep./2012).
- ACUERDO N. 444 *por el que se establecen las competencias que constituyen el marco Curricular común del Sistema nacional de Bachillerato.* Diario Oficial de la Federación. [21/oct. / 2008]. En: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxvYnNlcnZhdG9yaW9maWxvc29maWNvbXh8Z3g6MzExM2UyMGU5NTgzM2VIMw> (Consulta: 16/sep. / 2012).
- ACUERDO N. 447 *por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.* Diario Oficial de la Federación. [29/oct./2008]. En: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_447_competencias_docentes_educacion_media_superior.pdf (Consulta: 20/sep./2012).
- ACUERDO 480 *por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de las instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.* SEP [23/enero/2009]. En: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_480_lineamientos_ingreso_sistema_nacional_bachillerato.pdf (Consulta: 12/marzo/2012).
- ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN. *Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el estado de México. Formación inicial.* En: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/edomex/2dia_edomx.pdf (Consulta: 6/octubre/2013).
- ÁLVAREZ, Angel. *Sistemas Políticos.* En: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/sistemas%20politicos.htm (Consulta: 27/junio/2013).
- ARMENDÁRIZ CORTEZ, Javier. *Comparativo de las corrientes pedagógicas más importantes.* (Universidad autónoma de Ciudad Juárez). En: <http://www.slideshare.net/bambino9/comparativo-de-las-corrientes-pedagogicas-mas-importantes> (Consulta: 25/septiembre/2013).
- ARNAUT, Alberto. *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio.* México, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004. En: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf> (Consulta: 4/octubre/2013).
- BAR, Graciela. "Desafíos para la profesionalización." *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo.* [Lima, septiembre, 1999]. En: <http://www.oei.es/de/gb.htm> (Consulta: 27/septiembre/2013).
- BONILLA HERNÁNDEZ, S. y C Sosa Trujillo. "Cap. 3. Sistema educativo mexicano." Colección de tesis digitales. *Tesis de licenciatura en Innovaciones educativas.* En: catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/Bonilla_h_s/capitulo_3.html (Consulta: 12 de junio de 2014).
- BOTTANI, Norberto. "Políticas públicas educativas y cohesión social: marco conceptual." II encuentro internacional de redes euro-social. *Igualdad, Estado y ciudadanía: los pilares de la cohesión social.* Antigua, Guatemala: 25-28 junio 2007. En: http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/antiguav.3_spagn.pdf (Consulta: 13/junio/2013).

- CARMONA LEÓN Raymundo y Maira Fernanda Pavón Tadeo. *Cambios en la educación media superior: ¿Y la RIEMS?* En: http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS_2.html (Consulta: 21/febrero/2013).
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA, "Antecedentes." En *Educación*. En http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_educacion.htm (Consulta: 23/septiembre/2013).
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA (CESOP). *Series sobre educación superior Num. 1. Estadísticas del sistema*. [México/abril/2005]. En: http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EDUICACION_SUPERIOR_1.pdf (Consulta: 23/septiembre/2013).
- CERÓN AGUILAR, Salvador. *La educación media superior en México*. En: http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2001/febrero01/ed_med_sup.htm Consulta: 20/febrero/2013.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. *Centro de formación docente*. [México, actualizado en Marzo de 2012]. Consulta: 5/octubre/2013. En: <http://www.cch.unam.mx/formaciondocente/MUCU,Ileana Petra, et. al. La construcción semántica del concepto de profesor en docentes de medicina>. En: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res107/art6.htm (Consulta: 27/septiembre/2013).
- CÓRDOVA VILLALOBOS. José Ángel, Bernardo Rojas Nájera y Sergio G. Zavala Mendoza *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. [México/ noviembre/2012]. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf (Consulta: 22/septiembre/2013).
- CURRÍCULUM, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS. Murrillo Pacheco Hortensia. En: http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u1/curri_p_lan.pdf (Consulta: 17/sep./2012).
- DEFINICIÓN. DE. *Definición de reforma educativa*. En: <http://definicion.de/reforma-educativa/> (Consulta: 30/octubre/2012).
- ZARATE, R. *Desarrollo histórico de la educación en México*. En: http://caterina.udlap.mx/udl/tales/documentos/ledf/zarate_r/capitulo2.pdf (Consulta: 23/septiembre/2013).
- DÍAZ BARRIGA Ángel. *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* México, Perfiles educativos, 2006. Vol. 28. N. 111. Pp.7-36. Consulta: 16/abril/2011. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211102>
- EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (OEI) pdf. En: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf> (Consulta: 13/mayo/2013).
- EL DISEÑO CURRICULAR Y LOS DIVERSOS MODELOS EDUCATIVOS. En: http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Disenio_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf (Consulta: 14/sep./2012).
- GAMBOA MONTEJANO, Claudia y María de la Luz García San Vicente. *Reforma educativa Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado*. [Septiembre 2007] En: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SPI-ISS-17-07.pdf> (Consulta: 24/julio/2013).

- GESTIÓN ESCOLAR Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. Por Rodríguez Nacarid. (Escuela de Educación- Universidad Central de Venezuela). En: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19431/1/articulo4-10-5.pdf> (Consulta: 24/agosto/2012).
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Cuitláhuac V. *La educación en el virreinato de la Nueva España*. En: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/55/09.html> (Consulta: 23/septiembre/2013).
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. "Caracterización del paradigma sociocultural" En Coord. DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa*. México, ILCE-OEA, 1997. En: http://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf (Consulta: 4/octubre/2013).
- INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Y SINDICALES DE AMÉRICA (IEESA). La educación básica en México en el nuevo milenio 2000-2011. En: <http://www.snte.org.mx/assets/LaEducacionenMexicoenelNuevoMilenio2000a2010.pdf> (Consulta: 23/septiembre/2013).
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. UNAM. (Legislación federal: vigente al 22 de julio de 2013). *Constitución política de los estados unidos mexicanos. Art 3°*. En: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=> (Consulta: 3/agosto/2013).
- KAUFFER MICHEL, Edith F. "Las políticas públicas; algunos apuntes generales" pp. 2-5. En: *Las políticas públicas y los compromisos de la investigación*. En: <http://cgpp.app.jalisco.gob.mx/images/ppapuntes.pdf> (Consulta: 27/mayo/2013).
- PACHECO, Teresa, Patricia Ducoing y Marco Aurelio Navarro. *La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación*. En: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm (Consulta: 24/agosto/2012).
- LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. RESUMEN EJECUTIVO. [24/enero/2008]. En: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/149/Reforma_Integral.pdf (Consulta: 13/mayo/2013.)
- LAIZ TRUJILLO, Leoncio. *Políticas educativas de México 1934-2006*. En: <http://es.scribd.com/doc/16999804/POLITICAS-EDUCATIVAS-19342009> (Consulta: 27/julio/2013).
- LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PRODUCTO DEL SISTEMA POLÍTICO. En: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/021104144006.html> (Consulta: 23/abril/2012).
- LÓPEZ BELTRÁN, Iván. (Junio/2005 actualizado en 2007) *La educación de México a través de los siglos*. En: http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/online/MI-A-problemas-02.pdf (Consulta: 21/septiembre/2013).
- LLORENS GUMBAU, Susana. *Significado y actitudes de la formación continua: un estudio cualitativo en el sector metal-mecánica*. UNIVERSITAT JAUME/Jornades de Foment de la Investigació. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi3/signif.pdf> (Consulta: 27/septiembre/2013).
- MACÍAS NARRO, Alfredo. "La RIEMS, un fracaso anunciado." *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. Año 6, núm. 12, enero-junio 2009. En: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf> (Consulta: 8/septiembre/2013).
- MANTECA AGUIRRE, Esteban (Coord). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis. Cuaderno de trabajo: Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México, SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003. En: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/MGIEN.pdf> (Consulta: 5/octubre/2013).
- MÉXICO-REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS). OEI. En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2121> (Consulta: 4/sep./2012).

- MONGE ESQUER, Hilda Luz (Mtra.). La política y las reformas educativas. En: [http://www.staus.uson.mx/La+pol%C3%ADti\[1\].publicar.pdf](http://www.staus.uson.mx/La+pol%C3%ADti[1].publicar.pdf) (Consulta: 27/junio/2013).
- MORENO GÓMEZ, Maricela. *El docente de educación media superior ante la RIESM: del dicho al hecho*. En: http://e-cademic.sems.udg.mx/formacion_docente_e_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq36.pdf (Consulta: 6/octubre/2013).
- MORENO, Marco. *Políticas públicas y agenda de gobierno*. Curso Planificación y Gestión Estratégica para las Políticas Públicas ILPES-AECID, Bolivia, 4-15 Mayo 2009. En: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cepal.org%2Ffilpes%2Fnoticias%2Fpaginas%2F7%2F35927%2FC17Agenda_y_Politicappt&ei=KsXUrqMLKS42QXxt4HYCg&usq=AFQjCNFwcOioB6l3Far9TRaIGT8XxIWlw&sig2=etpQMOX54YEEhXnDoh2Alw (Consulta: 21/julio/2013).
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976).pdf* En: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicaciones.anuies.mx%2Fpdfs%2Frevista%2FRevista34_S1A1ES.pdf&ei=JhcuUv0igu3bBffggJAK&usq=AFQjCNGMzCAhq4BxGujuuN20hMnrsYLNlQ&bvm=bv.51773540,d.b2l (Consulta: 15/agosto/2013).
- MURRILLO PACHECO, Hortensia. *Currículum, planes y programas de estudios*. En: http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u1/curriplan.pdf (Consulta: 17/sep./2012).
- NICOLETTI, Javier Augusto. *Fundamento y construcción del acto educativo*. Universidad Nacional de la Matanza, Buenos Aires. En: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uclm.es%2Fvarios%2Frevistas%2Fdocenciaeinvestigacion%2Fpdf%2Fnumero6%2FFundamento_acto_educativo.doc&ei=43FMUufhMYjmrQGthYGoBg&usq=AFQjCNFVwul5HgYek-X9AvnFb3aj_AXjuw (Consulta: 27/septiembre/2013).
- NIETO L., Marco, et. al. *Política en salud pública para el Distrito Capital*. Bogotá, Universidad de los andes/CIDER. [29 de abril de 1998]. En: <http://www.medicina.unal.edu.co/ist/revistas/v4n2/v4n2e2.htm> (Consulta: 29/marzo/2012).
- OSORIO VARGAS, Jorge. *Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos*. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/7.pdf> (Consulta: 27/julio/2013).
- PÁGINA OFICIAL DE LA PREPARATORIA OFICIAL N. 82 "JOSÉ REVUELTAS." En: <http://preparatoria82joserevueltas.com/iniciov.html> (Consulta: 22/agosto/2012).
- PEREDA BARRIOS, María del Carmen. *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*. México, D.F., Universidad Panamericana En: http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio_zona7/29%20PERFIL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20EL%20SIGLO%20XXI%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20MODELO%20EDUCATIVO%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf (Consulta: 30/septiembre/2013).
- PÉREZ GOMAR, Guillermo. *Reforma e innovación educativa*. Serie: R-educación (XVII). En: http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm#R-Educación (Consulta: 30/octubre/2012).
- PROGRAMA DE RENOVACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Subsecretaría de Educación Básica y Normal/SEP En: <http://www.oei.es/quipu/mexico/PRONADE.pdf> (Consulta: 30/julio/2013).

- PROPUESTA DE TRAYECTORIA ESCOLAR. [Abril 2008]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En: <http://www.archivos.ujat.mx/DACS/nutricion/propuesta%20trayectoria.pdf> (Consulta: 16/septiembre/ 2012).
- psicoPedagogía.com Psicología de la educación para padres y profesionales.* En www.psicopedagogia.com/modificacion-de-conducta (Consulta: 18 de septiembre de 2012).
- QUÉ ES LA REFORMA INTEGRAL. (Especial de 20 min.) RIEMS/SEMS. En: [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/que es la reforma integral especial de 20 minutos](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/que_es_la_reforma_integral_especial_de_20_minutos) (Consulta: 25/febrero/2013).
- RAMÍREZ, Helena. *Definición de la agenda de políticas. ¿Quién influye en qué?* (power point). En: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fccp.ucr.ac.cr%2Fcursos%2Fdecisiones%2Fcontenido%2Fpres22.ppt&ei=S-IWUoWKNt62QWMkICIBA&usg=AFQjCNHIQj4hMsBOUgHnqz3SJkM5DGK5Bw&sig2=fTtO6_NZYycmE0UGOvAUvQ (Consulta: 21/julio/2013).
- RAYMUNDO CARMONA LEÓN y Maira Fernanda Pavón Tadeo. *Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?* En: <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html> (Consulta: 25/febrero/2013).
- REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA (SNB) En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> (Consulta: 8/sep./2012).
- RODRÍGUEZ NACARID. Gestión escolar y calidad de la enseñanza. Escuela de Educación- Universidad Central de Venezuela. En: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19431/1/articulo4-10-5.pdf> (Consulta: 24/agosto/2012).
- RESTREPO MESA, María Consuelo y Luis Enrique Tabares Idárraga. "Métodos de investigación en educación." [Colombia, mayo 2000]. En: www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev21/restrepo.htm Revista de ciencias humanas. N.21. (Consulta 22 de septiembre de 2012).
- ANIUES. "Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)." Sección: Estudios y ensayos. *Revista de educación superior.* Vol. 9. N. 34 Abril-junio, 1980. En: publicaciones.abuies.mx/revista/34/1/1/es/educación-estado-y-sociedad-en-mexico1930-1976
- RIBAS FLORES, J. Ignacio. Política educativa y prácticas pedagógicas. Universidad de Málaga. Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa. N°4, septiembre-junio, 2004. pp. 36-43. En: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf> (Consulta: 17/junio/2013).
- RUIZ LÓPEZ, Domingo y Carlos Eduardo Cadéas Ayala. "¿Qué es una política pública?" *Revista jurídica.* En: www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm (Consulta: 23 de abril de 2014).
- REFORMAS DE SECUNDARIA. SECUNDARIA DEL CENTRO ESCOLAR. En: <http://www.secundariacentroescolar.com/page1001.aspx> (Consulta: 8/sep./2012).
- SEP. Dirección de educación especial. Centro digital de recursos de educación especial. En: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/gestionpedagogica.aspx> (Consulta 24/agosto/2012).

- SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. Pp.32-76. En:
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/bonilla_h_s/capitulo3.pdf (Consulta: 19/julio/2013).
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO. SER. “Documento base del bachillerato general.” En:
http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf (Consulta: 20/febrero/2013).
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. SEMS/SEP. En:
<http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/> (Consulta: 27/septiembre/2012).
- TENTI FANFANI, Emilio. *Sociología de la profesionalización docente*. Seminario internacional: 2-6 de junio de 2006. En: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> (Consulta: 25/septiembre/2013).
- TORRES PÁEZ, Carlos Cesar y Glicerina Gómez Ceballos. “Las políticas públicas y su papel en la gestión del desarrollo local.” *Revista Caribeña de ciencias sociales*. Abril, 2014. En: <http://caribeña.eumed.net/politicas-publicas-desarrollo/> (Consulta: 29 de marzo de 2014)
- TUIRÁN, Rodolfo. *La educación superior en cifras*. [SEP/octubre/2011]. En:
http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_cifras
 (Consulta: 23/septiembre/2013).
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. En: <http://www.upn.mx/> (Consulta: 6/octubre/2013).
- 500 AÑOS DE MÉXICO DEN DOCUMENTOS. *Sexto informe de gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés* En:
http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1952_253/Sexto_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Miguel_AI_1255.shtml. (Consulta: 21/septiembre/2013).
- ¿DE DÓNDE VIENEN Y A DÓNDE VAN LOS MAESTROS MEXICANOS? AL FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO, 1822-2012. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA). En:
<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
 (Consulta: 25/septiembre/2013).