



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8898 – 43

**“ANÁLISIS DEL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS
EN LOS BACHILLERATOS DE LA ZONA ORIENTE
DEL ESTADO DE MÉXICO”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTAN

**JOSÉ LUIS IXTLAHUACA MARTÍNEZ
KARLA QUETZALLI VALENCIA VALENCIA**

DIRECTORA DE TESIS

LIC. MARICELA HERNÁNDEZ GARCÍA

ESTADO DE MÉXICO

2017



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.

DEDICATORIAS

A todas aquellas personas que han estado presentes en el transcurso de mi vida.

A aquellas que estuvieron presentes y que ahora se encuentran en un mejor lugar. Las que vieron mis primeros pasos, mis primeras caídas y logros. A dos personas especiales que me dieron el don de la vida, cada una con un carácter peculiar e inigualable. Por un lado, a la representación de una mujer fuerte y guerrera, que me enseñó a tener siempre la fortaleza de salir adelante ante cualquier situación por más dura que pareciera, aprender a ser una mujer sin dependencia y con ímpetu hacia la vida.

Por otro lado, a la persona que desde pequeña siempre miré como mi primer amor, mi ídolo a seguir por una rectitud intachable, aquella persona la cual me enseñó que el ser soñador, y querer transformar a una sociedad se puede lograr con esfuerzo, trabajo, dedicación y amor, a esta persona a la cual le debo mi moral, mi ética, pero también mi sensibilidad con las personas, el amor a los otros y el sueño de luchar por un mundo más justo y más libre, más consciente de su saber histórico - cultural. Un sueño que se podrá hacer desde el inframundo hasta la tierra misma.

Asimismo, a dos personas especiales que han presenciado conmigo grandes travesías, tristezas, y las cuales, a pesar de la lejanía, sabré que podré contar con su apoyo y su amor fraternal. Ambos distintos, pero cada uno con cualidades y aptitudes que los caracterizan y con una sangre que nos une.

Además de agradecer a mi profesora, asesora y amiga, Maricela Hernández García por su dedicación y motivación desde el inicio de mi carrera, por ser aquella consejera espiritual de todos mis actos. Mi gran alentadora de la lucha por mis sueños, pues a pesar de las adversidades, siempre fue aquella persona que confió en mis capacidades y habilidades profesionales, y por la cual se logró el establecimiento crítico de este tema de investigación.

A mi compañero de historias, travesías, tristezas y alegrías, aquel que siempre estuvo conmigo en mis fracasos y logros, a mi compañero el cual le debo el seguir de pie después de tantas batallas.

Y sobre todo a alguien que está más allá de lo visible, este ente que sin él no seríamos nada.

TLAZOCAMASTI OMETECOSL...

Karla Quetzalli Valencia Valencia



DEDICATORIAS

*Hay construcciones metafóricas que viajan es espiral;
de lo ideal a lo real,
de las luces naturales de la noche celestial a la insipidez de un caminar terrenal
y en el transcurso relativo de los sucesos,
la esencia se pierde, el recuerdo se congela y la vida continua.*

Agradezco a todas y cada una de las personas que han formado parte de mi vida, aquellas que han estado sin importar nada, ya sea a través de los años o por instantes inesperados, porque todos son capaces de ser significativos a través de sus huellas particulares.

Hay ángeles que están alrededor, algunos se visten de profesores, otros llevan la misma sangre, hay quienes se vuelven cómplices y unos más son acompañantes inciertos, pero todos comprenden el mundo desde su peculiar manera contribuyendo a seguir un camino, a no rendirse, a alcanzar los sueños, metas y deseos, hacia una trascendencia espiritual que consolide un desarrollo humano; pero todos bajo aquel supremo ideal de fe que rompe las leyes absurdas de la naturaleza y del hombre mismo. Unos se van, otros se quedan, no desaparecen sólo cambian de dirección hacia donde es necesario librar más batallas, siempre con un paso adelante.

Especialmente, dedico este trabajo, por lo que significa y representa, a mis papas y hermano; la pareja que siempre han dado todo por mí, mediante si invaluable amor, cariño, enseñanzas, consejos, educación y sacrificios; a mi apoyo de sangre a través de su compañía, comprensión y ayuda; a la profesora Maricela Hernández García por su apoyo profesional, académico, personal y motivacional hacia la búsqueda para la no conformación del conocimiento superfluo y, por último; a la persona que hizo posible esto a través de sus ideas, sus contribuciones ideológicas y espirituales, compartiendo el mismo interés tratando de encontrar respuestas a las mismas inquietudes.

Existen destellos efímeros constantes que consolidan aquella parte existencial del ser, aunque nada es eterno, las secuencias de cada fulgor de luz, iluminan todo un sendero por tiempo indefinido pasando a la eternidad del universo mismo.

La vocación de la educación es la convicción de una ideología que fomenta a la pedagogía como guía eterna, inseparable y constante con miras a la transformación humana.

*Eternamente agradecido.
José Luis Ixtlahuaca Martínez*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
DELIMITACIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
JUSTIFICACIÓN	8
OBJETIVOS	10
HIPÓTESIS	10
METODOLOGÍA	10
MARCO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I. MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS.....	16
I.I Historia del modelo educativo por competencias	16
I.II Competencias	22
I.II.I Conceptualización de competencias	22
I.II.II Modelos de competencias en el plano educativo	24
I.III La política educativa del modelo por competencias.....	28
I.III.I Algunos antecedentes sobre calidad educativa	28
I.III.II La OCDE y México: ¿existe un mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas?	30
I.IV La reforma educativa	33
I.IV.I Algunos aspectos de la reforma en México.....	34
CAPÍTULO II. DEL CONSTRUCTIVISMO A LAS COMPETENCIAS.....	37
II.I ¿Qué es el constructivismo?.....	37
II.I.I El aspecto cognitivo (constructivismo psicológico)	40

II.I.II El aspecto sociocultural (constructivismo social)	43
II.II Aspectos generales del diseño curricular constructivista	45
II.III Dimensiones del proceso educativo y el fin de la educación	48
II.IV Las competencias como resultado de la economía mundial	51
II.V Acciones implementadas en México entorno a la EMS	53
II.V.I El establecimiento del SNB en un marco de diversidad	54
II.V.II Las competencias que constituyen el MCC del SNB	73
II.V.III Las competencias docentes de la EMS en la modalidad escolarizada	81
II.V.IV Modificaciones a los acuerdos 442, 444 y 447	84
CAPÍTULO III. LAS COMPETENCIAS EN LOS BACHILLERATOS DE LA ZONA ORIENTE DEL ESTADO DE MÉXICO.....	87
III.I Preámbulo.....	87
III.II Algunos aspectos sobre el Estado de México.....	88
III.III Acerca de la zona oriente del Estado de México	89
III.IV Elección de la muestra	90
III.V Análisis etnográfico	92
III.V.I Acerca del concepto de competencia.....	93
III.V.II Competencias genéricas	98
III.V.III Competencias profesionales	100
III.VI Del discurso a la práctica: la realidad de las competencias.....	109
CAPÍTULO IV. UNA PERSPECTIVA HACIA EL FUTURO	112
IV.I Consecuencias educativas, sociales y profesionales	112
IV.II Estandarización para la evaluación	117
IV.III Hacia un nuevo paradigma acorde al contexto.....	125
CONCLUSIONES.....	131

ANEXOS	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	141

INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos se fundamentan en una dimensión epistemológica, psicológica, pedagógica y social para conformar una educación que dé respuestas a las demandas locales, nacionales e internacionales; sin embargo, las políticas globalizadoras imponen un sistema universal para reglamentar las funciones escolares y seguir parámetros establecidos, esto conlleva a olvidar los procesos de evolución de cada país, y a su vez, origina una falta de conciencia y reflexión al momento de elegir entre dar prioridad a las exigencias de organismos internacionales o a las necesidades propias de cada nación.

Las implantaciones de nuevas estructuras para organizar el sistema educativo son resultado de la búsqueda de caminos que formen y preparen a individuos con la finalidad de desarrollar en ellos las habilidades, capacidades y destrezas que resuelvan los problemas de su contexto.

Sin embargo, los modelos educativos no siempre responden a las necesidades educativas nacionales o no son aplicados adecuadamente, por lo tanto, el aprendizaje se muestra parcializado y escaso.

El modelo es una representación trilateral, por un lado refleja lo real, porque se alimenta de las experiencias administrativas, docentes y estudiantiles que forman parte de la vida institucional del sistema; refleja lo ideal, al establecer aquello que se pretende alcanzar según las demandas sociales; y por último, indica lo posible debido al nivel de compromiso demostrado en cada actor involucrado.

En el siguiente trabajo se presenta un análisis del modelo educativo actual, se reflexiona sobre diversos puntos o situaciones de la realidad educativa, unos de manera superficial y otros con mayor profundidad, además de vislumbrar algunas consecuencias y a partir de ello, brindar posibles alternativas que puedan contribuir a mejorar los resultados del modelo educativo nacional mediante una educación con formación humana como fin y no como medio.

DELIMITACIÓN

La siguiente investigación se centrará en el estudio del modelo educativo por competencias en los bachilleratos de la zona oriente del Estado de México.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿El modelo por competencias contempla las necesidades y características del contexto de los bachilleratos de la zona oriente del Estado de México?

JUSTIFICACIÓN

La educación actual exige a los alumnos un sinnúmero de requisitos así como de competencias a desarrollar con la intención de facilitar en ellos el ingreso a la sociedad del conocimiento y en especial al mundo laboral, esto se refleja en los cuatro pilares del conocimiento y de la formación continua que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, los cuales pueden ser englobados en el aprender para la vida.

El siglo XXI es conocido también como la era del conocimiento, una época que inevitablemente se encuentra marcada por la globalización, un ciberespacio al que todo ser humano se encuentra expuesto, un *globo* que guarda aire de prosperidad para unos y un aire de adversidad para muchos otros.

Dicha condición puede presentar dos escenarios posibles: uno en el cual el crecimiento desacelerado provoque un *estallido* y sólo sobrevivan los más fuertes y otro en el cual la *incandescencia* del sistema deje de lado a los grupos más vulnerables para que estos no logren incorporarse jamás.

He aquí una función trascendental de la educación y como consecuencia, la importancia de un modelo educativo capaz de responder a demandas no sólo científicas, tecnológicas y laborales, sino también sociales, consideración que en primera y última instancia considera la parte humana existente en todo alumno.

El modelo actual no termina por ofrecer esa visión transversal dedicada a preguntarse cuál es la incidencia de la educación en el desarrollo, aquella propuesta que alude a las competencias como la fórmula a utilizar para alcanzar un crecimiento económico y social.

Otras situaciones que despiertan el interés acerca del tema han sido entender cómo se relacionan los componentes del currículum con el contexto educativo, saber cuáles son las necesidades y oportunidades que poseen los diversos personajes involucrados en la educación, analizar la viabilidad y factibilidad de la continuidad en la aplicación del modelo, además de comprender los puntos a los que brinda mayor prioridad el modelo como consecuencia de la reforma educativa; todo esto desde la perspectiva de las competencias que sustentan dicho modelo.

Por otra parte, también se muestran algunos informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) acerca de México, en los cuales se indican el poco avance en educación en el país, esto se refleja con mayor claridad en las bajas puntuaciones obtenidas en pruebas internacionales como el Programme of International Student Assessment (PISA), así como en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que anteriormente se han llevado a cabo.

El objetivo es ofrecer un análisis del modelo como primer paso para después formular alternativas que contribuyan a mejorar la manera en cómo se aplica el modelo, considerando el contexto mexicano y las características de las partes que conforman el proceso educativo.

La siguiente información busca ofrecer al lector una visión analítica, crítica y reflexiva de los acontecimientos actuales que están marcando la educación como consecuencia de la aplicación del modelo por competencias. Es primordial comprender que la importancia de implantar un modelo educativo va más allá de la elección de un paradigma, su trascendencia y funcionalidad consiste en la manera de aplicarlo al contexto además del seguimiento y actualización constante brindada a la teoría educativa elegida.

OBJETIVOS

- Conocer si el modelo por competencias considera las características educativas del contexto mexicano.
- Describir las repercusiones que ha tenido el actual modelo educativo y ofrecer una alternativa basada en la investigación.
- Analizar el modelo educativo abarcando las competencias genéricas y profesionales desde una perspectiva crítica.

HIPÓTESIS

Si el modelo por competencias no satisface las necesidades educativas y sociales del nivel medio superior entonces será necesario implementar un nuevo modelo que dé respuesta a las deficiencias educativas.

METODOLOGÍA

Para la realización del análisis de la presente investigación, se requirió utilizar técnicas documentales como la revisión de referencias bibliográficas y cibergráficas desde una visión con perspectiva crítica, en ambas fue indispensable acudir a información acerca de política, psicología, historia y pedagogía, con la finalidad de observar de manera multidisciplinaria y trascendental la implementación del modelo educativo.

Asimismo, se obtuvo información complementaria a través de la consulta de sitios web relacionados al gobierno federal y al Diario Oficial de la Federación (DOF), pues en ellos se encuentra el discurso legal de la labor que deben practicar los actores educativos, siendo así, uno de los elementos principales analizados debido a que en ellos se reflejan las estrategias de acción para la funcionalidad de la reforma educativa.

Por otro lado, para profundizar en el análisis y la reflexión del trabajo, se hizo necesaria la utilización del aspecto etnográfico mediante la aplicación de técnicas de campo como cuestionarios abiertos designados para los estudiantes y entrevistas a profesores de las instituciones de Educación Media Superior (EMS) seleccionadas de la Zona Oriente del Estado de México; con la intención de brindar una comparación de la

aplicación del modelo educativo entre dos subsistemas escolarizados mediante el análisis cuantitativo de la estadística desarrollada en el capítulo tres y con ello, comprender de manera crítica las repercusiones de la presente reforma educativa en el aula de clases.

Debido a lo anterior, la información se organiza de forma deductiva, puesto que se visualiza el fenómeno de las competencias desde su creación a nivel internacional hasta su adaptación en la práctica educativa dentro de las instituciones a partir de la política educativa nacional.

MARCO TEÓRICO

En el siglo pasado, es decir, en el siglo XX, se hablaba de países desarrollados y países subdesarrollados que buscaban un equilibrio social y económico en el mundo, los segundos consideraban a la inversión económica como única fuente de crecimiento y desarrollo convirtiéndola en la columna vertebral de todo país que quisiera crecer a nivel internacional.

En los países de América Latina, la puesta en práctica de las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) sirvió para que los conquistadores extranjeros entraran pisando tierra arrasada. A partir de los finales de la década de 1950, la recesión económica, la inestabilidad monetaria, la sequía del crédito y el abatimiento del poder adquisitivo del mercado interno han contribuido en gran medida a la tarea de voltear a la industria nacional y ponerla al servicio de las corporaciones imperialistas. (Galeano, 2010)

En toda América Latina, el sistema productivo genera mucho menos de lo que en realidad necesita consumir y la inflación resulta de esta impotencia estructural. Pero el FMI no atiende las causas de la oferta insuficiente del aparato de producción, sino que lanza sus cargas de caballería contra las consecuencias, aplastando aún más la mezquina capacidad de consumo del mercado interno: una demanda excesiva, en tierras de grandes carencias, la culpa recae en la inflación. Sus fórmulas además de fracasar en la estabilización y en el desarrollo, también han intensificado el

estrangulamiento externo de los países, al mismo tiempo, aumentan la miseria de las grandes masas desposeídas, poniendo al rojo vivo las tensiones sociales y han precipitado la desnacionalización económica y financiera, al influjo de los sagrados mandamientos de las políticas que promueven la libertad de comercio, la libertad de competencia y la libertad de movimiento de capitales. (Galeano, 2010)

En México, por ejemplo, es frecuente que los propietarios extranjeros de la tecnología exijan una parte del paquete accionario de las empresas, además de decisivos controles técnicos y administrativos y de la obligación de vender la producción a determinados intermediarios también extranjeros, y de importar la maquinaria y otros bienes desde sus casas matrices, a cambio de los contratos de transmisión de patentes o *know – how*. (Galeano, 2010, p. 306)

Lo descrito anteriormente es prueba de los resultados que provocaron las teorías desarrollistas en América Latina; México sufrió los efectos de políticas nacionales y extranjeras mediante las cuales consiguió un progreso económico en su momento pero que tiempo después le ocasiono rezagos en diferentes núcleos sociales, entre ellos, el educativo.

Como respuesta a los atrasos y problemas sociales surgidos tanto en México como en el mundo, nace la escuela de Frankfurt a través del pensamiento de personajes como Horkheimer, Adorno y Habermas, por mencionar algunos; la cual desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano.

Esta concepción teórica es la que se conoce como Teoría Crítica y este paradigma se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico.

Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior. Surgió en respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas que han tenido poca influencia en la transformación social.

Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales además de dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción – reflexión de los integrantes de la comunidad. (Alvarado y García, 2008)

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Popkewitz (1988) sostiene que algunos principios del paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Entre las características más destacadas del paradigma socio-crítico en la educación se encuentran: adoptar una visión dialéctica de la realidad educativa, compartir una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración además de asumir una visión particular de la teoría del conocimiento considerando sus relaciones con la realidad y la práctica.

Siguiendo en el transcurso del tiempo y aplicando la teoría en el campo educativo, Giroux (2008) menciona que existen tres tipos de racionalidad:

- La racionalidad técnica.

Está vinculada con los principios de control y certeza; su interés constitutivo de conocimiento reside en “controlar al mundo ambiental objetivado”, utiliza a las ciencias naturales como un modelo de desarrollo teórico y descansa en muchos supuestos que son la base de la perspectiva referente del conocimiento, de los valores humanos y de la naturaleza metodológica de la investigación social. La teoría educativa debería operar en favor de las proposiciones legales que son empíricamente comprobables, de esta manera debe contribuir al dominio y control del ambiente a través de un conjunto de operaciones.

En consecuencia, tanto el conocimiento como la investigación científica, son considerados libres de valor, deberían ser objetivos y descritos en forma neutral. La causalidad está asociada a una noción de predicción la cual hace linear el proceso. El conocimiento del mundo social debe ser objetivo fundamentado por partes aisladas y distintivamente separables.

Por último, existe la creencia de que los educadores mismos puedan operar en una forma libre de valores separando a los enunciados de valores de los *hechos* y de los *modos de investigación*.

- Racionalidad técnica y educación ciudadana

Dos tradiciones en la educación ciudadana que están fuertemente unidas a los supuestos básicos de la racionalidad tecnocrática, ambas incluyen el modelo de transmisión del conocimiento y el modelo de civismo como una ciencia social subjetivada.

- Transmisión ciudadana

Representa la tradición más vieja y todavía la más poderosa en educación ciudadana. El conocimiento desde esta perspectiva reside en la noción de objetividad y

alejamiento que representan cuestiones concernientes a la producción, la legitimación de su forma y caracterizado por contenidos irrelevantes.

Después de este panorama breve e histórico, es momento de describir una última consideración la cual forma parte del contexto mexicano correspondiente al nuevo siglo y que también es parte de la presente investigación.

El programa nacional de educación 2001 – 2006 de la administración de Vicente Fox Quesada continuó consolidando el proyecto de la modernización, mediante un discurso que en algunos aspectos modifica ligeramente el sentido de los fines y principios.

Al igual que los programas precedentes, éste plantea un cambio cualitativo profundo y radical de la educación, mediante un *sistema educativo amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado*. También en este caso, se propone como finalidad el desarrollo integral de la población además de insistir en la necesidad de contar con la participación de la sociedad. Se introduce, como novedad, una declaración cuya finalidad con la educación sea obtener una calidad reconocida nacional e internacionalmente. Se percibe con claridad que el proyecto modernizador está atravesando por la tensión entre la lógica funcionalista de la globalización y el recubrimiento ético que se otorga a las finalidades y los principios.

Esa tensión, resulta casi siempre a favor de la lógica funcional, afecta la validez práctica del proyecto, pues si éste se realiza en sus aspectos instrumentales, no avanza realmente hacia el horizonte axiológico de carácter ético y, por el contrario, si avanzara en este sentido, entonces se volvería disfuncional al dispositivo neoliberal. (Yurén, 2008, p. 268)

El proyecto educativo con el que culmina el siglo XX y comienza en XXI lleva en sus postulados, la huella indeleble de la globalización, cuyo principal efecto radica en organizar los valores e ideas del proyecto en torno al criterio de la modernización que les impregna un sentido instrumental. Esto significó subordinar el desarrollo humano al desarrollo económico, pese a las declaraciones de que el primero –el desarrollo humano– es la finalidad principal del modelo educativo nacional.

CAPÍTULO I

MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

La evolución del proceso educativo a lo largo del tiempo ha involucrado una enorme cantidad de transformaciones sociales, políticas e ideológicas. Comprender dicho fenómeno en su real magnitud, implica necesariamente una reflexión histórica, en este caso es indispensable analizar sucesos del siglo pasado para conocer la existencia de algo denominado *Modelo Educativo por Competencias* y cómo llegó esto a México.

En el presente capítulo, se realizará un recorrido histórico con la finalidad de proporcionar la oportunidad de comprender los orígenes del modelo educativo por competencias y cómo en su proceso de adaptación al contexto mexicano fue modificándose hasta llegar al punto en el que se conoce ahora.

I.1 HISTORIA DEL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

En la década de 1980 se elaboró un sistema de competencias innovador destinado a preparar a los adolescentes para el trabajo de tal manera que garantizara una calidad en la formación. Los países industrializados invirtieron enormes cantidades de dinero para el proyecto en conjunto con el gobierno, la industria y los sindicatos como en el caso de Austria, con el propósito de transformar la economía del sector industrial al de servicios lo que originó el modelo de capacitación basado en competencias. Algunas naciones antecesoras fueron: Japón, Nueva Zelanda, Italia, Inglaterra, Francia, Alemania y Australia.

Otro ejemplo de ello fue la situación de Estados Unidos de América y Canadá, la educación basada en competencias surgió como respuesta a la crisis económica, teniendo una gran repercusión en la educación de todos los países.

Paralelamente, el mundo enfrentaba en esos años, un aumento importante en la demanda de Educación Media Superior (EMS), los demandantes tenían entre 15 y 25 años. Un componente de la crisis consistía en que los alumnos terminaban su educación

obligatoria (secundaria o bachillerato, dependiendo el país) sin tener una preparación para el trabajo.

Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea (UE) y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) que promueve la OCDE.

El concepto de competencia manejado en el proyecto Tuning pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En tanto que el proyecto DeSeCo, considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE, propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural. (Moreno, 2010)

La experiencia en la UE al respecto fue la integración de competencias clave, las cuales básicamente hablan de competencias técnicas y de desarrollo personal y humano como son:

1. La comunicación como medio de expresión oral y escrita.
2. La formación científica y tecnológica.
3. La educación para el uso de las nuevas tecnologías.
4. La educación para el desarrollo humano personal (emociones y percepciones).
5. La cooperación y la resolución de problemas como forma emprendedora y creadora.
6. La cultura del esfuerzo con el fin de mejorar los resultados. (Romero, 2005)

México no se quedó atrás, entre los años 1992 – 1994 como consecuencia de reconocer formalmente el aprendizaje adquirido fuera de la escuela y en el ámbito productivo, se comenzó a implementar las actividades para crear el Sistema Normalizado

de Competencia Laboral (SNCL), cuyo consejo fue instalado por el Presidente Ernesto Zedillo el 2 de Agosto de 1995 y el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL); lo cual dio origen a la Educación Basada de Normas de Competencia (EBNC).

Este tipo de educación privilegia los conocimientos, habilidades y destrezas que se aprenden fuera del contexto áulico, cambiando los programas de estudios a un sistema modular flexible, brindando servicios de educación técnica y capacitación para dar respuesta a las necesidades de los trabajadores de la planta productiva nacional, haciendo posible la compatibilidad entre estudio – trabajo a lo largo de la vida.

La educación basada en competencias reconoce los aprendizajes empíricos y las experiencias con la finalidad de ir generando una mejora de los aprendizajes buscando cantidad y calidad en la capacitación. Busca introducir reformas educativas a partir de la elaboración de un currículo que permita aprendizajes efectivos para los estudiantes en el proceso de transición de un nivel a otro.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) fue la sede en la cual se efectuaron los primeros estudios, es ahí donde se aplicó la prueba piloto de la nueva modalidad educativa, el país empezó a establecer los contratos para recibir asesoría de Inglaterra y Canadá, adquirió recursos didácticos de estos mismos países además de enviar personal académico para su formación y capacitación.

El CONALEP adoptó varias de las propuestas de Andrew Gonczi para la formación de competencias en la enseñanza técnica, este autor junto con James Athanasou consideran que el sistema basado en normas de competencia es más útil en los centros de trabajo, institutos técnicos y escuelas porque le permite al individuo integrar conocimientos, valores, actitudes y habilidades para ponerlos en práctica. De igual manera mencionan que la evaluación basada en resultados valorados por instancias externas, es más imparcial puesto que el número de inferencias es menor.

Lo anterior refleja un interés más económico que educativo al revisar la historia de la EBNC que se remonta a los años treinta del siglo XX en Estados Unidos. Su renacimiento comenzó hace veinte años con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto muy

controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales, académicos y educativos.

La dinámica anterior abrió distintos procesos de modernización formativa vinculados a las competencias profesionales que afianzaron una nueva condición de abordar la relación entre formación y empleo, de tal manera que se buscaba armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general.

Esto creó un nuevo paradigma en la relación entre sistemas educativos con los sistemas productivos que han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral manifestadas en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI, se inició primeramente como un debate en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo con el productivo, para educar y capacitar a la mano de obra requerida.

La fuerza que surge para formar a la gente en competencias tiene que ver con la transformación productiva ya que hasta los años ochenta la innovación provenía de la inversión en ciencia y tecnología, que al aplicarse al proceso productivo, diseñaban la organización de la producción y el trabajo bajo sistemas tecnológico – organizativos cerrados.

En los años noventa la innovación se asienta más en el plano organizativo donde el factor humano resulta clave, ya que el desarrollo organizacional recae tanto en los empleos como en los empleados, con ello se va perdiendo la relación lineal y los resultados dependen cada vez más de la capacidad de articulación entre los sistemas tecnológicos, organizativos y de desarrollo del capital humano.

Incluso el concepto de trabajador calificado ha tenido una evolución en su significado llegando a identificar cualificaciones básicas que las empresas esperan encontrar en un trabajador. Estas son de tres tipos: las cualificaciones académicas (titulación con promedios de aprovechamiento), las cualificaciones personales (actitudes – valores) y las cualificaciones del trabajo en equipo (lo cooperativo – colaborativo).

Se detectó que la ocupabilidad dependía de una amplia gama de habilidades y destrezas, ya que para operar en un ambiente de trabajo flexible los trabajadores deberían desempeñar una extensa variedad de tareas.

Esto trae un importante cambio cualitativo en el trabajo que incluye la capacidad de aprender y que condiciona de forma esencial el contexto específico laboral. Esta capacidad se ha convertido en una cualificación básica en las empresas, las cuales buscan personas abiertas al cambio.

Para entender el tránsito de la cualificación a la competencia, es necesaria la comprensión de la evolución del sistema productivo, la modificación en el contenido de los empleos y la idea del trabajador cualificado.

En 1994, México ingresa a la OCDE, por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices que en materia de educación este organismo internacional establece para sus países miembros; un ejemplo de ello es PISA, esto explica en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias.

En ese mismo año se llevó a cabo el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y comenzaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial mediante el crédito que el organismo otorgaba al país. Thierry (2005) menciona que el PMETYC está integrado por cuatro componentes:

- a) los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral (CONOCER);
- b) la transformación de la oferta de formación (SEP);
- c) los estímulos a la demanda de capacitación y certificación de competencia laboral (STPS);
- d) información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP y STPS).

El proyecto se orientó a la formación profesional de las instituciones del subsistema de educación tecnológica con el objetivo de garantizar la participación de instituciones educativas como responsables de formar la competencia (capacidad humana) y de los sectores productivos para establecer normas (estándares), esto se conoce como competencia laboral; se otorga el financiamiento y se crea el Consejo de Normalización

y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical).

Hasta ahora el significado del término competencia sigue en discusión, por una parte se acerca a sus orígenes epistemológicos y por otra, hace referencia al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos aplicables en una situación específica.

Sin embargo, de acuerdo a los antecedentes narrados anteriormente, es un término que se va a establecer desde una perspectiva política, económica y social, llevada a cabo dentro del aspecto educativo. Puesto que la educación se va a desarrollar desde las necesidades impuestas por las políticas económicas de organismos e instituciones nacionales e internacionales, éstas terminan siendo las precursoras del nuevo modelo educativo por competencias.

Para concluir cabe mencionar que las competencias son el producto de un movimiento político – educativo reflejado en la reforma educativa llevada a cabo algunos años atrás, a partir de ello el proceso escolar contempla el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas para la solución de problemas concretos, buscando así, la formación integral de cada individuo. Sus bases, conocimientos y postulados harán hincapié en la adquisición de competencias para la vida.

No obstante, lo anterior no significa el mejoramiento del proceso educativo y la exaltación profesional de cada uno de los actores involucrados; por el contrario, cada parte inmersa en el sistema educativo encontrará dificultades al momento de aplicar la teoría encaminada a mejorar la educación.

Desde el instante en que las reformas fueron olvidando los aspectos pedagógicos necesarios para el diseño de políticas y modelos, el sistema educativo alteró el progreso de los tipos y modalidades escolares.

I.II COMPETENCIAS

I.II.I Conceptualización de competencias

En este apartado examinaremos primeramente el concepto de competencias. La palabra *competencia* proviene del latín *competere*, que significa *aspirar o ir al encuentro*. En español, de esa raíz se derivan dos sentidos de la palabra: uno en cuanto a competitividad y el otro hace referencia a la capacidad o autoridad en un dominio. El segundo es el que se pretende llevar a cabo en el ámbito educativo.

Sin embargo es importante resaltar que existe una confusión con dicho término, pues en el diccionario de la Real Academia Española (2017) la define como:

- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

Asimismo retomando el vocablo español *competente* y los ingleses *competent* y *competency* expresan tres dimensiones a saber:

- Hacen referencia a las habilidades de las personas y al conocimiento.
- Hacen referencia a la competencia en el terreno legal para llevar actividades propias de su competencia.
- Y la que crea rivalidad entre las personas, animales u organizaciones que aspiran a tener la misma cosa.

Es por ello que existen distintas perspectivas de competencia, por ejemplo, Chomsky (2000) indica que la competencia hace mención a algunos aspectos de conocimientos y habilidades; las cuales pueden ser necesarias para obtener ciertos resultados en una circunstancia determinada, también puede referirse a la capacidad real para alcanzar un objetivo en un contexto dado según la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Por otra parte, Gonczi (1994), menciona que existen tres enfoques de competencias distintos. Uno, conductista, la cual entiende como parte de las conductas asociadas con la conclusión de tareas atomizadas, no se preocupa por las conexiones entre ellas e ignora la posibilidad de dicha relación para favorecer una transformación. Un segundo enfoque, de tipo genérico, en donde prioriza los procesos de conocimiento, pensamiento crítico, motivación y experiencia, considerando que las competencias no son más que características generales, en las que se ignora el contexto en donde se aplican. Y un tercero, concebido como integrado y relacional, que intenta hacerse con el segundo enfoque, al considerar los atributos generales como parte del contexto en el cual son utilizadas.

En cambio, Perrenoud (2004) define competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, considera que el ejercicio de las mismas, pasan por operaciones mentales complejas las cuales permiten determinar y realizar una acción adaptada a dicha situación. Se movilizan a conciencia de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos como: saberes, conocimientos teóricos y metodológicos, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de pensamiento.

La definición brindada por Perrenoud contribuye en considerable medida a la conceptualización de aquello que se conoce como competencias genéricas, establecidas dentro de los acuerdos que dan sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como podrá apreciarse más adelante; sin embargo, existen dos tipos más de competencias, como resultado, de acuerdo a Frola y Velásquez (2011b) la clasificación es la siguiente:

- a) Competencias para la vida.- Es la más alta aspiración de formación de los individuos a través de los procesos sistemáticos que se llevan a cabo desde la política educativa de un país, más allá de los conocimientos o de las habilidades o actitudes por separado, se pretende formar seres humanos integrales, capaces para resolver cualquier situación que les planteé el contexto.
- b) Competencias específicas.- Son aquellas asociadas a un nivel o área de formación determinado, están relacionadas directamente con el perfil de egreso

de los estudiantes. No están vinculadas de manera directa con las asignaturas, sin embargo se abordan desde el trabajo cotidiano del aula.

- c) Competencias disciplinares.- Son las que se desarrollan en cada una de las asignaturas, tienen un nivel de especificidad mayor, son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. (p. 45 – 52)

Esta parte es fundamental para entender las competencias a nivel bachillerato, por lo tanto, cabe mencionar que esta clasificación determina el tipo de persona que pretende formar el Sistema Educativo Nacional (SEN) en el nivel medio superior y cumplir con la anhelada formación integral del ser humano con la finalidad de ingresar a un campo laboral.

La manera de concebir el término dentro del aspecto formativo ha propiciado la evaluación de su objetivo para con la educación. Al abarcar aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, la estandarización del conocimiento en su afán de cumplir un determinado perfil se convirtió en un proceso cerrado del cual el alumno no puede escapar, sin importar si su preparación la adquiere en un bachillerato general o en un bachillerato tecnológico.

I.II.II Modelos de competencias en el plano educativo

Debido a la diversificación de perspectivas, cabe señalar que han existido distintos modelos de competencias en los últimos años a nivel internacional.

- Modelo holístico de competencias

El modelo holístico de Cheetam y Chivers (1996), propone relacionar los resultados de las organizaciones con las competencias. Su objetivo es delinear los rasgos claves relacionados con las competencias dentro del sistema británico de cualificación profesional (NCVQ) y realizar una aproximación práctica. Su modelo alternativo está basado en cuatro competencias.

- Competencia funcional: está considerada como la habilidad para desempeñar un rango de trabajo basado en la realización de tareas efectivas para producir resultados específicos.
- Competencia personal o conductual: es la habilidad para adoptar una conducta apropiada relacionada con los estándares de trabajo.
- Competencia cognitiva/conocimiento: es la posesión de un conocimiento apropiado relacionado con el trabajo y la habilidad para ponerlo en uso efectivo.
- Competencia ética/valores: es la posesión de una personalidad adecuada, así como la manifestación de los valores profesionales y la habilidad para hacer juicios basados en las situaciones laborales.

Las competencias referidas están vinculadas a otras llamadas *meta-competencias*, las cuales pueden ser aplicables a diferentes situaciones como: comunicación, auto-desarrollo, creatividad, análisis y resolución de problemas. En la escuela americana, las *competencias diferenciadoras* son similares a las *meta-competencias*, útiles para distinguir a un trabajador con una actuación superior de uno que tenga una actuación mediana. (Citado en Guerrero, 2005)

Esto es un modelo propiamente empresarial, fue expuesto en Inglaterra durante la década de 1980, sin embargo, como se revisará más adelante, influyó en la estructuración de acuerdos y en los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) dentro del SNB.

- Modelo hermenéutico de competencias

La propuesta de Dall Alba y Sandberg (1996) es un modelo para educar sobre la base de competencias, producto del verdadero significado de la práctica profesional. Dirigen su propuesta a los estudiantes y profesores para que se esfuercen en integrarse a un sistema de aprendizaje hermenéutico en que los estudiantes puedan adquirir un conocimiento de los componentes de la experiencia como un todo. Rechazan el sistema holístico porque consideran que las habilidades, así como el conocimiento, entran en juego de manera integral.

Según los autores citados, el círculo hermenéutico de comprensión e interpretación es fundamental para el aprendizaje, vinculando la experiencia a la práctica. Para esta escuela, la forma de experimentar contiene un aprendizaje más efectivo a través de los continuos cambios o dimensiones en que los estudiantes pueden realizar práctica con una visión global. (Citado por Sesento, 2008, p. 71 – 72)

Como puede apreciarse, dicho modelo contempla un aprendizaje inmerso en la experiencia de la práctica, a partir de ello, los estudiantes pueden enfrentar los cambios mediante un conocimiento integral, sin embargo, sigue siendo un modelo cuya finalidad es responder a las demandas profesionales.

- Modelo multidimensional de competencias

Fernández (1995) afirma que para garantizar el éxito en un puesto ejecutivo internacional es necesario poseer un conjunto de competencias universales y mostrar una adaptabilidad cultural. En lo que se refiere a las competencias culturales, desde su perspectiva, éstas toman en cuenta las diferencias existentes entre la cultura de los directivos expatriados y la cultura de los países en que tienen que gestionar en condiciones de numerosos indicadores como valores, sistema de vida, normas, etcétera.

En lo que respecta a las competencias funcionales, se entiende que son una forma tradicional de asignar el trabajo en la especialización común, las experiencias y el uso común de recursos en la estructura organizacional, como el marketing, finanzas, contabilidad y funciones de producción. Finalmente, las competencias relacionadas con el producto se encuentran vinculadas a la producción y el ciclo de vida de los productos. La comprensión de esta competencia se adquiere a través de los conocimientos y habilidades detallados en los demás niveles.

- Modelo de certificación profesional

La base conceptual de este modelo subyace parcialmente en los postulados de la escuela norteamericana y en los estándares de certificación profesional desarrollados en la década de 1980 por el gobierno británico, como respuesta a las demandas de

los sectores empresariales de ese país. Se encuentra relacionado con el diseño de programas de educación y entrenamiento profesional con la finalidad de tener un personal mejor cualificado y más competente. (Woodruffe, 1991; Horton 2000a; citado por Guerrero, 2005)

En este caso cabe resaltar que el término competencias apareció primeramente relacionado con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico en donde se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal para obtener una experiencia laboral.

Dicho acontecimiento ocasionó que bajo este contexto nacieran las denominadas competencias laborales, las cuales se describen como la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. (iberfop-oei, 1998)

Desde esta perspectiva, se reconoce que las competencias laborales son las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado. De este modo, la norma constituye un patrón o estandarización que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida.

Lo que se logra vislumbrar para el trabajo es la certificación misma que el SNB de la RIEMS vuelve indispensable para la acreditación del hombre que se pretende formar, pues al establecer un Marco Curricular Común (MCC) para todas las modalidades y subsistemas de la EMS se crean parámetros de competencia que debe desarrollar el alumno, promoviendo una educación estandarizada y cuantificada, dejando a un lado el aspecto pedagógico y heurístico.

I.III LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL MODELO POR COMPETENCIAS

I.III.I Algunos antecedentes sobre calidad educativa

La evolución del SEN ha enfrentado serios problemas en su afán de consolidar una calidad educativa, es oportuno señalar que el término calidad en la mayoría de las veces hace referencia al aprovechamiento académico de los alumnos, lo cual es sinónimo de logro educativo, esto se ve reflejado en los bajos puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas; de ahí la necesidad de optimizar los resultados a partir del mejoramiento de la enseñanza y la infraestructura, pues a partir de la correcta aplicación de estos elementos, los alumnos deben mostrar niveles de aprovechamiento académico satisfactorios.

Existen principalmente dos pruebas, una nacional y otra internacional. La primera es el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) anteriormente denominada ENLACE, su propósito general radica en conocer la medida en que los alumnos logran el dominio de aprendizajes durante la educación obligatoria.

En cuanto a la prueba internacional destaca PISA cuyo objetivo es conocer las habilidades y aptitudes que tienen los alumnos para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones.

También hay contenidos poco o nada adaptables a las necesidades de los alumnos, cambios sustanciales en la descentralización de servicios educativos, formación continua del magisterio y luchas entre grupos sociales por el control de la educación.

Las transformaciones actuales en educación son el resultado de un proceso histórico iniciado desde el siglo pasado y que parecen culminar una etapa radical en el presente sexenio. En su momento, el gobierno de Salinas de Gortari definió de cierta manera que la meta del sistema educativo era formar productores y preparar a los ciudadanos.

Sin embargo, fueron objetivos contradictorios y ambivalentes que no han logrado consumir una verdadera calidad educativa (entendido ésta como la mejora cualitativa y no únicamente cuantitativa) y sólo ha servido para responder a las expectativas globales. Implantar un desarrollo educativo de eficiencia, eficacia y calidad en nuestro país,

involucra realizar reformas estructurales debido a la influencia de políticas y organismos internacionales.

Una vez que México formó parte de la OCDE, empezó a modificar, reorganizar y reestructurar cada parte del sistema educativo, ejemplo de ello fue la implantación de un modelo educativo basado en competencias, proyectos como el Programa de Escuelas de Calidad y otorgarle mayor importancia al ámbito administrativo que al ámbito pedagógico.

El gobierno apuesta a modificar el funcionamiento de cada escuela (la nueva gestión escolar en el habla del sector educativo) con el fin de incrementar su eficiencia y que los maestros, directores, supervisores y mandos medios cumplan con su deber. El camino que el gobierno eligió retrae una corriente internacional que arguye que la mejora de la administración escolar, con altos grados de autonomía, es requisito indispensable para elevar la calidad de la enseñanza. (Ornelas, 2010)

La estrategia gubernamental que contempla la modernización de la gestión del sistema educativo responde al paradigma de la Nueva Gestión Pública, el cual se originó en Reino Unido y en Estados Unidos en la década de 1980 y que sirvió para impulsar una gestión gubernamental que favoreciera la eficiencia, la eficacia y la calidad.

Desde la última década del siglo pasado se han llevado a cabo tres acuerdos principales: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en mayo de 1992; el Compromiso Social para la Calidad de la Educación, en agosto de 2002 y la Alianza para la Calidad, en mayo de 2008.

Sin embargo, para comprender más a fondo todo lo anterior conllevaría un análisis exhaustivo de las políticas educativas implementadas en cada sexenio y este no es el objetivo. Lo que se pretende aquí es dar un panorama general histórico – político de cómo el concepto de *calidad* ha implicado un sinfín de constantes luchas, reformas y transformaciones que escasamente han contribuido al mejoramiento de la educación; un análisis socio – crítico a estas alturas puede ser pertinente para revalorar o reevaluar los alcances y limitaciones, los beneficios y perjuicios que han contribuido al cambio de un modelo educativo constructivista a un modelo educativo basado en competencias con un

enfoque constructivista, dando como resultado una educación preocupada por responder a las demandas científicas, tecnológicas y laborales internacionales en vez de una satisfacción social que beneficie al contexto mexicano.

I.III.II La OCDE y México: ¿Existe un mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas?

La OCDE participa con México en el diseño e implementación de políticas, proporcionando análisis, asesoría y comunicación sobre el liderazgo escolar, la política docente y la evaluación para colaborar en la implementación de la reforma educativa.

El antecedente de dicho esfuerzo es la Alianza para la Calidad de la Educación, un acuerdo que fue firmado en mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros mexicanos representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En ese acuerdo se destacó la importancia de establecer y operar el concepto de calidad educativa a través de un sistema de incentivos, estímulos y evaluación; se analizaron estrategias sobre estándares de rendimiento en los alumnos además de cómo puede utilizarse los incentivos para los maestros.

Se tomó como base los resultados de ENLACE para proponer un programa de incentivos o recompensas para maestros, se reflexionó sobre su selección, reclutamiento y formación continua; además de analizar la gestión escolar y la participación social.

Un acuerdo que se pactó para mejorar las instituciones educativas se denominó Estrategias de Acción en México, donde la OCDE elaboró recomendaciones preliminares para ayudar a México a posicionar el éxito de sus escuelas y estudiantes como la mayor prioridad en la formulación de políticas educativas, algunas fueron:

- La revisión de la función de los supervisores y directores escolares para centrarse en la mejora de los resultados educativos y promover el rol de los consejos escolares.
- El desarrollo de políticas más coherentes para maestros: incluye la implementación de medidas, establecimiento de estándares para ser utilizados

por las instituciones de formación de maestros y en los procesos de selección; además de mecanismos de acreditación transparentes que aseguren la formación continua de alta calidad para los maestros. (OCDE, 2009)

Como consecuencia, México creó inmediatamente un nuevo Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF) para seleccionar y reclutar a maestros. En cuanto a la formulación de políticas educativas para ayudar a México en el éxito de sus escuelas y estudiantes, la OCDE determinó como prioritarias otras recomendaciones, entre las cuales destacan:

- Fortalecer la labor de los maestros requiere establecer estándares claros de trabajo y programas de preparación docente de alta calidad.
- Fortalecer la dirección y coordinación de las escuelas, diseñando estándares específicos para directivos.

También presenta guías sobre cómo estas políticas pueden ser implementadas de forma progresiva y eficiente, esto se centra en lo siguiente:

- El aprendizaje y crecimiento de los alumnos debe ser pieza clave para potenciar el rendimiento del sistema educativo en sus diferentes niveles y en su totalidad. Los resultados de evaluaciones estandarizadas son centrales, sin embargo, otras medidas relativas al aprendizaje de los alumnos deben ser utilizadas para lograr una visión completa del aprovechamiento, considerando factores socioeconómicos.
- Tener una evaluación de docentes para revisión y mejoramiento de manera justa y objetiva, para permitir a los docentes de todos los niveles un espectro de mejoramiento, ser reconocidos por su desempeño y contribuir a los resultados educativos en conjunto.
- Determinar la combinación específica de incentivos monetarios y no monetarios que serán más efectivos en México. Dejando de lado los reconocimientos o consecuencias relativos al resultado, para ser considerados maestros eficientes sus estudiantes deben demostrar niveles de aprovechamiento satisfactorios.

Los países pueden lograr una mejora educativa sustancial en un periodo de tiempo relativamente corto -de unos pocos años a una generación-. No obstante, hacer mejoras significativas al sistema educativo en su conjunto es una tarea compleja que requiere un enfoque multidisciplinario contemplando políticas orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, los planes y programas, las habilidades docentes, liderazgo y compromiso con el objetivo de fortalecer las recomendaciones del organismo internacional.

México ha optado por implementar estrategias a favor de la construcción cuantitativa de los recursos tanto humanos como materiales de la educación considerándolas como prioritarias para el mejoramiento de la calidad educativa, sin embargo esto no conlleva precisamente a una transformación de la realidad social.

Muestra de esto consiste en la aplicación de los incentivos económicos a profesores, los cuales son otorgados a partir de una evaluación y acreditación con la finalidad de mejorar su rendimiento docente de una manera objetiva y justa pero esta acción de ninguna manera posee un carácter educativo.

A pesar del entendimiento de las políticas derivadas de la OCDE por parte de México para implementarlas en el sistema educativo, el proceso de adaptación ha significado entender el paradigma desde una perspectiva institucional y no pedagógica.

Por consiguiente, el modelo educativo ha perdido su carácter formativo en el ser humano y la preparación ha sido enfocada hacia la creación de un capital humano que cuente con las competencias adecuadas según el organismo internacional. Estimular económicamente a profesores además de mejorar los procesos de gestión y administración no involucra el perfeccionamiento del trabajo realizado dentro del aula, es decir, la adaptación de políticas emanadas por el organismo no resulta en una mejora pedagógica.

Lo anterior ha provocado una contradicción en el sistema educativo, por un lado, se muestra que el desempeño docente está condicionado por su preparación y actualización académica de los cuales dependerá sus estímulos; por otro lado, las directrices de la OCDE indica que su continuidad o desempeño se ve reflejado en cuanto a los alumnos que son promovidos a otro ciclo escolar.

Este problema actualmente ha afectado el sistema educativo como consecuencia de seguir un modelo que responde sólo a las demandas internacionales para desarrollar competencias laborales y no contempla el lado crítico indispensable para la formación de los estudiantes.

Una calidad educativa no implica únicamente cambios cuantitativos, como lo es el aumento de los alumnos egresados durante un ciclo escolar, obtener un puntaje determinado en pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional o cumplir con políticas y recomendaciones de un organismo institucional.

La calidad educativa debe adquirir un nuevo sentido y significado, uno el cual considere las necesidades del contexto donde día a día se lleva a cabo la labor de educar, atendiendo en la medida de lo posible las peticiones de los docentes y las características de los alumnos así como de la sociedad en general.

Es importante ofrecer una formación integral desde una perspectiva más humana, crítica y consciente, que no se preocupe exclusivamente por el cumplimiento de niveles de aprobación sino también del desarrollo de aprendizajes que genere ideas para la creación de conocimientos por parte de alumnos y docentes.

Asimismo, con la finalidad de perfeccionar el rendimiento docente de una manera objetiva y justa, se vuelve necesario realizar una reflexión cuyo objetivo sea mejorar la calidad educativa en beneficio del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin otorgar demasiado énfasis a factores como el aumento de la matrícula estudiantil, las recomendaciones institucionales o los procesos de evaluación.

I.IV LA REFORMA EDUCATIVA

México a lo largo de su historia ha realizado transformaciones en su estructura y organización política con el fin de atender las necesidades prioritarias de la población, las exigencias de organismos internacionales orillan a un país a modificar sus leyes para ser adaptadas a la sociedad pero sin dejar de lado sus intereses políticos.

Un sector muy afectado por reformas es el educativo, constantemente sufre modificaciones en toda su jerarquía laboral, ya sea porque lo demanda la propia sociedad o por la necesidad de alcanzar estándares internacionales de calidad.

No obstante, los propios actores que participan en la educación expresan exigencias, inconformidades y propuestas que deben ser atendidas.

Para ello sea hace necesario fortalecer las políticas educativas que han impulsado el desarrollo social, político y formular aquellas que permitan satisfacer la necesidad de una eficacia en las actividades del SEN conjugando satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos.

La reforma educativa del presente sexenio es de carácter constitucional dentro del marco de los acuerdos establecidos en el *Pacto por México*. Fue aprobada el 20 de Diciembre de 2012 por la Cámara de Diputados y por el Senado al día siguiente. El 25 de Febrero de 2013 fue promulgada por el Ejecutivo y publicada el día 26 en el DOF.

A partir de ella, se crea la ley que otorga autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para convertirse en la máxima autoridad en materia de evaluación, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que contempla un proceso riguroso de selección, preparación y actualización y una nueva Ley General de la Educación (LGE).

I.IV.I Algunos aspectos de la reforma en México

Para entender los parámetros, alcances y limitaciones de la reforma es necesario tener un conocimiento claro de las leyes que se promulgaron, ejemplo de ello son las nuevas leyes laboral – magisteriales. Estas van dirigidas principalmente al profesorado, se habla de una evaluación y actualización como factores a considerar para mejorar el quehacer educativo en todos los niveles.

Sin embargo, la SEP pretende eliminar gastos a partir del despido de profesores, la reforma educativa hace desaparecer el derecho a la estabilidad en el trabajo, es

parcialmente laboral y se aplica el *outsourcing* (contrato por terciarios) en la educación pública. (Blanco, 2014)

El Estado debe desarrollar armónicamente las facultades del ser humano (según sus intereses), fomentar el amor a la patria (valorar el patrimonio cultural y social), el respeto a los derechos humanos (evitar conflictos sociales) y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia (responder a las exigencias globalizadoras).

Un aspecto más hace referencia a la calidad educativa, ésta existe en la medida en que los alumnos adquieren conocimientos, asuman actitudes y desarrollen habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la ley.

Los estudiantes deben contar con los nuevos elementos del desarrollo científico y tecnológico para su formación. Por otro lado, el INEE se estableció en el año 2002 como respuesta a las crecientes demandas sociales para crear un organismo independiente que llevará acabo evaluaciones confiables del sistema educativo.

En cuanto al Servicio Profesional Docente, el diseño del sistema de reconocimiento para los profesores debe basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado, los reconocimientos deben considerar la contribución de los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, además de apoyar al profesor en lo individual y abarcar diversas dimensiones de motivación, incentivos económicos y aprecio social.

Los objetivos de la reforma están encaminados a resolver las carencias administrativas – evaluativas del proceso educativo con miras a alcanzar una mejor posición a nivel mundial para seguir obteniendo recursos económicos de los organismos internacionales.

Sus características se ven reflejadas en cada modificación, promulgación o acuerdo realizado en beneficio del funcionamiento en cada uno de los actores involucrados.

A manera de conclusión, la reforma educativa tiene sus antecedentes en las políticas anteriores de sexenios atrás, la conclusión de dicha evolución histórica viene a culminar

hace algunos años con la implementación de un modelo por competencias a nivel nacional cubriendo todos los sectores.

CAPÍTULO II

DEL CONSTRUCTIVISMO A LAS COMPETENCIAS

El fenómeno educativo debido a su multidisciplinariedad y complejidad acude a diversas ciencias sociales como lo son la filosofía, la sociología, la psicología y la política; por mencionar algunas, con la finalidad de ofrecer una explicación satisfactoria a todos sus procesos. Sin embargo, para concretar cierto tipo de educación que responda a necesidades específicas, un país necesita de la promulgación de acuerdos, leyes o en este caso, de reformas educativas. Para entender a mayor profundidad este proceso, se desglosa a continuación algunos temas como lo son el constructivismo, el MCC y la RIEMS, con el objetivo de comprender la conformación actual del modelo educativo por competencias.

Es indispensable comprender la conceptualización de las teorías o enfoques pedagógicos que se encuentran inmersos en el proceso educativo para determinar la estructuración metodológica que dio origen al modelo por competencias, éste a pesar de utilizar los postulados del modelo constructivista terminó por sustituirlo debido al escaso seguimiento que le otorgó el SEN y a su inadaptación al contexto escolar mexicano.

II.1 ¿QUÉ ES EL CONSTRUCTIVISMO?

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano preocupada por discernir los problemas de su formación. Las investigaciones psicológicas y educativas asumen que nada viene de la nada postulando que los conocimientos previos dan nacimiento a conocimientos nuevos.

La postura constructivista en la educación se constituye de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva, entre las más importantes destacan: el enfoque psicogenético piagetiano (J. Piaget), la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo (D. Ausubel) y la psicología sociocultural vigotskiana (L.S. Vigotsky).

Debido a lo anterior, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas principales:

- El alumno es responsable de su proceso de aprendizaje: él construye o reconstruye los saberes de su grupo cultural y aprende, nadie puede sustituirle en esa tarea. La enseñanza está mediada por la actividad mental constructiva del alumno. Él no es sólo un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha a los demás, tanto a sus compañeros como a su facilitador. (Aspecto cognitivo)
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado de elaboración: esto hace alusión a que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar la amplia gama del conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. En dicho sentido, el alumno reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo realiza en el área personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales. (Aspecto sociocultural)
- La función del docente es conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado: implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones favorables para permitirle al alumno desplegarse en una actividad mental constructiva, también debe orientar y guiar dicha actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. (Labor y competencia docente)

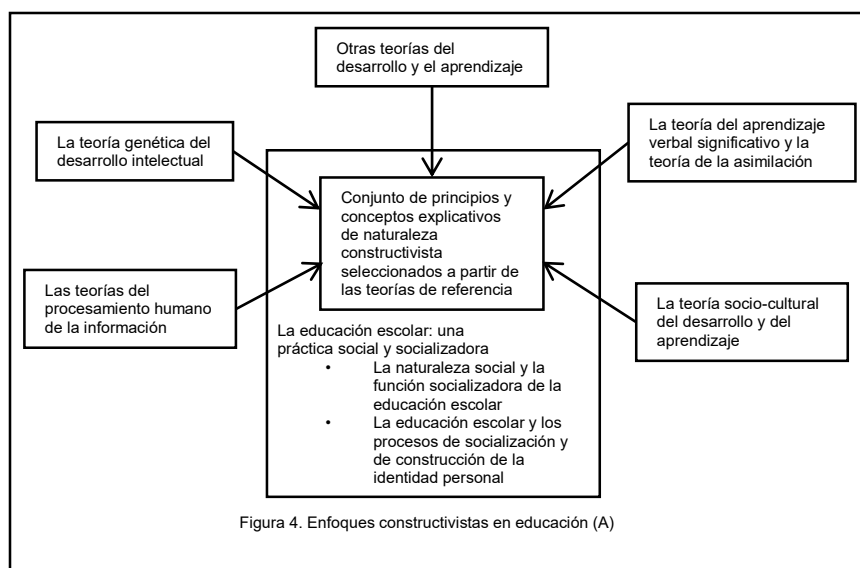
En los exponentes del constructivismo dentro de sus múltiples variedades, existe la noción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos además de reflexionar sobre sí mismos, esto les permite anticipar, explicar y controlar la naturaleza elaborando su propia cultura. El constructivismo postula que el

aprendizaje es esencialmente activo, una persona que aprende algo nuevo lo va incorporando a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales.

En los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, el individuo no es solamente un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce a partir de la interacción entre esos dos factores. Como resultado, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano que realiza a partir de los esquemas que ya posee, es decir, con aquello que ya construyó en su relación con el medio en donde se desenvuelve.

Lo anterior indica el nuevo papel que desarrollará el alumno, al hacer énfasis en él como sujeto activo del aprendizaje, la educación no sólo se va ocupar de la construcción sistematizada de conocimientos y de sus capacidades sino también del proceso para una formación integral. Además el reconocimiento a las experiencias empíricas da pauta a generar una mejora de la capacitación e implanta criterios de cantidad y calidad que tanto pretende alcanzar el presente modelo.

A manera de conclusión se presenta el siguiente cuadro el cual sintetiza las teorías fundamentales de la postura constructivista en la educación.



(Coll, C. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica)

II.I.I El aspecto cognitivo (constructivismo psicológico)

César Coll reconoce la previa necesidad de que para realizar la construcción del conocimiento en el aula debe considerarse la interacción entre la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos del aprendizaje y la función del maestro; el constructivismo para él, se muestra como una categoría en donde se integran diferentes corrientes psicológicas centradas en la actividad del sujeto.

La repercusión de las experiencias educativas formales acerca del crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por *los conocimientos previos* pertinentes con que inicia su participación en las mismas. Dichos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas previas –escolares o no– o de aprendizajes espontáneos; de igual manera, pueden estar ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje. En cualquier caso, de lo que no hay ninguna duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de interpretación condicionando el resultado del aprendizaje. Lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender en un momento determinado va depender tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra como del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas. (Coll, 2007)

Cabe destacar el papel que juega el conocimiento previo del alumno en el aprendizaje significativo. El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la actividad a realizar es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza – aprendizaje se bloquea. (Coll, 2007)

No basta, sin embargo, con conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y esté motivado para superar el estado de desequilibrio. Este únicamente es el primer paso hacia el aprendizaje significativo.

La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculada con su funcionalidad. Que los conocimientos adquiridos –conceptos, destrezas, valores, normas, etc.–sean funcionales, es decir, que pueden ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación escolar. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, es suma, cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y nuevos contenidos. (Coll, 2007, p. 40)

Al respecto, Ausbel y Robinson, mencionan que el factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Estos conocimientos ya presentes (en el momento de iniciar el aprendizaje), constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos de origen no receptivo, de los que el alumno puede disponer en todo momento, constituyen su estructura cognoscitiva. (Citados por Novak, 1982)

La estructura cognoscitiva del alumno es imprescindible en la realización de aprendizajes significativos, puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento. Un esquema es un conjunto organizado de conocimiento que contiene reglas para utilizarlo, están compuestos de referencias a otros esquemas y pueden ser específicos o generales; son estructuras de datos útiles para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria, aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones.

Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en información y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna de valores además de ser más o menos válido, es decir, relativamente adecuado a la realidad. Los diferentes esquemas de conocimiento que conforman la estructura cognoscitiva pueden mantener entre sí relaciones de extensión y complejidad diversa.

La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno -revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva- es el objetivo de la educación escolar. Inspirado en el modelo de equilibrio de las estructuras cognitivas de Piaget (1975), se puede caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como un proceso de equilibrio inicial o desequilibrio para su reequilibrio posterior. (Coll, 1983b; citado en Coll, 2007, p. 43)

Las características descritas con anterioridad hacen referencia a todo el proceso mental que lleva o debe llevar a cabo el alumno en el transcurso de construcción de su aprendizaje, ya sea dentro o fuera del contexto escolar.

Para ello, se postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la elaboración del conocimiento en donde un sujeto cognitivo rebasa, a través de su actividad constructiva, lo que le ofrece su entorno.

A partir de este aspecto, se puede diagnosticar el desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el área intelectual y su intersección con los aprendizajes escolares, además de identificar y atender la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es el propio estudiante quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales; el aprendizaje se percibe como una actividad personal enmarcada por situaciones funcionales, únicas y significativas. De esta manera se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje desde el aspecto cognitivo del constructivismo.

Cabe señalar que las competencias utilizan la teoría constructivista, sin embargo este hecho no siempre se ve reflejado en la práctica escolar puesto que los actores educativos al no tener claramente definida la teoría a seguir, el proceso de enseñanza – aprendizaje se ve obstaculizado por lo cual se hace necesario revisar el planteamiento teórico pedagógico.

Para el constructivismo, las habilidades se enmarcan más en un proceso cognitivo a nivel teórico, puesto que la prioridad se enfoca hacia la actividad mental que implica su desarrollo; sin embargo, para las competencias, la habilidad es la forma en cómo el alumno va a responder a las demandas laborales para resolver un problema concreto.

II.I.II El aspecto sociocultural (constructivismo social)

En esta teoría, conocida también como constructivismo situado, el aprendizaje adquiere una interpretación intrépida: sólo en un contexto social se logra aprendizajes significativos.

Esto quiere decir, que contrario a lo que se desarrolla en la teoría de Piaget, no es precisamente el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social va generando representaciones interpsicológicas que constantemente se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget.

El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Argumenta que lo ocurrido en la mente del sujeto es principalmente un reflejo de lo sucedido en la interacción social.

El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura inmersa en una época histórica. El lenguaje se convierte en la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia.

El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el suceso de que el sujeto construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino por que literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos.

Esto no significa que el individuo piense y a partir de ello construye, sino que piensa, comunica lo acontecido, confronta o comparte con otros sus ideas y con ello construye. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con el medio ambiente que le rodea.

Lo anterior explica la existencia de un proceso dialéctico del conocimiento, debido a que se presenta un aprendizaje interno en el cual el individuo siente la necesidad de externalizarlo y un aprendizaje externo que está fuertemente condicionado por el contexto, este último influye considerablemente la actividad del sujeto cognoscente.

Sin embargo, es necesario hacer notar la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo; y aquello de lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otras personas. Esta distancia presente entre ambos puntos es lo que Vygotsky denomina como Zona de Desarrollo Próximo, puesto que se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimitando así, el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o de aprender con la ayuda de las demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son tres elementos relacionados entre sí, la enseñanza eficaz, es pues la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no por acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliar y generar nuevas experiencias de aprendizaje. (Vygotsky, 1977; 1979; citado en Coll, 2007, p. 38)

Existe un elemento probabilístico, no se niega que algunos alumnos puedan ser más inteligentes que otros. Esto significa que en igualdad de circunstancias existan individuos que elaboren estructuras mentales más eficientes que otros.

Para el constructivismo social, dicha diferencia es completamente secundaria al momento de compararla con el poder de la interacción social. La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo brindado por un agente social.

La mente para lograr sus propósitos, necesita de sí misma y del contexto social, puesto que tiene marcada los parámetros de pensamiento impuestos por ese contexto. Todo este proceso implica antes que nada la existencia de conocimientos previos, los cuales a través de la asimilación y de la orientación del facilitador, o dicho de otra manera,

de la Zona de Desarrollo Próximo, el alumno llegará a la construcción de aprendizajes socialmente significativos.

Desde la perspectiva constructivista, se rechaza la concepción del alumno como simple receptor o reproductor de los saberes culturales, de la misma manera, tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de determinados aprendizajes específicos.

La filosofía educativa que se manifiesta en estos planteamientos indica que las instituciones educativas deben promover a como dé lugar el doble proceso de socialización y de individualización, el cual debe permitir a todos los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y culturalmente determinado.

Con ello, se da el reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales además de brindar importancia a la promoción de la interacción entre docentes – alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Debido a todo lo anterior, se vuelve necesario retomar aspectos del diseño curricular constructivista con la intención de comprender cómo se lleva a cabo el rol del educando y del educador, bajo esta perspectiva la noción de un proceso educativo unidireccional desaparece en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos escolares.

II.II ASPECTOS GENERALES DEL DISEÑO CURRICULAR CONSTRUCTIVISTA

Anteriormente se describieron los principales aspectos del paradigma constructivista a través del pensamiento de autores como J. Piaget, Vigotsky, Ausubel, entre otros; cada uno de ellos con una perspectiva particular sobre las implicaciones del proceso de aprendizaje. Sin embargo, las particularidades de cada pensamiento encontraban obstáculos al momento de concretar un diseño curricular para estructurar las respuestas a los fines educativos.

César Coll fue el autor que logró articular estas diferentes perspectivas para consolidar una visión global del constructivismo, dando paso a la formulación de una

teoría que abarcará los aprendizajes cognitivos de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y los aprendizajes socioculturales de Vigotsky.

Dicho autor menciona que el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionado por su nivel de desarrollo operatorio, tomando como referencia la psicología genética de Piaget, poniendo en alto relieve algunos estadios sin considerar algunas fluctuaciones de márgenes de edad, estos son relativamente universales lo que da como resultado que estos sean utilizados en el diseño curricular para la selección de objetivos, contenidos y primordialmente, en la planeación de actividades de aprendizaje que correspondan a las peculiaridades de la organización mental del alumno.

Sin embargo, para el desarrollo mental del alumno deben existir contenidos claros y suficientes como conocimiento previo para un aprendizaje nuevo o esperado. Asimismo, retomando a Ausubel, este aprendizaje puede estar ajustado a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje a partir de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utilice como instrumento de interpretación para el nacimiento de un nuevo aprendizaje, esto se conoce como aprendizaje significativo; contribuyendo a la elaboración de secuencias didácticas, implicaciones en la metodología de la enseñanza y estableciendo parámetros para la evaluación en el diseño curricular.

Cabe resaltar que este aprendizaje significativo se distingue del aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico, puesto que el primero concierne el vínculo entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Sin embargo, para lograr un aprendizaje significativo es necesario contemplar dos condiciones: en primer lugar, desde el punto de vista interno referente a la significatividad lógica debe ser claro y preciso y desde el punto de vista de la asimilación, una significatividad psicológica entablando elementos internos y relacionables. En segundo lugar, la motivación del alumno para relacionar lo que aprende con lo que ya conoce, así mismo, este aprendizaje está directamente relacionado con la funcionalidad de conocimientos, destrezas y valores para su utilidad en la resolución de problemas.

A través de esto se cree que el alumno es capaz de aprender por sí solo, por otro lado, el aprendizaje también es resultado de la ayuda e interacción con otras personas, observándolas, imitándolas, recibiendo instrucciones o colaborando de ellas, a lo que Vigotsky nombra Zona de Desarrollo Próximo.

La construcción de la realidad parte de los significados que el alumno le otorga a sus conocimientos, haciendo de ese aprendizaje una herramienta que le permitirá comprender su entorno y no asimilarlo exclusivamente como un suceso escolar.

El inicio del aprendizaje debe estar constituido por hechos, conceptos, relaciones y teorías que den respuesta a la planeación y estructuración del diseño curricular, como punto inicial de partida según el paradigma constructivista.

Continuando sobre esta vertiente, el aprendizaje destinado para la enseñanza debe ser congruente con las fuentes del currículo las cuáles son: epistemológica, psicología, pedagógica y sociocultural.

La fuente epistemológica del diseño curricular hace referencia al conocimiento que se imparte en cualquier nivel educativo, implica la comprensión de cada aspecto teórico – metodológico y a su vez, representa los avances de ese conocimiento como evolución del saber.

La fuente psicológica aporta el cómo ese conocimiento impartido se va adaptar a los esquemas de cada alumno y cómo será asimilado de acuerdo a su edad y sus saberes previos, además, se encarga de explicar el desarrollo de las estructuras cognitivas del individuo y de cómo el proceso de sociabilización contribuye al trabajo colaborativo utilizando al lenguaje como herramienta esencial en el aprendizaje.

La función del aspecto pedagógico consiste en relacionar los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje para convertir los contenidos en una herramienta útil en el desempeño personal y profesional del alumno enfatizando el desarrollo educativo.

Por último, la fuente sociocultural tiene su influencia en dos sentidos principalmente: aporta las características del contexto en el cual se va a llevar a cabo el proceso de

enseñanza y se encarga del aprendizaje como un medio para la transformación de la realidad implicando una comprensión social y cultural.

Las fuentes del currículo al ser plasmadas en el diseño curricular deben compartir un objetivo determinado, claro y preciso, pues a partir de ellas es como se va a conformar un MCC, el cual debe considerar las necesidades del contexto con la finalidad de ofrecer una formación que trascienda personal y socialmente.

Sin embargo, las intenciones educativas en ocasiones se ven obstaculizadas por una práctica que retoma al aprendizaje memorístico, en este escenario es donde el aprendizaje significativo, los argumentos teóricos y los discursos alusivos al aprendizaje para la vida comienzan a perder sentido; junto con ello, la incorrecta interpretación del paradigma que da sustento al modelo educativo.

La educación vista desde un diseño curricular constructivista implica una concepción diferente de cada parte de los planes y programas de estudio, conlleva una interpretación de la enseñanza y del aprendizaje como herramientas para el desarrollo personal fuera del contexto áulico; estos postulados teórico – prácticos se establecen dentro de los parámetros señalados por las dimensiones del proceso educativo con la finalidad de dar respuesta a las demandas sociales de una manera integral.

II.III DIMENSIONES DEL PROCESO EDUCATIVO Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN

La estructura curricular del SEN está basado en un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo como anteriormente se visualizó, sin embargo, las reformas que se llevaron a cabo en México las cuáles se estudiarán más adelante, ocasionaron el cambio de perspectiva del proceso educativo y con ello el sistema adquirió un enfoque por competencias. Dicho enfoque generó nuevas visiones en la manera de concebir las dimensiones de la educación.

Las tres dimensiones esenciales del proceso educativo dan identidad a los objetivos de cada modalidad escolar y a su vez, conforman las bases del modelo educativo el cual debe propiciar el desarrollo integral conjugando la teoría constructivista con el enfoque por competencias. Por tal motivo, la estructuración es la siguiente:

- Dimensión filosófica: se centra en la ejecución de una reflexión trascendental del hombre mismo, así como de su realidad, el conocimiento y la educación como componentes que le permitan a este ser humano en su etapa de formación y desarrollo, identificarse como persona, ciudadano y profesional; capaz de participar en actitud ética en la construcción de una sociedad democrática, equitativa y justa.
- Dimensión académica: asume los referentes teóricos de construcción del conocimiento, del aprendizaje significativo - colaborativo, la mediación con la evaluación efectiva y la práctica de las habilidades adquiridas que se inscriben en dos perspectivas psicopedagógicas: sociocultural y estructuralista.
- Dimensión organizacional: tiene como conectores esenciales la visión y la misión del sistema educativo, en cuyo campo la gestión por procesos y la administración educativa despliegan una perspectiva de excelencia sustentada en el alto desempeño del liderazgo transformacional. (Modelo Educativo para el Siglo XXI, 2012)

Cada una de estas dimensiones es especialmente importante, puesto que cubren un objetivo, desde diferentes áreas entorno al ámbito educativo con el fin de crear un modelo integrador y eficaz. Sin embargo, para poder comprender aún más el significado de cada una de estas dimensiones es necesario reflexionar sobre algunas de estas.

En primer plano, la filosofía según Fullat (1987) estudia a la educación desde su naturaleza, normas eficaces y descripción, retomando tres disciplinas globalizadoras de lo educativo:

- Teoría de la educación: teoría explicativa y global de los procesos educativos en la medida en que éstos son aprendizajes de informaciones, de actitudes y de habilidades. Se llaman también científicas, deben cuadrar con los hechos conocidos, describirlos y explicarlos.
- Pedagogía fundamental: teoría pragmática y globalizadora de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con su eficacia. Es la teoría normativa de la conducta de los educandos.

- Filosofía de la educación: saber globalizador comprensivo y crítico de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos, con el fin de esclarecer los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos. Es un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativos y pedagógicos en general.

En este sentido la filosofía es la encargada de establecer el fin de la educación, desde una postura ontológica del ser, preocupada por estipular qué es la educación y para qué es la educación. Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos de los tecnólogos y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico pero a su vez muy necio y absurdo.

Es por ello que la dimensión filosófica desde el punto de vista de la filosofía educativa, tiene como objeto crear las tres dimensiones globales descritas con el fin de responder a las preguntas ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? ¿cómo hacerlo? y ¿qué se está haciendo? cuya finalidad sea la formación de un individuo capaz de analizar su contexto de una manera crítica, basando la realidad de los hechos conforme al criterio de su intención y su fin en la vida según lo estipula la educación.

La segunda dimensión le brinda sentido al proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno, en la cual retoma la teoría cognoscitiva de Piaget, la teoría sociocultural de Vigotsky y por último la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; comprendiendo todas estas se construye la teoría constructivista, la cual se explicó anteriormente.

La tercera dimensión enfatiza el proceso administrativo y organizacional de la gestión educativa, escolar y pedagógica del sistema, promoviendo el liderazgo como eje principal de la transformación institucional, otorgando a los directivos el rol de ser la directriz del plantel, sin descuidar la misión y visión establecida.

Es por ello que la educación no es fenómeno que se pueda construir desde una postura meramente superficial, debe ser analizada como un objeto de estudio el cual es indispensable mirar de forma hermenéutica, vislumbrando cada una de sus partes que la conforman. Asimismo, Durkheim (2006) menciona que “la educación es un ente

eminentemente social” (p. 8), por lo cual no sólo se debe reflexionar desde la parte contextual, sino también desde la estructura externa, puesto que incide en las políticas nacionales y en la cultura del contexto mexicano.

Por tal motivo, es necesario establecer y dar lugar a la filosofía educativa como una de las bases fundamentales del quehacer educativo, convirtiéndola en la teoría explicativa del hombre mismo en el cosmos, sin limitantes materialistas y desde el aspecto humanitario para hallar la teleología del ser.

Es indispensable, crear una situación pedagógica en la cual el hombre logre descubrirse a sí mismo, aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, descubriendo las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. De esta manera, toma de conciencia, reflexión y acción, se convierten en los elementos básicos e inseparables del proceso educativo. (Palacios, 2002)

Sin embargo, esta dimensión en ocasiones se deja de lado por el utilitarismo del contexto global presente en varias partes del mundo, por las exigencias de organismos internacionales y por las demandas económicas que deben dar sustento a una sociedad globalizadora y de consumo; desde esta vertiente, la importancia del valor del hombre como ser y como sí mismo, es subvalorado por la sistematización del contexto y se vuelve objeto de una realidad enajenada e inaccesible a sus posibilidades. Pasa de ser el fin a convertirse en un medio útil para el mundo capitalizado.

II.IV LAS COMPETENCIAS COMO RESULTADO DE LA ECONOMÍA MUNDIAL

En la década de 1970 los países capitalistas sufren una crisis internacional que reflejo el fracaso de las políticas keynesianas, las cuales proponen la intervención del Estado en la economía; debido a esto los países industrializados imponen medidas proteccionistas pero los países en desarrollo limitan su crecimiento, el Estado interventor o benefactor llegaba a su fin.

México estaba inmerso en ese proceso, desarrollo varias estrategias políticas para adaptarse al cambio y como respuesta a ello, en materia educativa se tomaron algunas medidas entre las cuales cabe destacar la creación de instituciones que incluyeran la educación para adultos, se concibe al sistema educativo como un proceso integral, se

da preferencia a las carreras técnicas y de ingeniería sobre las carreras de humanidades y ciencias sociales y en 1978 se crea CONALEP.

La alternativa a la crisis mundial fue el nuevo orden económico basado en el neoliberalismo, el cual orienta a los países hacia una apertura comercial, a la reducción del gasto público y coloca al hombre en una posición individualista. El neoliberalismo es el modelo económico que se instaura dentro del proceso de globalización en el modo capitalista de producción, como la opción para solucionar e impulsar la economía mundial sumida en una profunda crisis durante la década de 1970. Como corriente ideológica, cobra fuerza por todo el orbe impulsada por organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC). (Ronquillo, citado Trujillo, 2006)

Uno de sus objetivos fundamentales es elevar la productividad del trabajo para incrementar la tasa de ganancia mediante la facilitación de los procesos implicados, incorporando avances científicos, técnicos y tecnológicos a los sistemas de producción con la finalidad de desvalorizar el trabajo y revalorizar el capital.

Se origina de la apertura comercial la competitividad de mercancías y junto con ello una globalización que implica la concentración y homogeneización de los patrones políticos, económicos, sociales y culturales.

El discurso neoliberal de la globalización, crecimiento económico, cambio social y bienestar de las mayorías deviene en una realidad contraria: recesión económica, atraso social y generalidad de la pobreza; concibe al mercado como regulador de decisiones sociales pero éste no tiene la capacidad para cubrir las necesidades humanas.

La creación de escuelas destinadas a la formación profesional técnica reforzó la teoría neoliberal en la educación, ejemplo de ello fueron las pruebas piloto que se llevaron a cabo en el CONALEP como se explicó en el capítulo uno. Si bien la relación educación – trabajo es indispensable e indisoluble, no debe limitarse a términos productivos ni someter la capacidad humana a los avances tecnológicos. La formación profesional debe conllevar un pensamiento crítico, creador y transformador en todos los aspectos, consciente de la realidad histórica y de sus procesos sociales.

Además, se limita el derecho social a la educación pública gratuita promoviendo su privatización, sistemas flexibles y a distancia; la educación pasa de ser un derecho a ser una mercancía, es una inversión dentro de una empresa rentable convirtiéndose así en objeto de consumo. Si se consideran los retrocesos productivos del país a nivel mundial y las exigencias económicas personificadas en organismos internacionales o industrias como consecuencia de ello, estimulan una educación tecnocrática que busca elevar la capacidad productiva de los estudiantes a través del mejoramiento de sus habilidades.

El término de eficiencia hace referencia a la relación entre los factores de producción y los productos finales, la eficacia queda enmarcada en la capacidad de cada individuo para dar respuesta a determinado problema y la calidad alude a la modernización educativa promovida por el gobierno en turno a principios de la década de 1990 con el propósito de poner fin a la concentración y centralización que caracterizaban al SEN. Para garantizar la funcionalidad de esos tres factores, se hizo necesaria una evaluación que contemplara las capacidades y calificaciones tanto del personal como de la infraestructura, con el objetivo de estandarizar a través de certificaciones las habilidades desarrolladas por los individuos y el desempeño de los espacios escolares como prestadores de servicios.

II.V ACCIONES IMPLEMENTADAS EN MÉXICO ENTORNO A LA EMS

Debido a las características del contexto global, social y económico que se explicaron anteriormente, en el país se hizo necesario efectuar reformas en las políticas educativas que abarcaran los Subsistemas de Educación Media Superior (SEMS) para unificar el nivel educativo y dar respuesta a las demandas internacionales.

Dentro de las transformaciones legales en materia educativa destacan los acuerdos 442, 444 y 447, los cuales pretenden consolidar el éxito de la EMS a partir de la implementación de competencias y de estrategias que mejoren la calidad del servicio que proporcione cada institución y el acuerdo 488 que modifica algunos aspectos de los tres acuerdos anteriores.

A continuación se analizan los principales acuerdos y se describen las características más sobresalientes como sustento de la presente investigación, para mayor información de cada acuerdo, consultar las referencias.

II.V.I El establecimiento del SNB en un marco de diversidad

En el acuerdo 442 (Acuerdo No. 442, 2008) se establece el SNB en un marco de diversidad generando así el proceso conocido como RIEMS. Los artículos, fines y objetivos del documento buscan consolidar un tipo de bachillerato integral que dé respuesta a las demandas internacionales y satisfacer las necesidades nacionales ostentando una diversidad que sea accesible a las posibilidades de los jóvenes, postula una flexibilidad curricular y la necesidad de incorporar contenidos de acuerdo a los diferentes contextos, sin embargo, estas intenciones no han podido consolidarse en la realidad educativa.

Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS

El reto dentro del ámbito educativo es encontrar objetivos comunes entre los distintos subsistemas para potenciar sus alcances, por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en su máximo potencial se vuelve un requisito para que los jóvenes obtengan un empleo razonablemente bien pagado y les ofrezca un desarrollo laboral.

Los desafíos de la economía globalizada y estandarizada requieren de una EMS que tenga la capacidad de ofrecer cobertura, calidad y equidad, pilares que van a formar su identidad. Estos se presentan y son utilizados como una solución dada bajo varias necesidades tanto políticas, económicas y sociales.

El gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la vida adulta, según las proyecciones de la Comisión Nacional de la Población (CONAPO), base 2006 para datos del 2000 – 2020 y base 2002 para datos de 1980 – 1990, estableció que México en el 2010 alcanzaría su máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar la EMS.

Sin embargo, bajo datos estimados entre el ciclo escolar 2005 – 2006 este pronóstico calcula que en el ciclo 2012 – 2013, habrá un porcentaje de 49.1% de graduados con lo que quiere decir que a pesar de tener una gran matrícula estudiantil en el 2010, México tendría un retraso de 50 años en el año de 2012 – 2013, a comparación con los países de la OCDE.

Cuadro I.2
Tasa de terminación en la Educación Media Superior
Cifras nacionales

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

e/Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005 – 2006

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

Retos de la EMS en México

A causa de estas deficiencias establecidas, la EMS no cumple con una identidad bien definida, provocando un estancamiento en lugar de un puente de estudio que parta de la educación básica hacia la educación superior. Es por ello que México, opto por la aplicación de los siguientes tres pilares para el impulso de una nueva identidad de la EMS:

- Ampliación de la cobertura

La cobertura de la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el tipo en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. El cuadro siguiente retomado del acuerdo 442, muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020.

Incluye datos del número de egresados de secundaria, para poder dimensionar la demanda de servicios de EMS y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo, muestra

la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el porcentaje de alumnos que egresa del tipo educativo respecto de los que ingresaron tres años antes.

Cuadro I.3
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 – 2006e/	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006 – 2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007 – 2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010 – 2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012 – 2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015 – 2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020 – 2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

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

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

El problema que surgió en los años anteriores fue la falta de cobertura, favoreciendo a la deserción y a la baja eficiencia terminal antes que el sistema absorbiera a los egresados de la secundaria, a partir del año 2005 de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98%.

Esto fue posible gracias a que en los años noventa se llevaron a cabo amplias inversiones en dicho nivel educativo, con lo cual significará que en este nuevo siglo se deberá reanimar esta oferta educativa tratando de atender a los próximos egresados de secundaria, pues en nuestros días habrá un crecimiento estudiantil en este nivel educativo.

A pesar de los esfuerzos realizados, México, comparado con otros países de la OCDE no reporta un avance significativo en cobertura de acuerdo a un estudio realizado por este mismo organismo en el año 2006, *Education at a Glance*, comparándolo con otros países latinoamericanos que si presentan cambios considerables.

Con la participación de la nación en un mundo globalizado, el país tendrá que dotar de atributos y brindar mayor primacía a la EMS, pues se tendrá que enfrentar con otros países que cuenten con mayor número de jóvenes capaces de realizar cualquier trabajo establecido y con menor salario. Es decir, el país tendrá que educar a los alumnos de media superior para tener la calidad y el potencial de competir con otros países.

Como consecuencia, el Estado promovió una reforma integral en donde se establecieron las competencias para el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, también se autorizó la flexibilización de planes y programas de estudio para adaptar las demandas de cada región sin desatender las modalidades o enfoques educativos, además, se otorgó apoyo a instituciones para mejorar sus instalaciones.

Todas las acciones se realizaron con la finalidad de disminuir la deserción escolar, reducir el índice de reprobación y corregir las deficiencias de la educación básica que reflejan los alumnos.

- Mejoramiento de la calidad

Los jóvenes deben permanecer en la escuela para lograr una formación cívica – ética así como el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas. La pertinencia debe entenderse en los contextos social, político y económico; en adición a ésta, dos factores son determinantes para la calidad de la EMS: la calidad de la enseñanza y la infraestructura física educativa.

Como se mencionó anteriormente, no basta con proporcionar educación a un mayor número de jóvenes, también es indispensable asegurar el dominio de dichos saberes adquiridos, para ello, los estudiantes deben desarrollar aprendizajes significativos que según el gobierno de la república, sólo se logrará a partir de esos dos factores.

La calidad de la enseñanza se sustenta en las competencias que el docente de la EMS debe desempeñar, las cuáles se verán más adelante, por otra parte, la infraestructura física aparece como factor imprescindible en la realización de escenarios didácticos, esencialmente en opciones de formación técnica ya que necesitarán de

diversos equipos para lograr un aprendizaje significativo, pues sin el material adecuado se torna difícil el desarrollo de dicho aprendizaje.

Además de estas consideraciones, el alumno también necesitará de una orientación vocacional, un sistema de tutorías y una evaluación la cual implique la estandarización de conocimientos sin importar el tipo de subsistema y modalidad en el que se situó.

Sin embargo, a pesar del establecimiento de estos factores, dicha evaluación debe responder a la controversia de cuáles competencias son más adaptables a desarrollar de acuerdo a cada subsistema y sus distintas especialidades según el plan de estudios de cada institución.

- Búsqueda de la equidad

La educación juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad más equitativa, primordialmente, a las clases sociales que se encuentran en menor desventaja se les debe proporcionar una educación igualitaria en comparación a las demás clases, pues ellas son las que están más propensas a una deserción, por causas sociales, culturales y económicas.

Fundamento de esto es que en el año 2002 sólo un poco más del 10% de ésta población accedió a los servicios de la EMS y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad como lo muestra la gráfica I.2 del acuerdo 442.

En consecuencia, la RIEMS pretende tener un MCC con una intención de equidad educativa proponiendo competencias que deben desarrollar todos los estudiantes sin importar el tipo de bachiller al que estén inscritos, dotándolos así de un conocimiento básico que les ayudará a tener una mejor preparación para la vida.

Sin embargo, esto se pone en duda cuando existe una gama de planteles e instituciones que no siempre cuentan con la calidad y pertinencia adecuada, sufriendo de instalaciones inadecuadas, profesores deficientes, entre otros factores; causas que contribuyen al aumento de la deserción en la EMS.

Al implantar estos tres pilares de la reforma integral, se observa que el gobierno pretende una mayor cobertura de la EMS procurando una mayor igualdad entre los distintos sectores de la población, otorgándoles una mejor calidad de enseñanza e infraestructura física con subsistemas y modalidades adecuados para cada individuo.

Pese a ello, se muestra de manera explícita que el Estado pretende otorgar mayor importancia a la cantidad que a la calidad educativa, pues al ofrecer distintos tipos educativos cada institución brindará los conocimientos que sean más pertinentes de acuerdo a su visión y misión, fragmentando los saberes e impulsando sólo las habilidades y destrezas que acierten de acuerdo a cada bachiller con base a las demandas laborales de las diferentes regiones.

Reformas curriculares recientes en distintos subsistemas de la EMS.

El SEN demanda que todos los sistemas se desarrollen sincronizadamente, la EMS es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. A pesar de esta heterogeneidad, en las reformas curriculares recientes que se han realizado en ciertos subsistemas se observan tendencias similares.

Ejemplos de algunos subsistemas y organismos que han realizado reformas curriculares significativas son: el Sistema Tecnológico Federal, cuya reforma cubrió también a los CECyTES, el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Bachillerato Tecnológico Bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En algunos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Por su parte, la SEMS de la SEP ha expuesto la importancia de perseverar en los esfuerzos para mejorar la articulación y el desempeño de los diferentes subsistemas mediante la búsqueda de objetivos comunes. Los elementos en común en la EMS son:

- Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias: implica una reestructuración curricular de manera transversal, reconoce que los alumnos deben tener una base sólida que les permita adquirir conocimientos y tener un buen desempeño en el trabajo.
- Flexibilidad y enriquecimiento del currículo: hay una tendencia a eliminar secuencias rígidas, crear espacios transdisciplinarios para la aplicación de los conocimientos y habilidades en la vida diaria y el trabajo.
- Programas centrados en el aprendizaje: conlleva cambios en los cursos, programas y prácticas docentes mediante el fortalecimiento de la enseñanza.

Bachillerato tecnológico

Los planteles tecnológicos dependen de la SEMS, en 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) en su calidad de órgano técnico de la SEMS, realizó una reforma con la finalidad de mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos -reducir índices de deserción y reprobación- a través de la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas, independientemente de su vocación agropecuaria, industrial o del mar.

Dicha estructura curricular propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos:

- Formación básica: común a todos los egresados de los planteles y carreras, representa el 40% de la carga horaria, se enfoca al aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y se sustenta en la formación integral.
- Formación propedéutica: facilita el tránsito de los alumnos a la educación superior, representa el 20% de los cursos, sus componentes varían según la región y los requerimientos de las universidades.
- Formación profesional: constituye el 40% de la carga curricular, es particular de cada carrera y se organiza en cinco módulos por semestre a partir del segundo.

Los módulos de la formación profesional son autocontenidos enfocados al desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, su orientación es práctica.

Al concluir cada módulo los estudiantes reciben un certificado que se plantean como *salidas laterales* pues permiten a los estudiantes tener un reconocimiento por sus estudios incluso si no cursan tres años completos de EMS.

La principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los módulos para obtener un diploma de egreso, se permite cambiar de especialidad durante el transcurso de los estudios, esta flexibilidad busca evitar la deserción provocada por programas rígidos.

La estructura con base en módulos busca remediar los planes de estudios que exponían a los alumnos ante información teórica en asignaturas cuyos contenidos no se relacionaban de manera integral y no contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo.

Los módulos se enfocan en el desarrollo de habilidades concretas, éstas se encuentran alineadas con las normas de competencia laboral del CONOCER las cuales se citaron en el capítulo uno, adicionalmente, se redujo la carga del primer semestre de los programas para que los estudiantes realicen actividades deportivas y extracurriculares que les permitan integrarse a sus nuevos planteles.

La formación básica común de todos los programas se ha convertido en un elemento común de diversos subsistemas para compartir objetivos y un equivalente esquema administrativo que antes operaba de manera desarticulada.

Bachillerato General

La reforma del Bachillerato General de la DGB se implementó durante el ciclo escolar 2003 – 2004 en su fase piloto a 70 escuelas y en ciclos posteriores a todas sus escuelas a cargo. La reforma conserva los tres componentes de los programas anteriores -básico, propedéutico y formación para el trabajo- y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos adoptando nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

El componente básico hace referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir, la reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles del bachillerato general ofrecen la misma formación básica consistente en 31 asignaturas.

El componente propedéutico profundiza en aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo y humanidades y ciencias sociales. Los estudiantes tienen la opción de elegir uno de estos grupos.

Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización de asignaturas a módulos incorporando el enfoque basado en normas de competencia laboral, este hecho busca consolidar el componente de formación como *pertinente y flexible*.

Los alumnos cursan cuatro módulos a partir de su tercer semestre, los módulos son autocontenidos, no es necesario cursarlos en secuencia y permiten obtener certificados de las competencias adquiridas.

En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación, en estas tutorías los profesores dan atención individual a los estudiantes en el aspecto psicológico y pedagógico. La actualización de la formación básica es concebida como el componente esencial que ofrece esta opción educativa.

Tendencias internacionales en la EMS

A continuación se enlistan algunas consideraciones referentes a las reformas internacionales:

- Los países de la UE, Francia, Chile y Argentina han desarrollado proyectos a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación media revertiendo la fragmentación de dicho tipo educativo respetando la diversidad de los sistemas.
- Se facilita el tránsito de los estudiantes entre las escuelas mediante asignaturas o competencias comunes.
- Los subsistemas y escuelas de EMS comparten una serie de objetivos comunes fomentando un trabajo en conjunto para fortalecer una educación de calidad bajo un marco de equidad.

Por otro lado, las tendencias similares a las que se observan en México son las siguientes:

- Se observa un énfasis en las competencias genéricas o clave.
- El currículo se ha enriquecido con elementos como las actividades artísticas, culturales, deportivas y programas de asesorías.
- Las reformas se enfocan en el desarrollo de programas centrados en el aprendizaje.
- Existe la tendencia de postergar la especialización para fortalecer las habilidades necesarias en el desempeño de todas las disciplinas.

Las aportaciones que México ha adoptado de las tendencias internacionales se reflejan en las reformas llevadas a cabo en la EMS, pero esto ha significado dejar de lado la especialización con el fin de fortalecer y consolidar las competencias para que sean comunes a todos los subsistemas.

A pesar de la insistencia de partir de nuevas técnicas pedagógicas, la definición de objetivos formativos semejantes tiende a desaparecer la pluralidad y diversidad educativa.

Principios básicos de la Reforma Integral de la EMS

- El reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.

Permite a los jóvenes de 15 a 19 años que estudian, adquirir un universo de conocimientos comunes, es decir, las instituciones de la EMS reflejan en su currículo una base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debe dominar en ciertos ejes transversales esenciales. Cada institución podrá seguir trabajando de acuerdo a sus objetivos planteados además de cumplir con los estándares mínimos del MCC.

- Pertinencia y elegancia de los planes y programas de estudios.

Se establece la pertinencia en cuanto a responder a las necesidades económicas de cada región, de igual forma, dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando como aquellos que necesitan incorporarse al mercado laboral; por tanto, los planes y programas de estudio deben ser acordes a las exigencias de la sociedad del conocimiento y la dinámica del mercado.

De acuerdo a la *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, realizada por el Instituto Nacional de la Juventud en México acerca del motivo de abandono de estudios por rango de edad, los jóvenes de 15 a 19 años reflejaron que el mayor porcentaje de abandono se debió a la necesidad de tener que trabajar seguido de la falta de interés hacia el estudio, es por ello que éste es uno de los principios básicos de la reforma integral.

- Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas

Este principio está relacionado directamente con el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades del bachillerato debido a la necesidad del cambio de una institución a otra, además, existe el deber en el SEN de brindar la oportunidad a los estudiantes de continuar con sus estudios en las opciones de su preferencia; sin embargo, los alumnos tienen que hacer un esfuerzo adicional para ajustarse a las particularidades de su nueva escuela.

Ejes de la Reforma Integral de la EMS

El MCC con base en competencias

El MCC se establece en una parte del plan de estudios, abarca una serie de procesos terminales expresados a manera de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas (con carácter propedéutico) y por último, las competencias profesionales (para el trabajo).

Según el Acuerdo No. 8 (2009) celebrado bajo una reforma educativa, estas competencias deben ser comunes y desarrolladas por todos los alumnos que pertenecen a los cuatro subsistemas o enfoques educativos de la EMS: bachillerato general, bachillerato con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica.

Las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado del SNB y tienen tres características principales:

- **Clave:** son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales. Son relevante a lo largo de la vida.
- **Transversales:** relevantes a todas las disciplinas académicas, actividades extracurriculares y procesos de apoyo.
- **Transferibles:** refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias genéricas o disciplinares.

Las competencias genéricas junto con las disciplinares básicas definen el MCC, el uso del concepto proviene de la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la influencia del constructivismo en la educación en general; tanto para el enfoque de competencias como para el constructivismo, es más importante la calidad de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados.

La sociedad contemporánea se caracteriza por el cúmulo de información creciente y por ello los estudiantes deben ser capaces de saber dónde y cómo buscarla además de procesarla.

Todas las iniciativas insisten en no estandarizar ni uniformar la educación sino que se deben diseñar estrategias para hacer compatibles los distintos sistemas educativos.

El enfoque en competencias no busca sustituir la organización de los planes y programas, se pretende definir con más claridad las finalidades de los subsistemas para que los estudiantes puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual.

Las competencias por su naturaleza suponen un concepto de lo global, las disciplinares hacen referencia a procesos mentales complejos para enfrentar situaciones, las extendidas son de mayor amplitud que las básicas y las profesionales, son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral.

En dicho sentido, estas últimas son las de mayor desarrollo en el país debido en gran medida a la experiencia de la aplicación del CONOCER, México ha sido un referente importante a nivel internacional.

Las competencias genéricas junto con las disciplinares básicas y extendidas permiten la continuidad de la educación básica además de la vinculación con la educación superior, ambas se desarrollan en el mismo contexto y de forma simultánea, hacen posible la vinculación con el mundo del trabajo, el grado de complejidad depende de si los alumnos cursan el bachillerato general o el tecnológico/profesional.

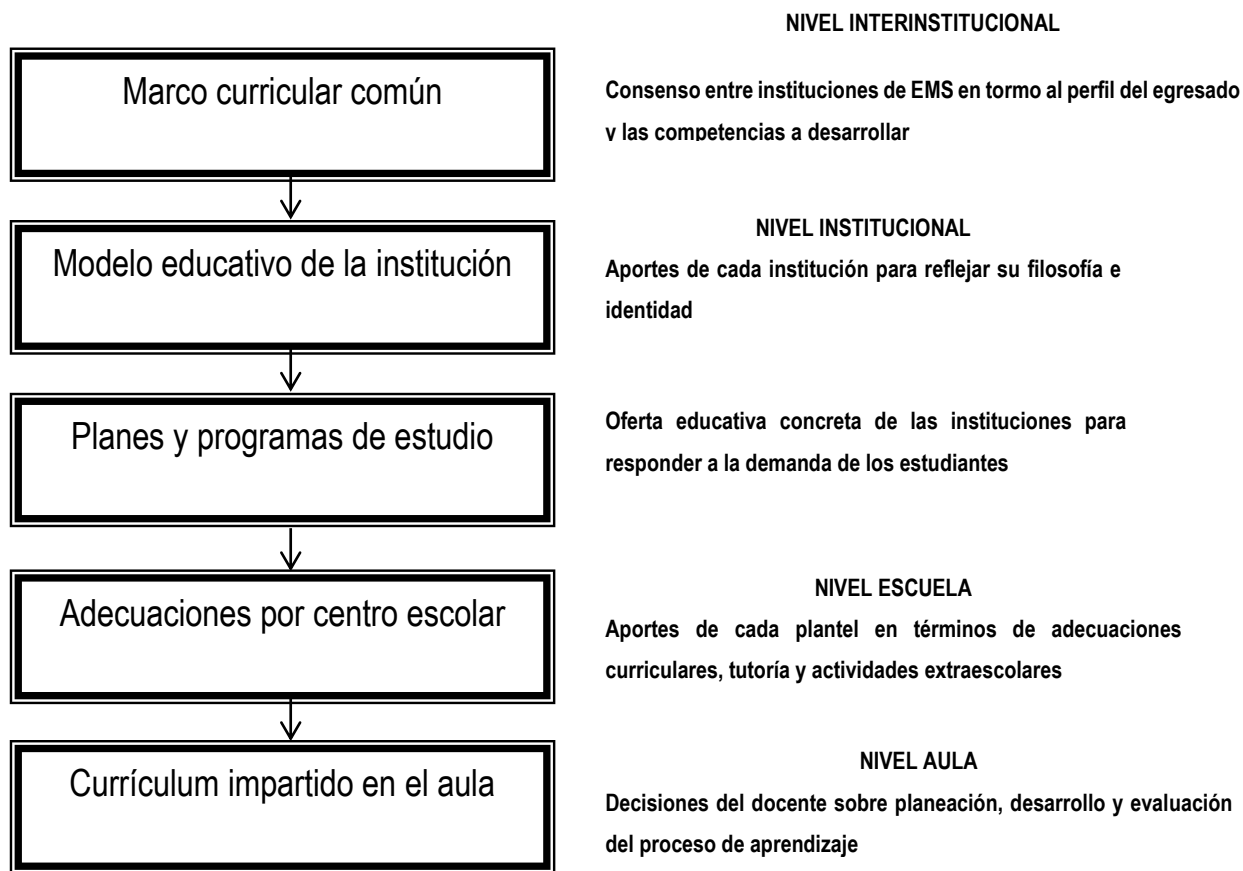
Con lo anterior se busca resolver la tensión entre dos tipos de bachillerato, mientras que el bachillerato general para conseguir sus objetivos formativos debe enfatizar las competencias disciplinares extendidas, el bachillerato tecnológico debe apelar a las competencias profesionales extendidas para alcanzar sus objetivos.

En la primera situación, la formación académica define a un modelo de persona a desarrollar y en la segunda, la formación se vincula a las necesidades del mercado laboral.

El siguiente gráfico (Diagrama III.1.5) retomado del acuerdo 442, representa el MCC haciendo evidente cómo se define a partir de la vinculación de las disciplinas, sus respectivas competencias y los ejes transversales, a su vez, permite ver que las competencias genéricas y las disciplinares básicas se desarrollan en el mismo contexto simultáneamente.

		EJES TRANSVERSALES						
		Competencias genéricas						Mecanismos de apoyo
		Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía política							
	Economía y Política							

De manera conjunta, el MCC del SNB se instituirá a partir de la RIEMS caracterizada por la flexibilidad, esto conlleva algunos niveles de concreción curricular como se muestra en el diagrama siguiente (Diagrama III.1.6 del mismo acuerdo). En teoría, la reforma permitirá la adecuación a necesidades diversas regionales y nacionales de los planes de estudio.



En el primer nivel se definen los componentes del MCC y se especifican los mecanismos de instrumentación de la Reforma Integral, se pretende logra un acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar para generar una cultura científica y humanista.

En el nivel institucional, los planteles o subsistemas deben adecuar los programas de estudio según los lineamientos generales del SNB, la flexibilidad se manifiesta en la definición particular de la organización curricular de cada plantel en beneficio de la población estudiantil.

A nivel escuela, cada plantel adoptará estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que los alumnos desarrollen competencias, es donde se hace posible la pertinencia de la educación, los modelos curriculares deben ser abiertos para crear proyectos escolares. También es indispensable una organización escolar la cual debe sustentarse en un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada.

En el último nivel, se establece que los docentes aplicarán estrategias congruentes con el despliegue del MCC con el objetivo de asegurar la construcción del perfil del egresado de la EMS, estos actores deben asegurar la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico.

Debido a lo anterior, el enfoque en competencias está fundamentado en una visión constructivista, reconoce al aprendizaje como un proceso de construcción individual conjugando los saberes nuevos, los saberes previos y la interacción social.

Definición y regulación de las modalidades de oferta

La LGE establece tres modalidades de la oferta educativa: informal, formal y no formal. La modalidad formal se divide en escolarizada, mixta y no escolarizada, esta a su vez se clasifica en abierta y a distancia.

Se debe impulsar el desarrollo de cada una de manera ordenada y sistematizada, la creación del SNB dentro de un marco de diversidad pretende dar una identidad compartida a todas las opciones de la EMS, sin tomar en cuenta la modalidad en que se imparte, las modalidades alternativas hacen posible atender a estudiantes de poblaciones dispersas, sin importar su edad y siendo flexibles en la disponibilidad. Estos son los motivos que dan paso a la diversidad educativa.

Todas las opciones de la EMS se integran por estos elementos: estudiantes, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación y la instancia que certifica.

Los mecanismos de gestión de Reforma

En este rubro se definen estándares y procesos comunes en apego al MCC bajo las condiciones de oferta del SNB. Los mecanismos de gestión de reforma son los siguientes:

- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos

Se encuentran los programas de tutorías promoviendo servicios de apoyo estudiantil para erradicar el fracaso escolar expresado en reprobación y deserción. La DGB propone cuatro áreas de intervención: institucional, escolar, vocacional y psicosocial.

- Formación y actualización de la planta docente

Los docentes deben trabajar con base en un enfoque por competencias desde una visión constructivista, adoptar un modelo educativo centrado en el aprendizaje con el objetivo de fomentar las clases participativas, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y proyectos educativos, además de aprender a diversificar sus prácticas de evaluación utilizando varias modalidades como portafolio de evidencias, rúbricas, etc.

El profesor se convierte en un facilitador. También se define el perfil del docente que está constituido por un conjunto de competencias las cuales se desarrollaran más adelante.

- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento

Se establecerán criterios diferentes para distintas modalidades, es indispensable fortalecer los insumos didácticos, bibliotecas, laboratorios, talleres y equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

- Profesionalización de la gestión escolar

La relevancia del liderazgo en los distintos subsistemas y planteles educativos debe satisfacer los procesos de la RIEMS, es necesario tener en cuenta las funciones específicas de los directores y una administración escolar con reglas transparentes y homogéneas.

- Evaluación para la mejora continua

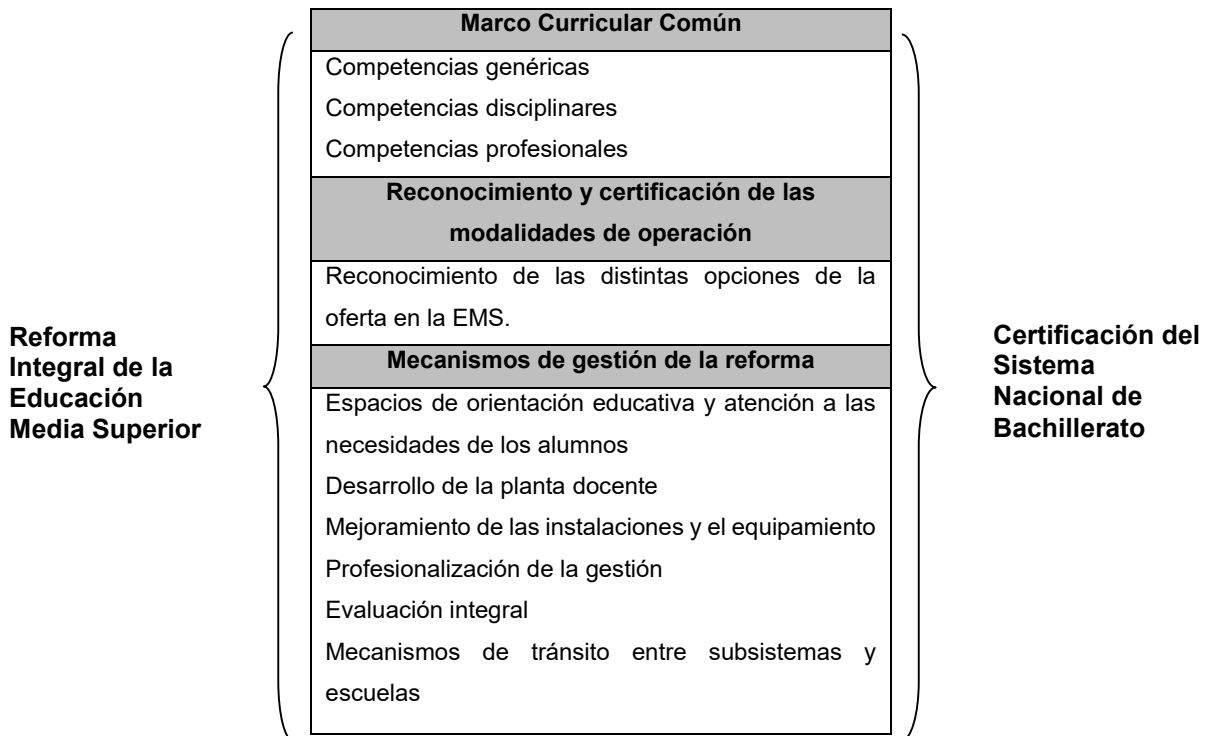
Se verifica el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC instrumentando un sistema de evaluación Integral para la mejora continua, para cumplir este objetivo es indispensable una evaluación del aprendizaje, de programas, del apoyo a los estudiantes, docente, de las instalaciones y el equipamiento, de la gestión y de la institución.

- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas

Los mecanismos deben partir del reconocimiento que el enfoque por competencias facilita la noción de las equivalencias globales, los desempeños terminales serán comunes para hacer viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada.

Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato

La certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB, complementaria a la que emiten las instituciones, contribuirá a que la EMS alcance mayor cohesión. El Diagrama III.4.1 Reforma Integral de la EMS que se presenta a continuación refleja la coherencia de dicho proceso.



Actualmente se consideran tres opciones para obtener la certificación. La primera opción consiste en que los diplomas de todos los subsistemas y modalidades de la EMS compartan determinados elementos gráficos, la segunda opción es la entrega de un título adicional, el egresado tendría dos títulos: el de la institución y el del SNB. La tercera opción consiste en una cédula de bachillerato similar a la que expide la SEP para las profesiones de educación superior.

Con la implementación de la reforma se busca consolidar una identidad de la EMS proporcionando orden y estructura para garantizar la diversidad académica. Los estudiantes de este nivel educativo se formarán con base a un conjunto de competencias comunes independientemente de la institución con la finalidad de adquirir capacidades para ingresar a la educación superior o incorporarse al mercado laboral.

II.V.II Las competencias que constituyen el MCC del SNB

En el acuerdo 442 se define a una competencia como: “... *la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico*”. Como consecuencia, en el acuerdo 444 (Acuerdo. No. 444, 2008) se establecen las competencias que serán la base para que la educación media superior adquiera una identidad constituyendo el MCC del SNB para responder a sus necesidades teniendo como sustento las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

A continuación se presenta un cuadro retomado del Acuerdo 444 el cual describe el objetivo de cada una de ellas.

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

Competencias genéricas

Estas constituyen el perfil del egresado de todos los bachilleres, capacitan al alumno para aprender de forma autónoma y les permite comprender el mundo e influir en él. En particular se caracterizan por ser aplicables de manera personal y social, además de poseer una gran relevancia en las competencias disciplinares desarrollando una capacidad para adquirir nuevas competencias. Las competencias genéricas y sus principales atributos son los siguientes:

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
 - Enfrenta las dificultades que se le presenta.
 - Elige alternativas con base en el marco de un proyecto de vida.
 - Toma de decisiones
 - Asume consecuencias de su comportamiento.
 - Administra recursos disponibles para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en sus distintos géneros.
 - Valora el arte
 - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
 - Reconoce la actividad física para su desarrollo físico, mental y social.
 - Toma decisiones de hábitos de consumo y conductas de riesgo.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
 - Expresa ideas y conceptos.
 - Aplica distintas estrategias comunicativas.
 - Maneja las tecnologías de la información y la comunicación

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
 - Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva
 - Ordena información
 - Identifica los sistemas y reglas o principios de un fenómeno.
 - Construye hipótesis.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerado otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
 - Elige fuentes de información de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
 - Evalúa argumentos y opiniones.
 - Reconoce los propios prejuicios.
 - Estructura ideas.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de su vida.
 - Define metas y da seguimiento al proceso de conocimiento.
 - Identifica actividades de menor y mayor interés.
 - Articula saberes de diversos campos.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
 - Propone soluciones en equipo realizando cursos de acción.
 - Asume una actitud constructiva congruente a sus conocimientos y habilidades.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
 - Privilegia el dialogo para solución de conflictos.
 - Toma decisiones a fin de contribuir al desarrollo democrático de la sociedad.
 - Conoce sus derechos y obligaciones.
 - Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés, bienestar individual e interés social.
 - Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
 - Reconoce la diversidad, la igualdad y rechaza toda forma de discriminación.

- Aprende distintos puntos de vista y tradiciones culturales a partir de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
 - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de la integración y convivencia.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
- Asume una actitud favorable a la solución de problemas ambientales en todos los ámbitos, reconociendo las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales.

Competencias disciplinares

Son aquellas nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que considera los elementos indispensables para que los estudiantes se desenvuelvan eficazmente en los contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Estas se expresan en disciplinares básicas o extendidas, las disciplinares básicas comprenden los capacidades asociadas con las disciplinas en las que se ha organizado el saber que todo bachiller debe adquirir. Ambas se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico permitiendo un dominio más profundo de éste, dan sustento a las competencias genéricas pues integran el perfil de egreso de la EMS y son aplicables en los distintos enfoques, contenidos y estructuras curriculares como se observa en el siguiente cuadro.

Las competencias disciplinares básicas se organizan en los campos disciplinares siguientes:

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

A continuación se muestra una breve síntesis de los objetivos y las competencias que se establecen en el acuerdo 444.

Matemáticas:

Propician el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico en los estudiantes, logrando la argumentación y estructuración de ideas.

- Construye e interpreta modelos matemáticos.
- Formula y resuelve problemas del área.
- Explica e interpreta los resultados obtenidos, con métodos numéricos, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.
- Analiza las relaciones entre dos o más variables.
- Elige un enfoque determinista o aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno.

Ciencias Experimentales:

Los estudiantes conocerán y aplicarán los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas y comprensión de su entorno.

- Interpretación entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en contextos históricos – sociales.
- Fundamenta opiniones sobre ciencia y tecnología contemplando valores éticos.
- Formula preguntas e hipótesis de carácter científico.
- Sistematiza información consultando fuentes relevantes, realizando experimentos pertinentes.
- Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo.

Ciencias Sociales:

Orientado a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo – espacio, desde una perspectiva plural y democrática.

- Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos, locales, nacionales e internacionales.
- Relaciona las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
- Analiza con visión emprendedora los factores y elementos que intervienen en productividad y competitividad en el entorno socioeconómico.
- Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano, además del impacto en su vida.

Comunicación:

Se comunicará efectivamente en el español y en lo esencial de la segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

- Identifica, ordena e interpreta ideas considerando el contexto.
- Evalúa textos en relación a su construcción de conocimientos.
- Produce textos con base a la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos e composiciones coherentes.
- Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Por su parte, las competencias disciplinares extendidas son aquellas que profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y otorgan sustento a las competencias genéricas.

Estas se orientan y determinan con base al contenido:

1. Se construyen a partir de la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.
 - Se desarrollan en el contexto de campos disciplinares específicos y permiten un dominio más profundo de ellos.
2. Se organizan en campos disciplinares amplios.

- Se organizan de igual manera que las competencias disciplinares básicas, otorgando continuidad a estas, permitiendo una interdisciplinariedad, fomentando aprendizajes de diversas fuentes, promoviendo capacidades integrales.
3. Son específicas de distintos modelos educativos y subsistemas de las EMS.
 - Estas no son compartidas por todos los bachilleres, pues forman a los estudiantes en el marco de un enfoque determinado. El enfoque se determina a partir de la filosofía educativa del subsistema, el contexto de los planteles, los intereses y necesidades de los alumnos, otorgándoles los requisitos de una universidad local, contar con características del sector productivo de alguna región o un perfil específico.
 4. Amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas
 - La amplitud se refiere al espectro de conocimientos y actitudes que se requieren para desempeñar adecuadamente una competencia.
 5. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil de Egreso del SNB.
 - Brindan sustento a las competencias genéricas, las cuales forman el Perfil de Egreso de la EMS. Reforzando el dominio de una o varias de éstas últimas.

Orientaciones de forma:

Las competencias disciplinares extendidas cuentan con las siguientes características:

- Tienen una estructura determinada.
- Deben ser comprensibles para todos los maestros, independientemente de las asignaturas que tengan a su cargo.
- Describen lo que se ha estimado necesario, con las palabras indispensables.
- Son precisas, directas y concisas.
- Describen únicamente una capacidad.
- Son evaluables en el desempeño, mediante distintas estrategias y con el apoyo de instrumentos diversos.

Competencias profesionales

Son aquellas que preparan a los jóvenes para la vida laboral dando sustento a las competencias genéricas, pueden ser básicas o extendidas, los aspectos que orientan y determinan las competencias profesionales son los siguientes:

1. Se desarrollan y se despliegan en contextos laborales específicos.
 - Describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral, reforzando su dominio sobre una o varias de las competencias genéricas y sus atributos.
2. La construcción de las competencias profesionales se apoya en las distintas normas nacionales, internacionales e institucionales, según sea conveniente.
 - Se construye desde la lógica de trabajo, identificando su contenido que corresponde a desempeñar una persona en un contexto laboral específico. Siguiendo las normas que más convengan a los estudiantes, dependiendo de la opción de formación para la que se preparen y el contexto en el que planeen desempeñarse laboralmente.
 - Los módulos de formación profesional tienen un carácter transdisciplinario, por cuanto corresponden a objetos y procesos de transformación que integran distintos campos disciplinares.
3. Permite avanzar hacia estructuras curriculares flexibles.
 - Los bachilleratos que ofrecen formación profesional organizan sus planes de estudio con base a módulos autocontenidos, permitiendo que se definan competencias profesionales para cada uno de estos módulos. Al cursar uno de ellos, los estudiantes contarán con ciertas competencias y si desean cursar otros módulos de la misma especialidad o de otras especialidades lo podrán hacer.
 - Es importante subrayar que a diferencia de las competencias genéricas y disciplinares, las competencias profesionales serán formuladas de manera que puedan desarrollarse en el marco de un módulo específico de un plan de estudios. Además que se espera que los estudiantes no las adquieran en su totalidad, puesto que ellos podrán adquirir las que consideren pertinentes según sus intereses y planes futuros.

4. Deben evaluarse en el desempeño, y dentro de lo posible, su desarrollo debe ser reflejado en certificados.
- Una competencia es observable únicamente en el momento que desempeña una competencia. En el caso de una competencia profesional los estudiantes serán evaluados en la realización de las actividades que en ellas se describen, siendo reflejadas en certificados y títulos emitidos por las instituciones educativas, que faciliten a los egresados al mercado de laboral.

Para articular y dar identidad a la educación media superior según los intereses de los alumnos y las necesidades de desarrollo del país, la SEP promoverá la adopción de competencias del presente acuerdo entre las autoridades educativas y las instituciones públicas.

Se observa que las competencias permiten obtener habilidades y aptitudes de acuerdo al perfil de egreso de cada institución, pues este será el enfoque el cual regulará hasta qué punto una competencia tendrá mayor trascendencia que la otra para obtener el fin ya sea propedéutico o técnico.

II.V.III Las competencias docentes de la EMS en la modalidad escolarizada

A partir de la definición de mecanismos y lineamientos sistemáticos con base a criterios claros que conforman una planta académica de calidad, se pretende que los profesores cuenten con competencias didácticas, pedagógicas y de contenido para un desempeño pedagógico adecuado basado en competencias con el objetivo de permitir que los estudiantes se formen con base al MCC en donde ellos desplieguen las competencias genéricas mediante la generación de ambientes de aprendizaje diseñadas por el docente, por tal motivo, en el Acuerdo 447 (Acuerdo No. 447, 2008) las competencias docentes desde el contenido deben tener las siguientes características:

- Están referidas al contexto del trabajo de los docentes.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes.

- Es un parámetro para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia.

En el acuerdo 447 se establecen las competencias docentes las cuales formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, a continuación se describen los principales atributos del perfil docente.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 - Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y estrategias.
 - Cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Participa en el mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se actualiza en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Facilita experiencias de aprendizaje significativo.
 - Argumenta los saberes que imparte
 - Explicita su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos.
 - Valora los aprendizajes previamente adquiridos.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias.
 - Identifica las necesidades de los estudiantes
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones
 - Contextualiza los contenidos en la vida de los estudiantes y la realidad social de la comunidad.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza aprendizaje de manera efectiva, innovadora a su contexto internacional.
 - Comunica ideas, conceptos y ofrece ejemplos pertinentes.
 - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas.
 - Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuo.
 - Provee de bibliografía relevante.

- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación como una aplicación didáctica y estratégica.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo
 - Establece métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque por competencias.
 - Da seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación.
 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
 - Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y su colaboración
 - Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender que les propicie oportunidades.
 - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.
 - Produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta la lectura y la expresión oral, escrita o artística.
 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
 - Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores y prácticas sociales
 - Favorece el dialogo como mecanismo para la resolución de conflictos.
 - Estimula la definición de normas de trabajo y convivencia.
 - Promueve la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones de desarrollo.
 - Facilita la integración armónica y el sentido de pertenencia.
 8. Participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
 - Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral de forma colegiala con otros docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico.
 - Contribuye a la solución de los problemas de la escuela.
 - Colabora en proyectos de participación social.

- Crea y participa en comunidades de aprendizaje.

Actualmente no basta con que los docentes de la EMS centren su intervención pedagógica en la facilitación de los conocimientos para que los alumnos los adquieran.

Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos disciplinares y apoyen de manera integral al formación de los jóvenes.

Las competencias docentes están enmarcadas por el contexto de la reforma educativa, debido a esto, la acción escolar de los profesores en sus respectivas instituciones poseen rasgos políticos y no meramente educativos.

II.V.IV Modificaciones a los acuerdos 442, 444 y 447

En el acuerdo número 488 (Acuerdo No. 488, 2009) se lleva a cabo algunas modificaciones a los diversos números 442, 444 y 447. Los principales cambios se muestran a continuación.

En el acuerdo 442, el diagrama III.1.5 por el cual se establece el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato es reformado agregando disciplinas como derecho, filosofía, ética, lógica y estética, quedando de la siguiente manera.

		EJES TRANSVERSALES						
		Competencias Genéricas						Mecanismos de apoyo
		Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento Crítico	Aprendizaje Autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO						
	Español							
	Lengua Extranjera							
	Biología							
	Química							
	Física							
	Geografía natural							
	Historia							
	Geografía Política							
	Economía Política							
	Derecho							
	Filosofía							
	Ética							
	Lógica							
Estética								

Por lo anterior, el acuerdo 444 que establece las competencias del MCC se ve modificado en el artículo número 7 donde se establece las competencias disciplinares básicas, por tal motivo, los cambios disciplinares quedan organizados de la siguiente manera:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemática	Matemáticas
Ciencias Experimentales	Física, química, biología y ecología
Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Asimismo, el acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior, se reforma el artículo uno expresando que las competencias docentes deben cumplirse en las distintas modalidades educativas y se anexa un artículo cinco en donde se establecen las competencias requeridas en las modalidades no escolarizada y mixta.

Los acuerdos mencionados reflejan la transformación del discurso de las teorías pedagógicas al discurso político, en ellos se establecen los parámetros y estrategias de acción que debe llevar a cabo cada actor educativo; se puede apreciar que la connotación de competencias adquiere un valor normativo de su acción y en su adaptación al contexto mexicano pasó por varios filtros, debido a ello, su composición educativa fue desintegrándose de tal modo que sólo quedara el aspecto práctico al servicio de las instituciones y como en otras ocasiones, la innovación de las reformas educativas parecen no cambiar el sistema educativo.

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS EN LOS BACHILLERATOS DE LA ZONA ORIENTE DEL ESTADO DE MÉXICO

III.I PREÁMBULO

En los capítulos anteriores se mencionó con amplitud las implicaciones del modelo por competencias, desde su origen en Europa a partir del *Proyecto Tuning* hasta la reforma educativa en México como consecuencia de movimientos educativos debido a la implantación de un nuevo paradigma formativo. Sin embargo, es pertinente analizar los avances de su aplicación y los resultados que ha arrojado el modelo para la mejora de la EMS.

A pesar de que el modelo educativo esté siendo aplicado en todos los niveles y tipos de educación, se hace énfasis en el nivel medio superior debido a que define en gran parte si los alumnos continúan su preparación académica o ingresan al mercado laboral para formar parte de una sociedad marcada por el capital humano. Las exigencias profesionales a nivel mundial reclaman recursos humanos preparados bajo el modelo de competencias a fin de garantizar el éxito de sus empresas e industrias para responder a las demandas de consumo, atención y servicio de las diversas sociedades.

A continuación se presenta un análisis etnográfico de las competencias en los bachilleratos de la zona oriente del Estado de México, permitiendo la recolección de datos para comprender los objetivos alcanzados por el modelo educativo y mediante ello determinar si los alumnos están desarrollando competencias que les garanticen su estancia en el nivel medio superior, las habilidades para seguir estudiando a otros niveles y la preparación necesaria para enfrentar el ámbito laboral.

Además de ello, se describen algunas características políticas, económicas y sociales de la zona oriente del Estado de México que permiten una comprensión de los datos conseguidos en relación a los resultados del modelo mirando a la educación desde una perspectiva crítica con el propósito de establecer el nivel de aplicación de las competencias genéricas, básicas y disciplinares en los estudiantes de los bachilleratos.

III.II ALGUNOS ASPECTOS SOBRE EL ESTADO DE MÉXICO

El Estado de México cuenta con 125 municipios, una extensión territorial de 22,351km² lo cual representa el 1.1% del territorio nacional, la población que alberga es alrededor de 15,175,862 habitantes (13.5% del total del país) la cual se divide en 87% urbana y 13% rural. Su escolaridad marca 9.0 en cuanto a la secundaria terminada, el sector de actividad que maneja principalmente son las industrias manufactureras destacando la producción de alimentos, bebidas y tabaco. Por último, un dato interesante radica en la aportación al PIB nacional puesto que asciende a 9.2%, más de la mitad de lo que aporta el Distrito Federal (17.7%) colocando al Estado de México como la segunda economía en el contexto nacional según datos del INEGI. (Censo de Población y Vivienda, 2010)

Las políticas regionales en el Estado de México y de la zona oriente en particular, han dependido de la articulación económica – política que se presenta día con día; por lo tanto, se hace fundamental encontrar un equilibrio entre las actividades y los servicios concentrados con la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La región posee como característica particular la cercanía al mayor centro económico del país, este territorio es el referente de la inadecuada planeación por parte del Estado que se evidencia en el desarrollo económico, puesto que cada día la región tiende a ser el centro receptor de población de escasos recursos económicos, de habitantes que migran con empleos mal remunerados en la búsqueda de mejorar su calidad de vida. Se presenta como alternativa a los grandes grupos poblacionales que demandan un lugar donde asentarse y para otros es visto como una *oportunidad* de construir y reactivar una economía regional.

La gran zona metropolitana de la Ciudad de México manifiesta desigualdades territoriales que se reflejan en la infraestructura, vivienda, transporte, contaminación ambiental, empleo y pobreza que comparte con la región oriente del Estado de México, pues durante finales del siglo XX e inicios del siglo XXI esta zona ha experimentado transformaciones demográficas impactantes entre las cuales se destaca el aumento en la población y los procesos de urbanización e industrialización.

III.III ACERCA DE LA ZONA ORIENTE DEL ESTADO DE MÉXICO

La zona oriente del Estado de México se conforma por los siguientes municipios: Amecameca, Atlautla, Ayapango, Chalco, Chiautla, Chicoloapan, Chiconcuac, Chimalhuacán, Cocotitlán, Ecatzingo, Ixtapaluca, Juchitepec, La Paz, Nezahualcóyotl, Ozumba, Papalotla, Temamatla, Tenango del Aire, Tepetlaoxtoc, Tepetlixpa, Texcoco, Tlalmanalco y Valle de Chalco Solidaridad.

Estos municipios tienen una superficie cercana a los 4,000km² lo que representa 17% del total de la entidad mexiquense e incluye a más de 653 localidades de las cuales 86 son urbanas y 567 rurales. El municipio de Texcoco es el más grande territorialmente hablando de la zona metropolitana de la Ciudad de México, Ecatepec es el municipio más densamente poblado del país, con gran dinámica poblacional y efecto importante en lo urbano, lo social, lo económico y lo político.

El porcentaje de la población es aproximadamente de 6 millones, representa el 41.8% del total de los habitantes de la entidad y muestra una tasa de crecimiento en el lustro (2000-2005) de 2.1%, en contraste con el promedio estatal en dicho periodo que es de 1.2%; es decir, esta región crece casi al doble que el resto del Estado.

Respecto a la economía, a partir de los años sesenta empiezan a focalizarse las regiones del Estado de México y el vínculo con sus características socioeconómicas, en específico, las relacionadas a la actividad agrícola, ganadera, artesanal e industrial.

Por otro lado, los índices en migración son altos, una causa de ello se encuentra en el sector educativo, pues la gran mayoría de los alumnos que egresan del nivel medio superior realizan su examen de admisión al nivel superior en instituciones fuera de la región oriente buscando una formación que satisfaga sus necesidades. Pero no siempre es así, sólo una pequeña fracción del porcentaje total del estudiantado es aceptado e ingresa al nivel licenciatura.

Un motivo de lo anterior se debe a que las escuelas no tienen la infraestructura suficiente para albergar una enorme cantidad de jóvenes, pero otra razón aún más importante es la escasa formación con la que cuenta el alumno al concluir su bachillerato. La articulación entre las instancias de gobierno federal, estatal, municipal y local son de

fundamental trascendencia para conjuntar estrategias, objetivos, metas y acciones encaminadas a la implementación de un desarrollo territorial que se refleje en la mejora del sistema educativo.

En el inicio del siglo XXI, el tema urbano, social y regional empieza a tener otro tratamiento asociado con lo político; se redistribuyen las regiones en el Estado de México en función a la importancia del municipio más consolidado en lo económico. Asimismo, se focalizan las actividades productivas por sector y la región es ubicada en el sector terciario fundamentalmente. La región adquiere un perfil económico fincado en los servicios y en el comercio principalmente debido a que la agricultura es un sector en decremento en toda la región que no supera el 6% de su población económicamente activa.

La vinculación entre educación – trabajo se hace cada vez más indispensable para solventar los requerimientos de un mercado laboral regional garantizando el equilibrio económico y social, la labor del modelo educativo por competencias radica en la enseñanza de capacidades y habilidades para los estudiantes con el objetivo de que sean capaces de incorporarse al sector productivo, paralelamente, se busca desarrollar armoniosamente las facultades del ser humano en el individuo mediante una formación integral.

III.IV ELECCIÓN DE LA MUESTRA

La siguiente investigación etnográfica se llevó a cabo en la zona oriente del Estado de México (población objetivo) debido a las razones mencionadas anteriormente, a la factibilidad y viabilidad para la realización del proyecto. Se tomaron en cuenta los 23 municipios que conforman la región, a partir de ello se escogió un intervalo de confianza del 99% (3 σ) dando como resultado cuatro municipios (población muestreada) equivalentes al 15% del total.

De manera aleatoria se eligieron los cuatro municipios con su respectiva institución educativa del nivel medio superior, éstas fueron seleccionadas considerando aquellas que se encontraran más próximas a la cabecera municipal de cada ayuntamiento.

A continuación se enlistan las escuelas seleccionadas y una breve descripción de sus respectivas características educativas de acuerdo a los datos del estudio demográfico del INEGI. (Censo de Población y Vivienda, 2010)

- Ecatzingo: Escuela Preparatoria Oficial No. 50

Debido a sus condiciones geográficas el lugar refleja características de una zona rural, de acuerdo al estudio del INEGI, la edad mediana es de 21 años o menos, la cabecera municipal cuenta con 7,058 habitantes siendo la localidad más poblada, el 73.1% de la población con 15 años y más cuentan con escolaridad básica en tanto que el 16.8% poseen el nivel medio superior y solo cuatro de cada 100 personas del mismo rango de edad tienen algún grado en educación superior.

Por su parte, la asistencia escolar por grupo de edad corresponde a las siguientes cifras: 6 – 11 años (97.8%), 12 – 14 años (95.2%) y 15 – 24 años (35.4%). Es la localidad que presenta mayor deserción en el transcurso de un nivel a otro con un 59.8%.

- Ixtapaluca: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35

El municipio se caracteriza por ser una zona urbana, de acuerdo a las cifras oficiales, la edad mediana es de 25 años o menos, la localidad más densa es Ixtapaluca con una población que asciende a los 322,271 habitantes, el 54.7% de la población con 15 años y más cuenta con escolaridad básica, el 27.3% poseen el nivel medio superior y 14 de cada 100 personas tienen algún grado en educación superior.

Referente a la asistencia escolar por grupo de edad, se muestra que las personas entre 6 – 11 años acuden el 97.2%, el rango de 12 – 14 años asiste el 94.5% y para la edad entre 15 – 24 años el porcentaje reduce al 43.3% lo cual refleja una deserción del 51.2%.

- Juchitepec: Bachillerato Tecnológico Dr. Carlos Sosa Moss

La edad mediana de la población es de 24 años o menos, la localidad de Juchitepec es la más poblada albergando 16,021 habitantes y es considerada como una zona semiurbana. El 67.1% de la población con 15 años y más cuenta con la escolaridad

básica, 17.3% poseen el nivel medio superior y de cada 100 personas del mismo rango de edad, ocho tienen algún grado en educación superior.

La asistencia escolar asciende al 97.4% en el grupo de edad de 6 – 11 años, 91.8% para el grupo de 12 – 14 años y únicamente el 34.2% del rango entre 15 – 24 años. La diferencia entre los dos últimos grupos de edad es del 57.6%.

- Tenango del Aire: Escuela Preparatoria Oficial No. 130

También es considerada como una zona semiurbana, la mitad de la población tiene 25 años o menos, la cabecera municipal es la más poblada con un total de 5,915 habitantes. Referente al ámbito educativo, de la población de 15 años y más, el 62.6% tienen la escolaridad básica, el 23.3% posee el nivel medio superior y diez personas de cada 100 cuentan con algún grado en educación superior.

Las características en torno a la asistencia escolar por grupo de edad son las siguientes: 6 – 11 años (98.4%), 12 – 14 años (96.6%) y 15 – 24 años (38.8%). La deserción escolar es del 57.8%.

Mediante un muestro conglomerado se tomaron sólo en cuenta a los alumnos que cursaban el quinto semestre en los bachilleratos enlistados anteriormente pues fue indispensable la realización de los cuestionarios en esta etapa considerando que los estudiantes ya tenían una formación académica previa y estaban a punto de concluir su educación en el nivel medio superior.

III.V ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

Para verificar los objetivos alcanzados por el modelo educativo de acuerdo a la metodología de la presente investigación, es necesario averiguar si los estudiantes han adquirido y desarrollado aquellas competencias que les aseguren una mejor calidad de vida según lo estipula el SNB, ya sea para la continuación de estudios del nivel superior o para la inserción a un mercado laboral.

En las cuatro instituciones seleccionadas se aplicó el mismo cuestionario cuyas preguntas fueron diseñadas con la intención de averiguar los conocimientos generales o particulares que tienen los alumnos acerca de las competencias, abarcando de esta

manera aspectos de las competencias genéricas, profesionales, del perfil de egreso y habilidades para el campo laboral.

Los encuestados se eligieron con base a los siguientes criterios:

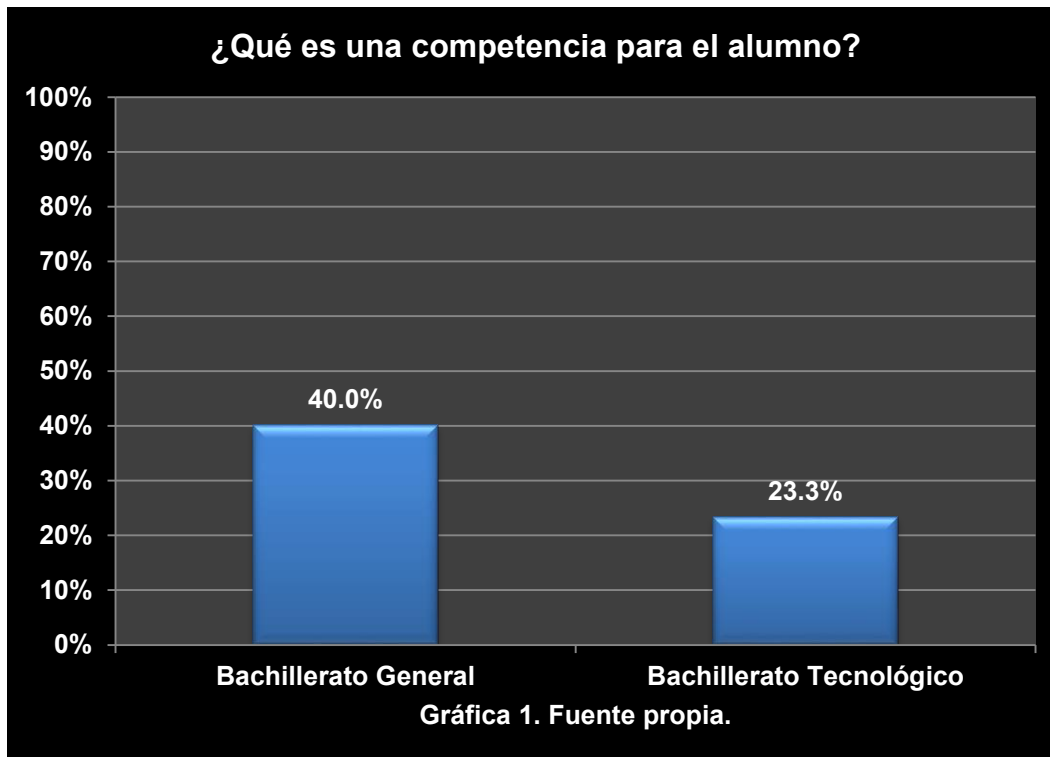
- Ser estudiantes inscritos en el nivel medio superior.
- Pertener a un bachillerato general o bachillerato tecnológico.
- Cursar el tercer año o quinto semestre del bachillerato.

A continuación se describen los resultados obtenidos en cada pregunta agrupándolas en una determinada categoría para facilitar la comprensión de los datos, se muestran ejemplos de las respuestas conseguidas además de la explicación de los parámetros sobre los cuáles se consideraron como correctas, cabe señalar que se emplearon preguntas abiertas.

III.V.I Acerca del concepto de competencia

En esta categoría se buscó conocer el concepto que los alumnos tienen acerca del significado de competencia, tanto para ellos como para su profesor, es decir, expresaron qué es una competencia como alumno y desde su perspectiva qué significado tiene para el docente.

Naturalmente, no existió una respuesta concreta, precisa o literal que expresara la definición establecida en los acuerdos explicados en el capítulo anterior, sin embargo, algunas aproximaciones respecto a la primer pregunta fueron: *habilidades, aprendizajes, conocimientos, desempeños, valores y desarrollo de capacidades*. A partir de ello, los resultados fueron los siguientes:



Como se manifiesta en la gráfica, en ambos subsistemas del bachillerato, el concepto que los alumnos tienen acerca de competencia es muy bajo, ninguna de los dos subsistemas muestra un porcentaje considerable para determinar que los alumnos son conscientes de aquello que implica el término. La mayoría de las respuestas ofrecidas por los estudiantes fueron erróneas, se observaron las siguientes expresiones: *buenas notas, retos, competir con otra persona y no reprobando*.

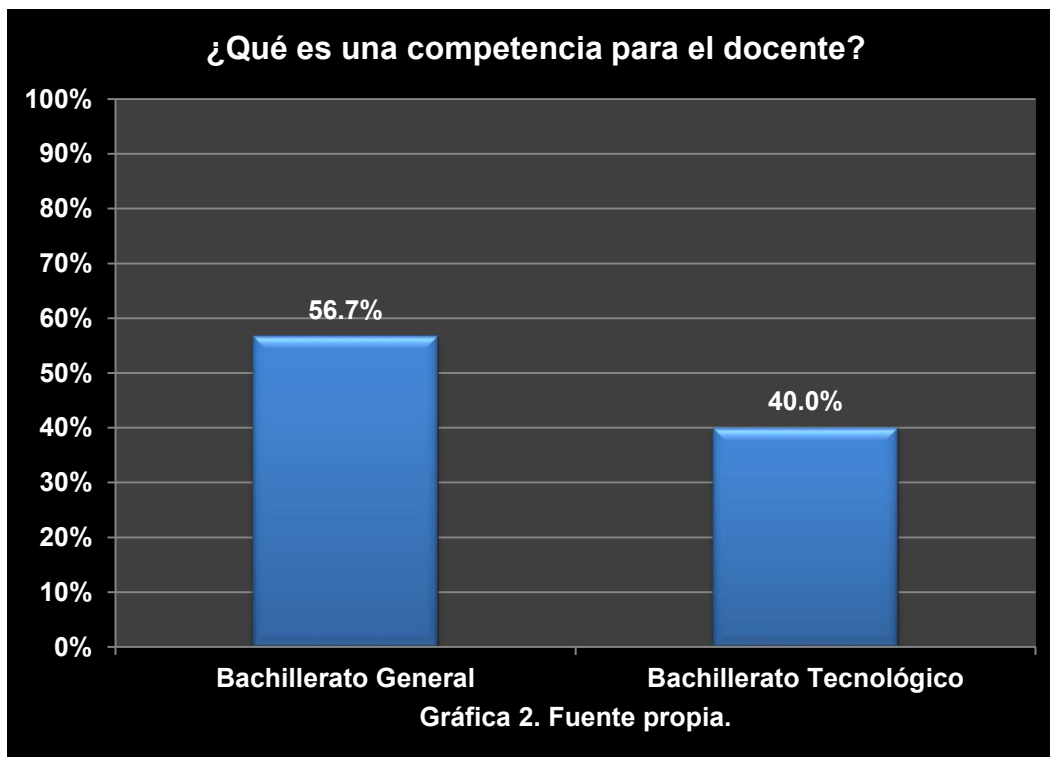
Esto puede reflejar la ambigüedad del concepto que existe dentro del aula de clases y por lo tanto, la mala interpretación del término en el ámbito escolar tal como se manifestaba en apartados anteriores y a su vez, refleja que el concepto no pertenece exclusivamente al terreno educativo y los alumnos aún no están familiarizados con el concepto lo cual indica la necesidad de considerar la connotación económica y de rivalidad hacia una adaptación escolar si ese es el objetivo, de lo contrario, esta base propuesta por el modelo educativo no cumplirá su propósito.

A su vez, los alumnos también explicaron desde su punto de vista el significado que sus profesores le otorgan a dicho término, en este sentido, en la pregunta se observa una mayor comprensión en relación a la anterior, se manifestaron respuestas aceptables

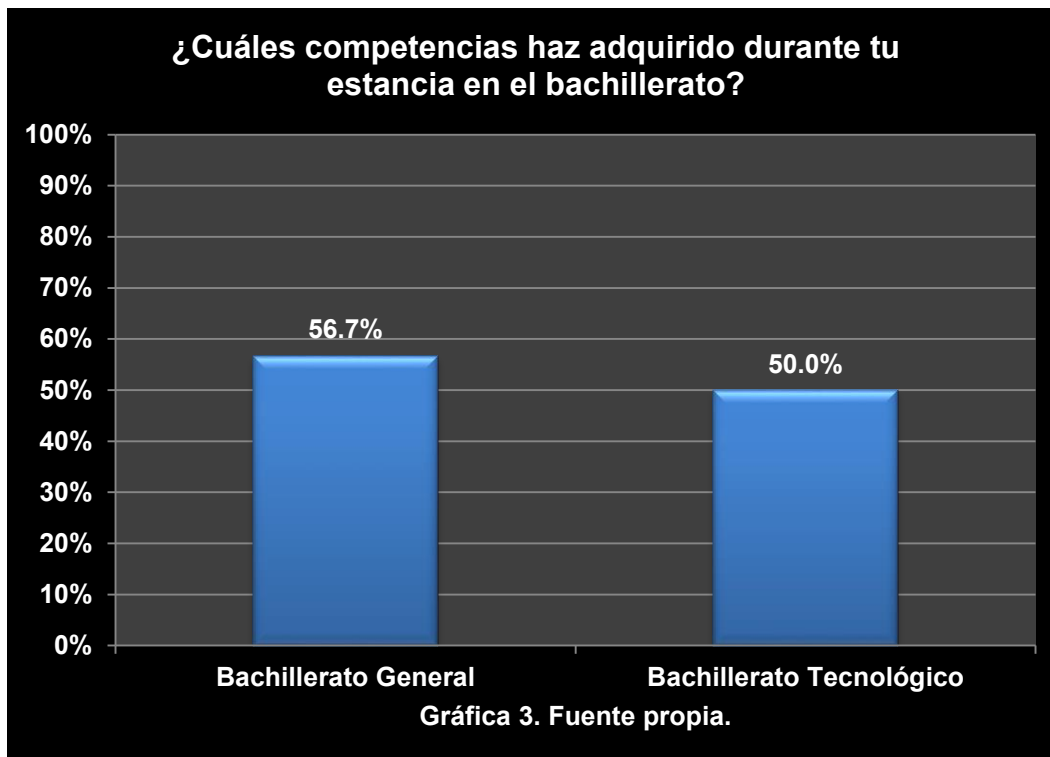
como: *estrategias, apoyo al alumno, guía, actividades, aplicar conocimientos y motivación.*

A pesar de ello, aún existen dudas en ambos subsistemas como se observa en la gráfica debido a expresiones que hacen alusión a una *transmisión de conocimientos, aprobar, reprobar y respuestas en blanco.* Puede vislumbrarse una condición favorable en la relación docente – alumno a favor de la enseñanza y el aprendizaje, pues si el profesor comprende las transformaciones que conlleva su práctica laboral, el modelo por competencias estaría cumpliendo con uno de sus objetivos, sin embargo, la responsabilidad no es únicamente del docente o del alumno.

Para promover una formación integral en la educación es necesario también una participación integral en donde el sistema educativo contenga políticas más coherentes en relación de aquello que solicita con aquello que el mismo sistema puede ofrecer, es ilógico exigir una calidad en el proceso cuando hay partes fragmentadas del mismo, en este caso, la comprensión relativa del significado de competencia según lo manifiestan los estudiantes de las escuelas muestreadas.



Otro de los objetivos del modelo como parte de su proceso es la aplicación de los saberes adquiridos por parte del alumno, para ello, se diseñó un par de preguntas con la finalidad de averiguar las competencias adquiridas por el estudiante durante su formación en el nivel medio superior y cuál ha sido la utilidad de éstas en la vida cotidiana de ellos.

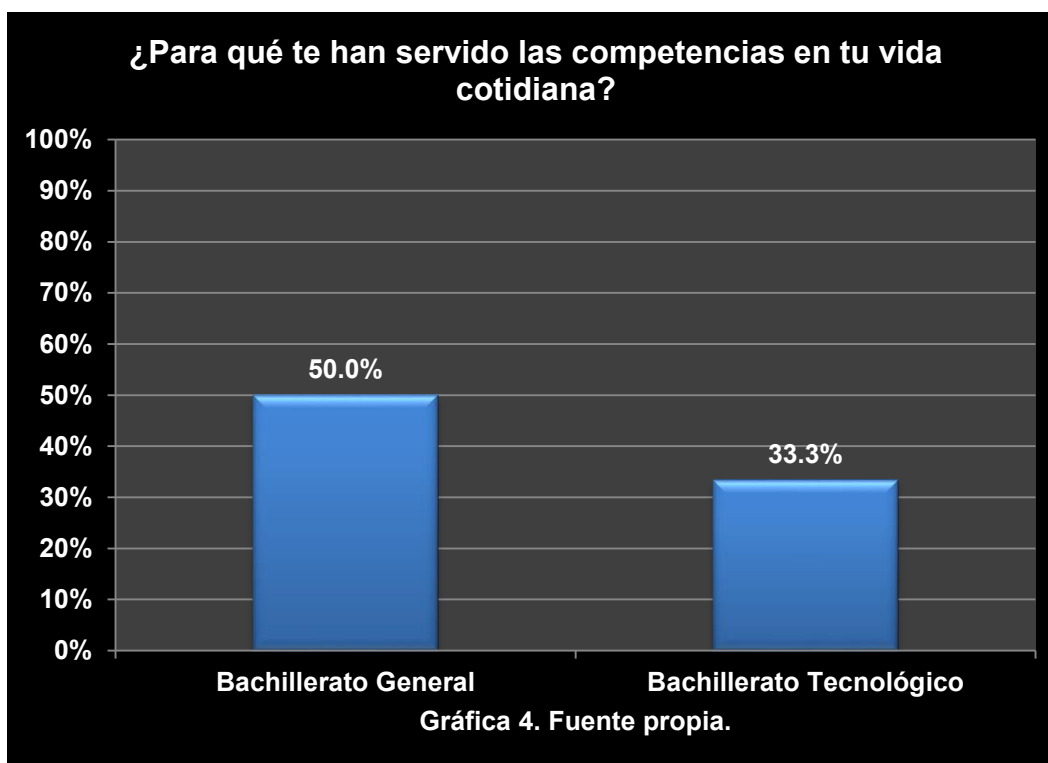


Para el análisis de esta gráfica se consideró como correctas aquellas respuestas que aludieran a las competencias genéricas, disciplinares o profesionales, algunos ejemplos fueron: *escuchar, trabajar en equipo, cuidar de sí mismo y tener autonomía*. Por otro lado, las opiniones no asertivas se vieron reflejadas en palabras como: *salir bien en exámenes, tener un reconocimiento, estudiar más y respuestas en blanco*.

De manera general, ambas modalidades muestran un 50% de asentimiento como mínimo en tanto a la adquisición de competencias se refiere, sin embargo la relativa formación ofrecida por los bachilleratos no garantiza en lo absoluto una estabilidad en el modelo y por ende, refleja que los objetivos planteados aún no han sido del todo cumplidos.

Este suceso también puede ser producto de la inercia existente en el sistema educativo en torno a las interrogantes de la aplicación del modelo, pues la insistencia por parte de las autoridades en materia de educación para adoptar nuevas posturas es muy visible, esto puede dar apertura a la idea de que el problema no persiste exclusivamente en los directivos, docentes o alumnos de las instituciones de media superior sino en la *esencia* del modelo en sí, es decir; la gráfica demuestra que hay conocimiento, formación y aplicación de las competencias pero no alcanza el propósito anhelado.

Como resultado de lo anterior, la gráfica presentada a continuación refleja las carencias descritas manifestando que la utilidad de las competencias en el día a día no supera la mitad del total en ninguna modalidad. Para la evaluación de esta pregunta se consideraron como correctas las expresiones que manifestaran los atributos descritos de las diferentes competencias.

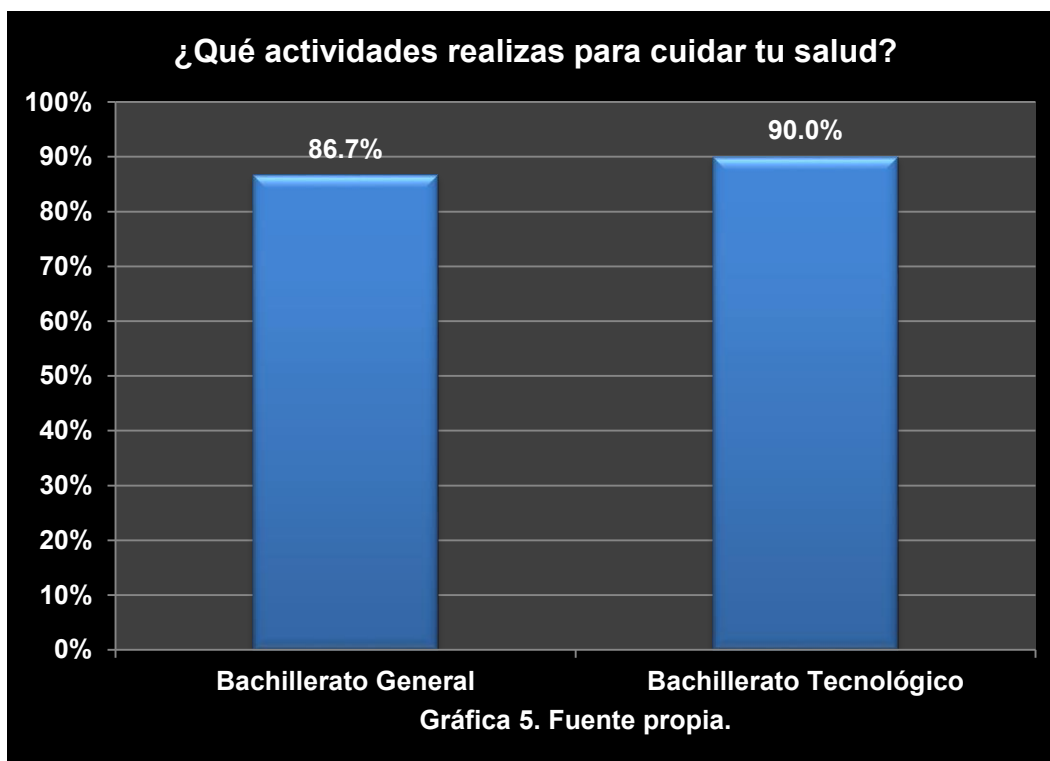


Lo más relevante del presente cuestionamiento radica en el bajo porcentaje obtenido por parte del bachillerato tecnológico, debido a que este subsistema contiene en su mayoría bases orientadas a un sentido práctico y de aplicación; al observar los datos surgen controversias que desembocan en una reflexión referente al nivel de concreción

de dicho sentido pues las competencias fomentan la importancia de los saberes empleados para la resolución de problemas, sin embargo, como se muestra más adelante, éste hecho es el principio del posible fracaso del modelo educativo.

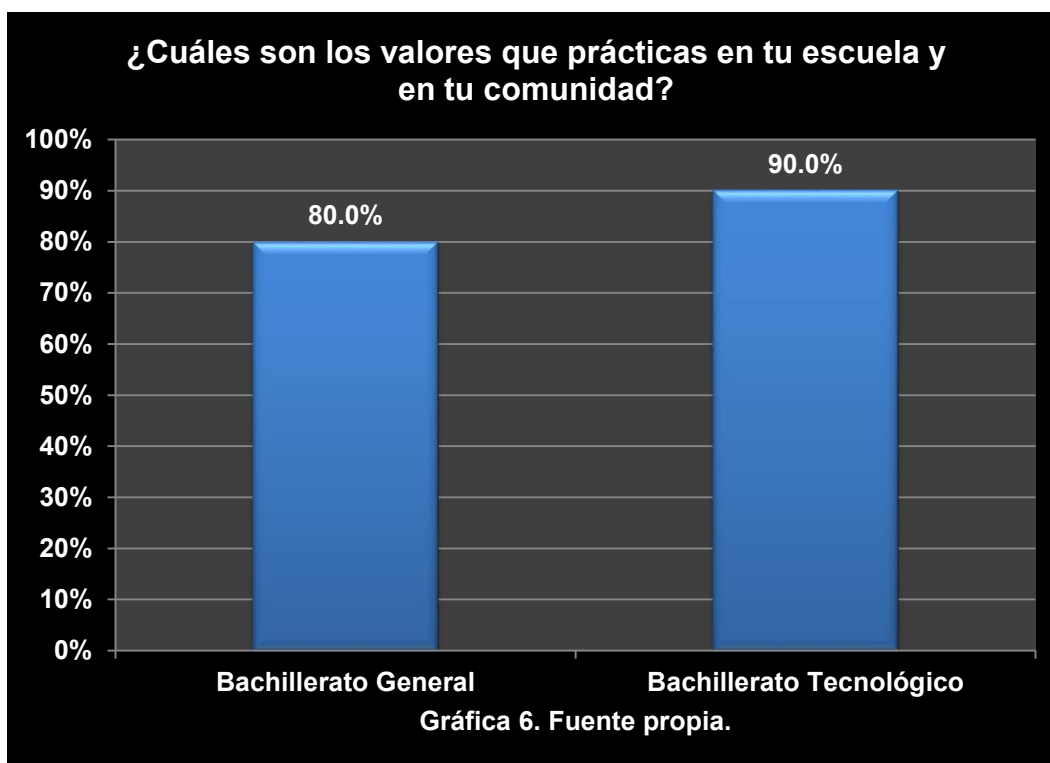
III.V.II Competencias genéricas

Con la finalidad de complementar la pregunta anterior, se realizaron dos interrogantes que permitieran ejemplificar las competencias aplicadas por los estudiantes, para ello, se eligieron los temas de salud y valores como partes del resultado global de la formación integral que deben desarrollar los alumnos; de esta manera, las preguntas fueron catalogadas dentro de las competencias genéricas permitiendo así, un análisis general y particular de éstas. Para la gráfica presentada a continuación, se consideraron como respuestas correctas aquellas que mencionaran actividades para el cuidado de la salud establecidas en este tipo de competencias, algunos ejemplos son: *tener una buena alimentación, hacer ejercicio, realizar actividades deportivas, no tener adicciones y acudir regularmente al centro de salud*. Cabe indicar que el porcentaje faltante para la cubrir la totalidad se debió en su mayoría a *respuestas en blanco*.



En las barras se puede apreciar que el porcentaje obtenido por parte de ambos bachilleratos es realmente significativo, además se vislumbra que gran parte de la población estudiantil muestreada lleva a cabo actividades coadyuvantes para preservar una integridad personal física. El cuidar de sí mismo al elegir y practicar estilos de vida saludables, en primera instancia, es un requisito fundamental para posteriormente desarrollar actividades relacionadas con la vida académica y la vida cotidiana en general.

La siguiente pregunta estuvo orientada hacia los valores practicados en la institución escolar y en la comunidad, debido a ello, las respuestas correctas fueron aquellas donde se mencionaran valores considerados en las competencias, los términos manejados con mayor frecuencia fueron: *tolerancia, igualdad, convivencia armónica, respeto, justicia, equidad*, entre otros. Semejante a la gráfica anterior, las respuestas erróneas se manifestaron a manera de *respuestas en blanco*.



El porcentaje reflejado en esta gráfica es alto, indica una constante práctica de valores por parte de los alumnos de ambas modalidades, este tipo de acciones tienen una influencia positiva en la convivencia diaria dentro y fuera de la escuela además de la interacción que el alumno debe mostrar como requisito de una participación social.

De manera particular, el par de preguntas permitió comprender una parte de la formación integral expresada en las competencias genéricas y que a su vez, son un elemento imprescindible del modelo; esta parte referida a las actividades para el cuidado de la salud y la práctica de valores pueden ser ejemplos mínimos pero significativos de los alcances logrados como resultado de diversos cambios en las actividades educativas puesto que uno de los objetivos más anhelados concierne a la convivencia escolar y social a partir de un desarrollo personal físico y moral.

Sin embargo, desde una perspectiva general, los atributos de las competencias genéricas manejados en este apartado pueden responder a un conjunto de acciones derivadas del mismo ser humano, es decir, la naturaleza de la persona se desenvuelve en un ambiente social en donde son comunes las prácticas continuas de valores y actividades para preservar la salud, por lo tanto, el aprendizaje de éstas no dependen particularmente del éxito de un modelo educativo sino de la experiencia que el alumno adquiere a través de las situaciones de su vida cotidiana. Debido a esto, el avance del modelo educativo no puede basarse sólo en una adquisición de atributos estandarizados cuyo objetivo sea la justificación del logro de las competencias genéricas cuando el aprendizaje de estas situaciones se enmarca más en la sociedad que en una institución.

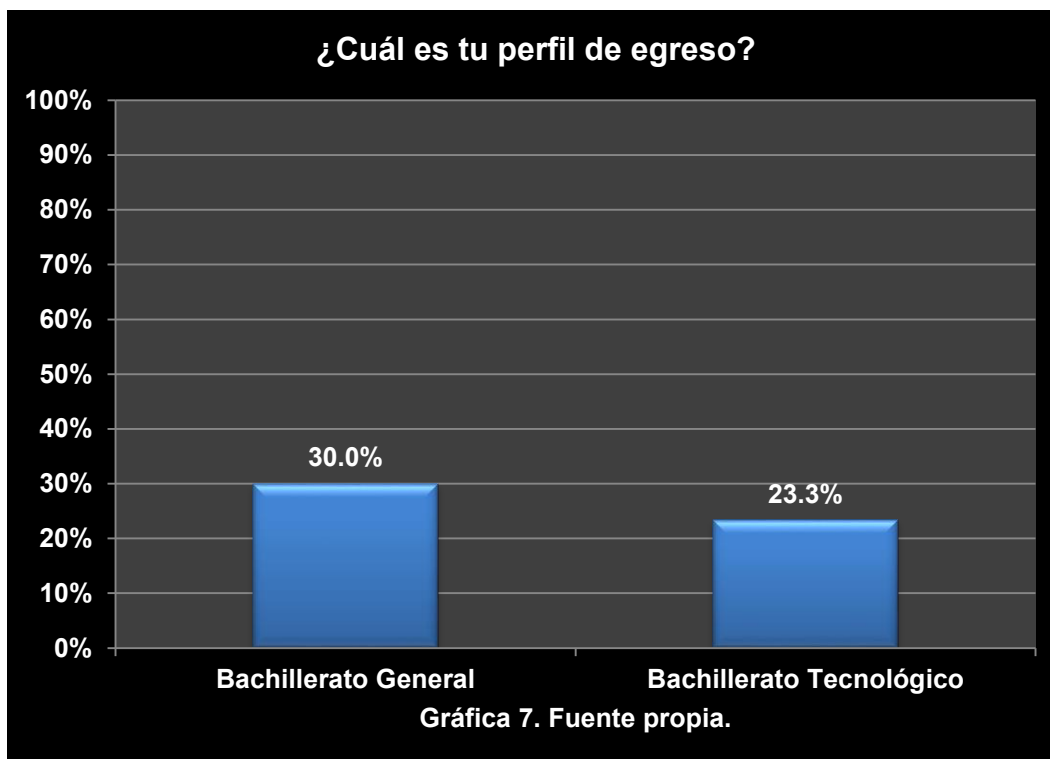
III.V.III Competencias profesionales

En este apartado se muestra un fragmento fundamental para el análisis de la investigación centralizándose en el conocimiento de la relación existente entre la demanda laboral y la oferta educativa, la cual se manifiesta dentro de los planes y programas de estudio de las diversas modalidades e instituciones escolares en aquello que se conoce como competencias profesionales.

El presente modelo educativo promueve la demanda laboral y la oferta educativa como concepciones de una relación natural contemplándola como una construcción inseparable e incluso dialéctica, pues de acuerdo con las disposiciones oficiales revisadas en capítulos anteriores, para que exista una mejora económica en el país como parte de la demanda laboral por correspondencia debe existir una oferta educativa acorde a esas necesidades, en tanto que si existe una oferta educativa como resultado

de los mecanismos de gestión de la reforma en el ámbito escolar, la preparación que se da a conocer en las instituciones debe ser de calidad con el objetivo de que los estudiantes egresados de los bachilleratos respondan a las exigencias y demandas generadas por el mercado laboral nacional e internacional.

En primera instancia, para este análisis se emplearon un par de preguntas, una referida al perfil de egreso la cual se evaluó a través de la mención de cualquiera de las competencias genéricas y sus atributos establecidas en el capítulo II del acuerdo número 444 o explicaciones que hicieran referencia a la formación que ofrece cada plantel educativo a sus respectivos estudiantes. El resultado es el siguiente:



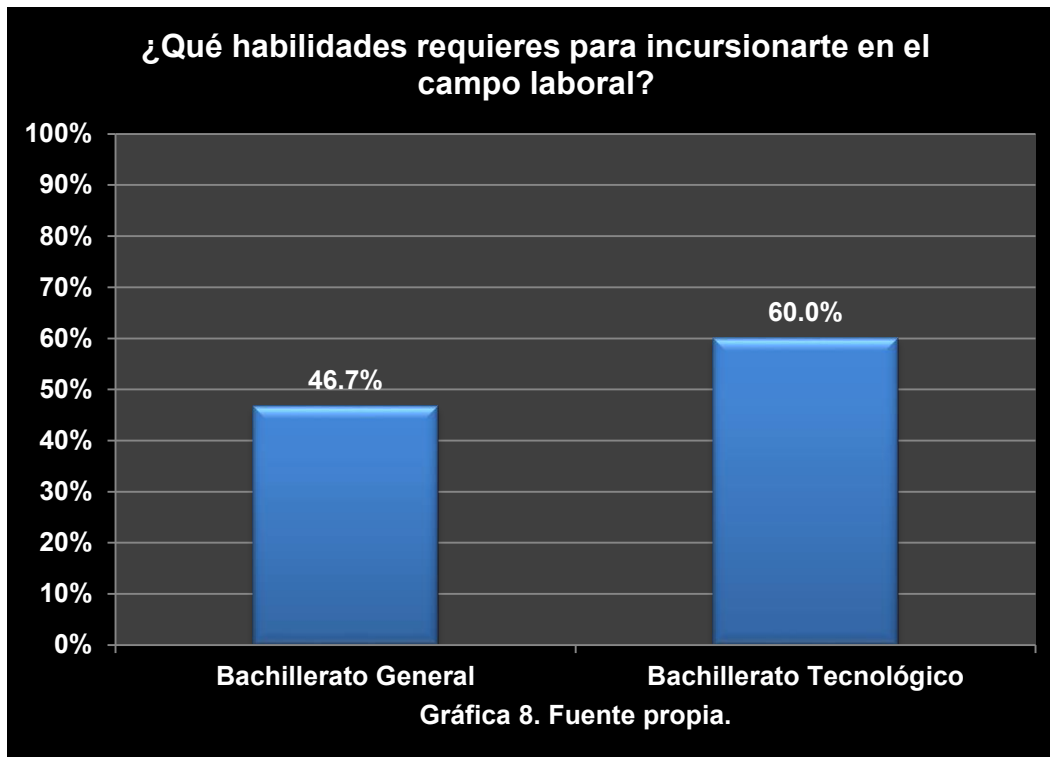
Los datos obtenidos no son nada positivos, es la pregunta que muestra menor porcentaje general en la gráfica, se percibe fácilmente que el bachillerato general como su homólogo tecnológico reflejan un rezago considerable, en gran parte las respuestas no manifestaron una explicación clara pues la mayoría de los encuestados describieron elementos ambiguos como: *aprender más, seguir adelante, desarrollo físico, una habilidad día a día y respuestas en blanco.*

Esta parte referida al perfil de egreso se vuelve indispensable para el presente análisis debido a la influencia que tiene sobre el alumno, pues de acuerdo a la EMS, será la formación en competencias que adquirirá desde el momento de ingresar al bachillerato hasta concluirlo.

Asimismo, contiene elementos particulares ofrecidos por cada institución desde su misión – visión para contribuir al desarrollo profesional y académico de los estudiantes siguiendo los lineamientos del SNB.

Ambos bachilleratos reflejan un bajo porcentaje, por un lado, puede ser indicador del relativo entendimiento de la formación por competencias y por consiguiente, de la escasa preparación con la que cuenta el alumno una vez concluido su bachillerato sin importar la modalidad en la cual lo curse; por otra parte, pone de manifiesto la cierta incapacidad de las instituciones para formar en sus estudiantes una cultura científica y humanística del saber, de esta manera, el perfil de egreso se vuelve ajeno al alumno provocando que él no sea consciente de la importancia que tendrá en su desarrollo personal a mediano o largo plazo.

La segunda pregunta tuvo como objetivo indagar acerca de las habilidades requeridas para incursionar en el campo laboral, para ello, los parámetros establecidos que permitieron considerar una respuesta como correcta fueron aquellas expresiones que indicaran el conocimiento, integración, desarrollo o despliegue de habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores respecto a un contexto laboral específico según lo establecido en el acuerdo número 442 y 444.



Algunos ejemplos de respuestas aceptables fueron: *trabajo en equipo, expresar ideas, saber convivir, tener responsabilidad, cooperar, ser creativo e innovador, comunicación, organización, utilizar las TIC'S, ser participativo*, entre otras más. El porcentaje faltante en ambos bachilleratos fue consecuencia en su mayoría de *respuestas en blanco*.

Los datos mostrados en la gráfica anterior contienen elementos medianamente favorables al enfoque por competencias, en específico, para aquellas conocidas como profesionales. En cierta medida es congruente con lo dispuesto en la reforma pues de acuerdo a ella, este tipo de formación se imparte con gran frecuencia y carga horaria en el bachillerato tecnológico con la finalidad de brindarle a los jóvenes una mayor empleabilidad al concluir su EMS y tener más oportunidades de ingresar al mundo del trabajo si ellos así lo prefieren. Por su parte, el bachillerato general respecto al tecnológico no presenta un rezago significativo pues al parecer cumple con los estándares mínimos en cuanto a la formación profesional se refiere.

Sin embargo, los estudiantes de ambas modalidades no demuestran una consolidación en las habilidades requeridas para el campo laboral, manifestando así, el

trabajo por hacer para el cumplimiento de objetivos de los planteles y del modelo educativo en general. Cabe señalar que dichas habilidades están encaminadas al desarrollo del capital humano más allá de la formación integral del ser humano como se estipula en varias partes de los acuerdos o reformas y a pesar de ello, parece no ser suficiente para solucionar las exigencias laborales nacionales e internacionales, siendo así que el modelo educativo por competencias no responde significativamente a las características, demandas o necesidades del contexto mexicano.

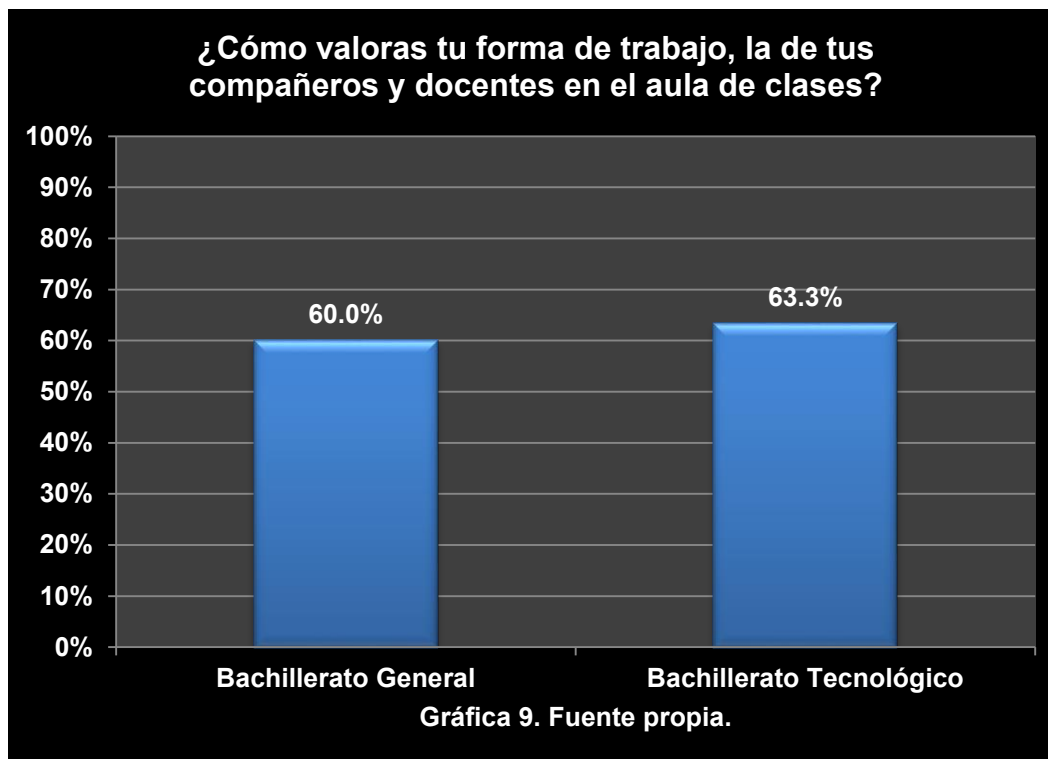
Las dos gráficas anteriores indican avances pocos significativos, fue de suma importancia conocer que tan consciente es el alumno de su perfil de egreso, o en otras palabras, de su formación en el bachillerato, pues a partir de ésta se desarrollan las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para ingresar al mercado laboral o continuar con su preparación académica; ya sea desde un enfoque general o tecnológico, de esta manera el alumno responderá a las necesidades sociales y personales. Como se mencionó anteriormente, dicha formación será fundamental a lo largo de la vida del estudiante.

Estos porcentajes abren una interrogante respecto a la función del modelo educativo en las instituciones de EMS, a pesar de existir evidencias de su aplicación también se vuelve innegable las carencias formativas y de conocimiento en general que manifiestan los alumnos de los diferentes planteles. ¿Cuáles son los objetivos alcanzados hasta ahora por el modelo educativo por competencias en el nivel medio superior?

En segunda instancia, se emplearon tres preguntas más para complementar el presente apartado, debido a que dentro de las competencias profesionales también existe un fragmento el cuál hace referencia al trabajo cotidiano en el aula de clases; por tal motivo, las interrogantes tuvieron como finalidad investigar acerca del desempeño general de alumnos y docentes, teniendo como temas en específico el trabajo, la participación y la solución de problemas.

Para comenzar, la gráfica mostrada a continuación tuvo el propósito de interpretar la valoración de la forma de trabajo, por tal motivo, las cuantificaciones estimadas como correctas fueron explicaciones que contuvieran las siguientes palabras: *buena, muy*

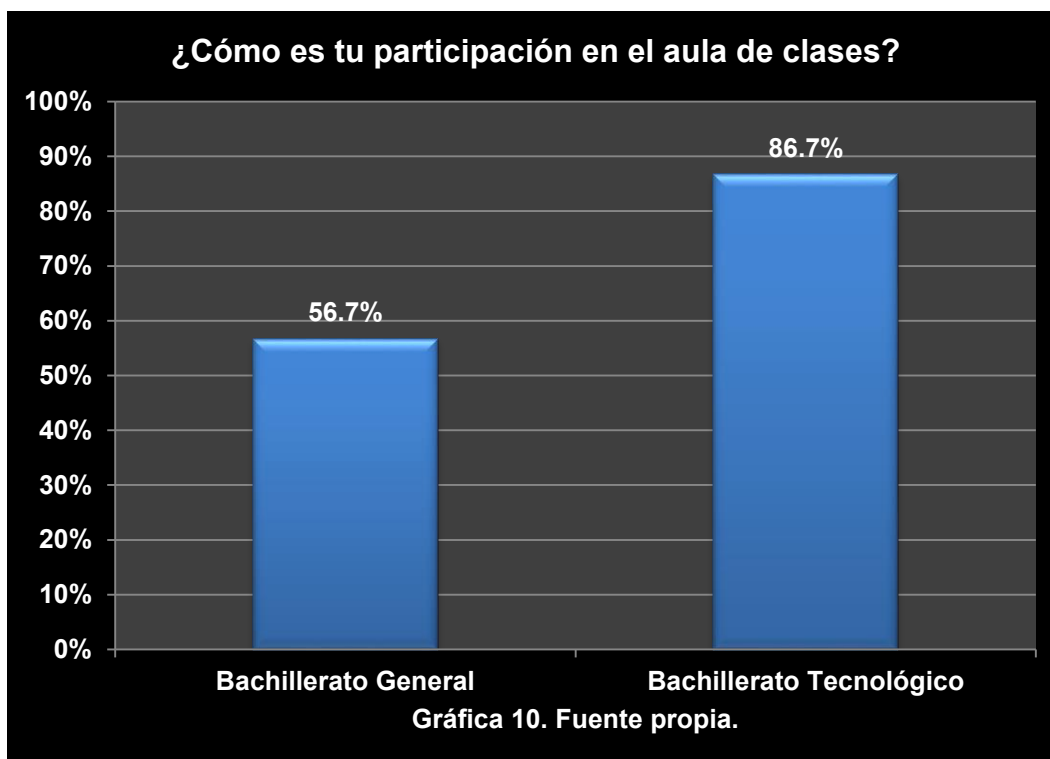
buena, excelente, entre otras de la misma índole. Los comentarios con expresiones como: *mala, nula o regular* fueron consideradas como respuestas no esperadas. De esta manera, los resultados obtenidos fueron los siguientes:



Se puede apreciar con facilidad en ambos bachilleratos un porcentaje favorable respecto al trabajo desempeñado por alumnos y docentes, destacando que gran parte de las respuestas oscilaron entre *buena– muy buena*, pero opiniones como *regular o mala* influyeron para alcanzar la totalidad de los valores.

De manera general, a través de estos datos se puede interpretar que la mayoría de los actores involucrados en el salón de clases cumplen con su papel y por consiguiente, existen actividades en relación al quehacer educativo. Sin embargo, hay discusiones sociales que catalogan el desempeño total de dichos actores como *malo o incumplimiento de funciones* pero este tipo de acontecimientos no dependen exclusivamente de cuestiones a nivel áulico e incluso institucional, también hay factores de índole político y sistémico como consecuencia de reformas llevadas a cabo en el país originadas por la influencia globalizadora del contexto local y mundial.

Después, la segunda pregunta estuvo dirigida hacia la participación en el aula, para ello se consideraron correctas las opiniones como: *activa, constante, buena*, entre otras del mismo tipo y por otro lado, incorrectas aquellas que presentaran ejemplos de las siguientes palabras: *inactiva, poca, en ocasiones, a veces*, etc.



La gráfica presenta una diferencia notable entre ambos bachilleratos, conviene subrayar que el hecho de participar activamente no conlleva siempre al aseguramiento total de los aprendizajes o en este caso, del desarrollo de competencias. En muchas ocasiones, dicha acción se origina por la inercia implícita en la relación docente – alumno pues de antemano existe una necesidad de comunicación en ambos lados y al mismo tiempo coexiste una dinámica natural de convivencia grupal.

Debido a lo anterior, es posible que la diferencia mostrada corresponda a lo siguiente: en los bachilleratos tecnológicos prevalece más la formación profesional para el trabajo, por lo tanto, la frecuencia de participaciones suele depender del registro de acciones prácticas, es decir, de las actividades encaminadas al cumplimiento de los módulos concedidos por los planteles; por otro lado, la participación en el bachillerato general

posiblemente sea a través de acciones como el análisis, la reflexión, la crítica, entre otras más.

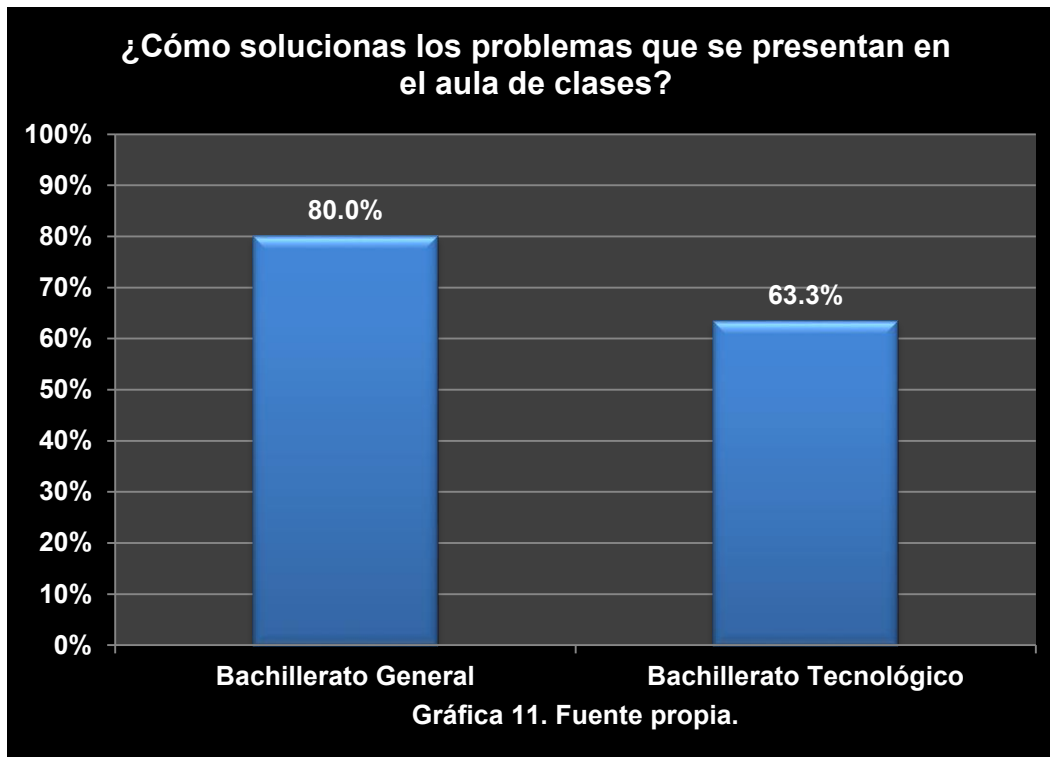
Es preciso señalar que no se niega la existencia de dichas habilidades del pensamiento en la preparación tecnológica, sin embargo como se ha visto en capítulos anteriores, las acciones descritas son propensas a desaparecer en una formación enfocada exclusivamente al desarrollo de capital humano en donde sólo interesa la aplicación de la ciencia y la tecnología como parte de un proceso predeterminado.

La tendencia descrita se hace cada vez mayor en un contexto globalizado, tanto los bachilleratos generales como los tecnológicos se ven afectados por esa parte sistematizada del mundo actual. De acuerdo a las características de formación ofrecidas en cada modalidad, los estudiantes egresados del tipo general comúnmente desarrollan más habilidades para continuar con la preparación académica a nivel superior pero no cuentan en suficiencia con aquellas para ingresar al mundo laboral; contrario a lo sucedido en el bachillerato tecnológico, en donde los alumnos suelen egresar con ambas capacidades que les permiten elegir entre dos oportunidades aunque esto conlleve un determinado desconocimiento de problemáticas sociales que son abordadas con más frecuencia en una formación no sistematizada.

Por tanto, los datos obtenidos de la participación a pesar de ser favorables no conllevan a que exista una relación directa con la formación integral del individuo, el desarrollo de las distintas competencias o el fortalecimiento de los aprendizajes como lo estipula el discurso político educativo. En consecuencia, ahora también debería existir una calidad en la participación cuya finalidad sea la transformación del pensamiento para generar en los alumnos una consciencia histórica – social del devenir global sin importar la modalidad en la cual se imparta la EMS.

Finalmente, se empleó una pregunta con el objetivo de conocer la manera en cómo se solucionan los problemas dentro del salón de clases, con base a lo establecido en los acuerdos retomados con anterioridad, se valoraron respuestas que destacaran palabras como: *dialogar, consenso, platicar, hablar*, entre otras similares. Los datos obtenidos se muestran enseguida.

Esta última gráfica mostrada en el presente estudio etnográfico, expone un contraste ligeramente significativo entre ambos porcentajes pero de manera general no difiere mucho del análisis que se ha venido realizando.



En ambos subsistemas de EMS se puede apreciar un avance favorable de ciertas competencias establecidas en el modelo educativo, las cuáles hacen referencia a la utilización del diálogo como mecanismo principal en la toma de decisiones a fin de contribuir a la solución de conflictos, cuya finalidad posterior, sea la aplicación de las competencias correspondientes para generar una conciencia cívica de equidad, bienestar y desarrollo democrático en la sociedad dentro de los contextos profesionales y laborales.

Es posible que la causa de la diferencia mostrada se deba a la prioridad conferida a determinadas habilidades formativas sobre otras, pues en el bachillerato general al emplearse más prácticas de índole social se vuelven comunes las situaciones en donde existe el *diálogo*, la *comprensión*, la *tolerancia*, el *respeto* y la *convivencia armónica*. Cabe señalar que el porcentaje restante de esta modalidad se debió a la presencia de *respuestas en blanco*.

Por el contrario, en la modalidad tecnológica es de llamar la atención ciertas opiniones como: *discutiendo, a golpes, gritando o no haciendo nada*, por mencionar algunos ejemplos; a pesar de ello, tampoco se niega la existencia de valores o el fomento de una convivencia armónica en este tipo de bachillerato pero en una formación académica cuya finalidad es el desarrollo profesional de capacidades, habilidades y actitudes para el trabajo desde un enfoque de capital humano, el interés para intervenir de manera social en la solución de problemas también tiende a desaparecer.

Destacan algunos aspectos retomados por las competencias como la comunicación individual y general, el proponer alternativas a los fenómenos sociales así como el conocimiento de derechos y obligaciones, sin embargo, el éxito de todos esos ideales dependen del fin con el cuál se desarrolle la formación en cualquiera de los subsistemas de la EMS.

La forma de trabajo, la participación y la manera de solucionar los problemas en el día a día por parte de alumnos, profesores e incluso directivos de los mismos planteles, no pueden quedar subordinados a la inercia de desinterés social de un SEN con más preocupación en cumplir estándares internacionales en vez de atender las necesidades del propio contexto mexicano.

III.VI DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA: LA REALIDAD DE LAS COMPETENCIAS

Para concluir, es oportuno señalar que de acuerdo al análisis realizado de los datos obtenidos del estudio etnográfico en relación a las reformas retomadas en el capítulo dos, las cuáles contribuyeron a la implementación del modelo educativo por competencias; en ambas modalidades de EMS se refleja una formación integral incompleta pues aún no existe un desarrollo notable de las capacidades, habilidades y actitudes por parte de los alumnos.

A pesar de la preocupación del modelo por promover aspectos como el cuidado de la salud, la práctica de valores, un trabajo colaborativo, la participación y la solución de problemas; éstos parecen depender más de la naturaleza del mismo estudiante como ser humano, así como de las relaciones implícitas entre alumno – docente y de una dinámica grupal, todos ellos deberían ser analizados mediante una postura pedagógica

a través de las disciplinas correspondientes y no únicamente desde el discurso político educativo.

Por otra parte, hay una gran influencia internacional para implementar el uso de las TIC'S en los sistemas educativos de varias naciones, primordialmente, en los países miembros de la OCDE; sin embargo la aplicación de la ciencia y la tecnología como un proceso elaborado o predeterminado provoca prácticas profesionales que limitan el pensamiento innovador del alumno.

Con relación al enlace entre las competencias profesionales, el perfil de egreso y las habilidades para incursionar en el campo laboral, es necesario reflexionar sobre la utilidad de los conocimientos aplicados fuera del aula de clases, pues si los alumnos desconocen alguno de los elementos, su formación y desarrollo profesional estará condicionado por la falta de habilidades, de ser así, ocasiona que el modelo educativo no cumpla con sus propósitos señalados en las reformas.

Las gráficas muestran avances medianamente significativos en las competencias para la vida y el campo profesional, a partir de ello, se genera una interrogante acerca de cuál es la función de cada modalidad de EMS respecto a las expectativas de la política educativa y de la formación integral; pues con base a los objetivos institucionales en relación al marco normativo de su campo de acción, será la calidad y el fin de la educación basada en competencias, ya sea para responder a una sociedad de conocimiento, potenciar el desarrollo personal o pertenecer al capital humano.

Un aspecto negativo como producto de la diversificación de subsistemas es la fragmentación de la misma formación integral que pretende lograr el modelo, pues existen estudiantes egresados con una preparación bivalente y otra población estudiantil que concluye con un sólo tipo de formación.

Como se mostró a lo largo del capítulo tres, los alumnos de ambas modalidades reflejaron determinadas carencias, por un lado, aquellos que estudian el bachillerato tecnológico parecían desconocer algunos aspectos sociales causantes de un pensamiento crítico – reflexivo pertenecientes a un desarrollo humano; por otro lado, los alumnos del bachillerato general parecían no contar con la formación técnica para

emplearse en una actividad productiva o con las habilidades necesarias para desempeñarse en un campo laboral.

Una formación integral en su sentido más amplio debería contemplar habilidades para el trabajo profesional y conocimientos que contribuyan al desarrollo del estudiante como ser humano, no se trata únicamente de responder a las demandas económicas nacionales e internacionales sino también generar una conciencia histórica – social de la realidad de un contexto global que se presenta frente al alumno.

CAPÍTULO IV

UNA PERSPECTIVA HACIA EL FUTURO

IV.I CONSECUENCIAS EDUCATIVAS, SOCIALES Y PROFESIONALES

En los capítulos anteriores se ha hecho una reflexión del modelo educativo por competencias desde los orígenes de su concepción hasta el impacto que ha tenido en la actualidad, conociendo las razones políticas y sociales que conllevaron a su implementación hasta las reformas de la presente administración pública; vislumbrando la intervención de organismos internacionales y nacionales que incidieron en la toma de decisiones del SEN.

Como se ha mostrado, México desde su ingreso a la OCDE en 1994, la nación se ve sujeta a establecer las políticas y directrices que el consorcio establece, ejemplo de ello es el proyecto DeSeCo. Empero, se debe contemplar que las políticas planteadas en la organización son elaboradas con el objetivo de mejorar el desarrollo económico de cada país desde una perspectiva globalizadora y estandarizada, puesto que la gran parte de sus países miembros están conformados por naciones desarrolladas como Inglaterra, Japón, Estados Unidos, por mencionar algunas. En consecuencia, cabe reflexionar sobre cuál es el objetivo que pretende alcanzar el régimen mexicano: el crecimiento económico o mejorar la calidad educativa y pedagógica del país.

Esto se pone en tela de juicio, pues en ese mismo año México busca un financiamiento con la intención de instaurar proyectos de educación técnica, procesos de capacitación y estándares de certificación.

A partir de ello, la SEP en conjunto con la Secretaria del Trabajo y Previsión Social (STPS) tomaron la iniciativa para llevar a cabo el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), el cual tiene como objetivo reestructurar las distintas formas de cómo se capacita a la fuerza laboral y a su vez, elevar la calidad y pertinencia de la misma respecto a las necesidades de los trabajadores y de la planta productiva nacional. Conviene recordar que el proyecto está conformado por cuatro componentes:

a) Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)

Organismo con participación tripartita del sector social, empresarial y Público, responsable de la operación y desarrollo de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral (SNCL) cuya finalidad es lograr un autodesarrollo continuo de las personas.

Tiene como principales objetivos:

- Coordinar el marco normativo aplicable a los organismos certificadores y evaluadores.
- Organizar los Sistemas de Certificación de Competencia Laboral (SCCL), cuyo sistema es el encargado de brindar reconocimiento formal de la competencia adquirida por los individuos, así como establecer mecanismos de acreditación de las personas físicas y morales que intervengan.
- Fomentar la definición de normas de competencia, estas describen lo que una persona debe ser capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho, así como las condiciones en que la persona debe mostrar su aptitud.

Pues estas reflejan:

- Los conocimientos y habilidades que se requieren para un desempeño eficiente de la función laboral.
- La competencia para trabajar en un marco de seguridad e higiene.
- La aptitud para responder a los cambios tecnológicos y los métodos de trabajo.
- La habilidad de transferir la competencia de una situación a otra.
- La capacidad para desempeñarse en un ambiente organizacional y para relacionarse con terceros.
- La aptitud para enfrentar situaciones contingentes.
- Orientar los trabajos de los comités de Normalización.
- Promover y apoyar financieramente el desarrollo y aplicación del SNCL y SCCL.

b) Secretaria de Educación Pública SEP

Impactando con una gran reforma estructural el CONOCER establece la certificación de competencias a través del cual las personas demuestran por medio de evidencias; los conocimientos, habilidades y destrezas con las que cuentan y cuáles son las necesarias para cumplir una función de un alto nivel de desempeño de acuerdo con lo definido en un estándar de competencia, el cual es establecido por el comité de gestión por competencia, se inscriben en el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC) y quedan disponibles como referentes nacionales certificables por la autoridad educativa del país.

Por lo que el RENEK tiene el objetivo de generar señales de mercado claras para el sector educativo; su desarrollo y validez de la estructura de aprendizaje y currículo.

Además de orientar a las instituciones educativas con el fin de mejorar la vinculación al sector productivo, también se aplicaron y desarrollaron métodos de evaluación, modificaciones de programas para un modelo modular y capacitaciones a evaluadores certificadores.

c) Secretaria del Trabajo y Previsión Social (STPS)

Se encarga de brindar estímulos a la demanda de capacitación y certificación de la competencia laboral. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes: impulsar el empleo de calidad e intermediar en el mercado laboral para favorecer la empleabilidad, la protección social, la ocupación productiva, la democratización de la productividad laboral, la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores salvaguardando sus derechos; asimismo, se encarga de las personas en situación de vulnerabilidad vigilando el cumplimiento de la normatividad laboral y busca conservar la paz laboral fortaleciendo la conciliación, procuración e impartición de justicia laboral.

d) Información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP y STPS).

Se lleva a cabo un sistema de información, evaluación y estudios a cargo del CONOCER, SEP Y STPS que permiten dar seguimiento a los resultados e impactos del proyecto.

En consecuencia, los procesos anteriores generaron una nueva relación entre empresa – trabajador – escuela como parte de un sistema productivo, basados en recursos humanos para un progreso personal y profesional con la finalidad de aumentar la productividad y competitividad de las empresas mexicanas.

Deben existir conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes por parte de los trabajadores, generando así el vínculo de las competencias con el contexto empresarial y no solo educativo, de ahí que las instituciones educativas adecuen su formación y capacitación a la demanda laboral. Existen sectores con mayor demanda como: informática, turismo, vestido, comercio, electromecánico, servicios de seguridad, higiene y medio ambiente; a partir de estas demandas es la oferta de las escuelas que en su mayoría son acaparadas por los bachilleratos tecnológicos y parte de los bachilleratos generales.

La certificación es el reconocimiento de la competencia adquirida por los individuos en el trabajo, escuela y/o métodos autodidactas. Sin embargo, los empresarios no están obligados a contratar personal certificado pero a la vez se presenta la necesidad de hacerlo para mejorar su productividad.

La certificación profesional como modelo educativo se convierte en el eje predominante en el nivel medio superior, pues como se menciona en el capítulo uno, ese modelo se establece para dar respuesta a las demandas de los sectores empresariales del país, implementando el diseño de programas de educación y entrenamiento profesional para tener un personal mejor cualificado.

La educación es la encargada ahora de producir capital humano, la escuela se convierte en una empresa donde muestra su rentabilidad en la cualificación de alumnos con determinadas competencias adquiridas, donde el término eficiencia, eficacia y calidad son indispensables dentro de su formación, haciendo consciente al alumno que su finalidad acabada en la vida, es el ser un producto o bien un prestador de servicios, exponiendo una corriente utilitarista como régimen educacional y profesional.

Esto brinda una respuesta a la pregunta inicial, mostrando que la educación tiene como prioritaria una meta más económica que pedagógica, es revelable el hecho que se

tiene como prioridad brindar una formación para las necesidades empresariales más que para el contexto.

Pues el comité de gestión por competencias del programa CONOCER conformado por empresarios líderes, se encargan de registrar en el RENECE las normas de competencia que son requeridas para el mercado, y a su vez, estas se proponen para la autoridad educativa con la finalidad de incorporarlas al currículo, provocando que los estudiantes tengan como única meta el cumplir con habilidades, aptitudes y destrezas que les son planteadas dentro de su programa de estudio para obtener un certificado, dejando de manera secundaria la primacía de tomar conciencia de los factores que implican el ser egresado del nivel medio superior.

Esto se muestra claramente en el análisis etnográfico dentro de la interrogante ¿cuál es tu perfil de egreso? ya que menos del 30% de los estudiantes sabía lo que conllevaba el terminar la preparatoria. Sin embargo, cabe mencionar el hecho que como se estipula en el acuerdo 442 el bachillerato bivalente ha logrado un perfil con mayor carga profesional al compararlo con el bachillerato general, a pesar de ello, esto solo cubre el 60%, por lo que no se puede considerar totalmente logrado el objetivo.

Aunado a ello, esta analogía muestra que a pesar del discurso del gobierno federal que comprende un modelo en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación, es un modelo que pretende el desarrollo de una *sociedad industrializada*, en la cual el conocimiento manual y práctico de baja y mediana calidad sostiene el impulso a su economía. A diferencia de una *sociedad de conocimiento*, en la que su economía está basada en el conocimiento intelectual de muy alto nivel, así como en habilidades y capacidades de personas altamente calificadas.

Teniendo como primicia la estabilidad y desarrollo económico de dirigentes empresariales, se produce en el aula de clases mano de obra requerida de acuerdo a sus necesidades e intereses, moldeando en el egresado la ideología de cumplir una determinada tarea en el área impuesta, originando así, una lucha de clases en la que *los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres*.

Prueba de ello, el 5 de Marzo del año en curso, a través de la Secretaría de Economía, el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), reporto que de 2012 a 2014 la pobreza aumento de 53.3 a 55.3 millones de personas. Esto ubica a México como uno de los tres países de Latinoamérica donde más creció la pobreza en 2016, según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (Secretaría de Economía, 2017)

Es aquí donde se observa que la clase dominante impone una ideología, brindando ideas que están socialmente determinadas y que estas ideas socialmente construidas podían operar como pseudoexplicaciones y justificaciones del mundo, enmascarando los intereses propios de los grupos poderosos. (GIROUX, 2008)

IV.II ESTANDARIZACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

Anteriormente, en el capítulo dos, se visualizó la incidencia de los organismos internacionales en la estipulación del modelo educativo por competencias, proponiendo un modelo de certificación profesional que estandarice conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que todo alumno debe poseer a partir del MCC.

En su discurso tiene como finalidad consolidar objetivos comunes entre los distintos subsistemas para potenciar los alcances de los estudiantes de la EMS, permitiéndoles obtener un empleo razonablemente bien pagado y un desarrollo laboral a través de una formación integral que dé respuesta a las demandas internacionales y nacionales, incorporando contenidos curriculares de acuerdo a los diferentes contextos; provocando la creación de un sistema de gestión de aprendizaje, estableciendo niveles de concreción curricular implantados en el diagrama III.1.6 del acuerdo 442 del MCC, el cual intenta adecuar las necesidades regionales y nacionales diversas de los planes de estudio.

A pesar de ello, en el primer nivel se antepone un aspecto interinstitucional, el cual establece las competencias que todo alumno de EMS debe adquirir sin importar la modalidad y subsistema al que pertenezca; al mismo tiempo, instaura un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que deben ser impartidos de forma obligatoria en el aula de clases utilizando a los demás niveles de concreción como secundarios.

Al establecer distintos tipos de competencia como universales a desarrollar en los bachilleratos, se tiene como única diferencia el grado de complejidad que se pretende alcanzar en el desarrollo de las competencias disciplinares y profesionales de acuerdo al subsistema al que pertenezcan.

Por tanto, las competencias disciplinares extendidas son de gran importancia en las preparatorias generales, ya que son de mayor profundidad en el aspecto disciplinar, pues su finalidad es contar con preparación propedéutica para el ingreso de sus estudiantes al nivel superior. En cambio, el bachillerato bivalente se enfoca en el desarrollo de habilidades profesionales extendidas para el cumplimiento de un buen desempeño laboral.

Esto se observa claramente en el análisis etnográfico, los bachilleratos generales revelaron un porcentaje mayor en el desarrollo de competencias genéricas, pues en ellas se reflejan de manera sublime las competencias disciplinares a diferencia de los bachilleratos bivalentes que expresaron mayor dominio en las competencias profesionales.

Empero, dicha situación no expresa la praxis del modelo educativo debido a que en preguntas como: ¿cuál es tu perfil de egreso? ¿qué habilidades requieres para incursionarte al mercado laboral? y ¿cuál es el significado de competencia?, se mostró un bajo conocimiento de estos aspectos, exponiendo que el conocimiento impartido en el aula de clases más allá de observarse como un aprendizaje significativo, -el cual tiene como característica esencial la construcción de conocimientos de forma progresiva a lo que significan y la representación de los contenidos curriculares reflexionando sobre sí mismos para elaborar su propia cultura- se percibe que la educación se imparte como un aspecto aislado y hasta cierto punto mecánico pues la mayoría de los alumnos respondió que su finalidad es obtener *buenas calificaciones*; esto no difiere sólo del incumplimiento de las competencias establecidas en el MCC para los estudiantes sino también de las competencias docentes del acuerdo 447.

Sin embargo, el docente no debe contar únicamente con los conocimientos, parámetros y características que se encuentran establecidos en dicho acuerdo, sino

contemplar a su vez, las características pedagógicas esenciales que todo educador debe conocer, las cuales son:

1. Comprensión amplia de las competencias para la vida o genéricas que se deben desarrollar en los individuos en formación.
2. Dominio en términos de conceptos, procedimientos y actitudes de los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios del nivel o modalidad educativa en que se esté trabajando.
3. Tener conocimiento de las competencias disciplinares establecidas en las asignaturas de la metodología más adecuada para su construcción y mostrar las actitudes necesarias que puedan desarrollarse.
4. Conocer y ser capaz de poner en práctica de manera eficiente formas de evaluación cualitativas y cuantitativas.
5. Poseer un conocimiento amplio de las características del educando a quien va dirigida la planeación.
6. Distinguir la tipología de los contenidos de acuerdo a los programas educativos que por lo regular los clasifican en conceptuales, procedimentales y actitudinales y además tener claro que cada uno de los tipos de contenidos requieren de un abordaje metodológico diferente.
7. Tener por lo menos nociones básicas de diseño curricular a fin de poder hacer vinculación entre las asignaturas de un mismo grado o semestre y su desenvolvimiento progresivo a través de toda la formación de los individuos.
8. Dominar el sustento teórico del plan y programas de estudio para poder entender y operar metodologías acordes a dicho enfoque.
9. Conocer de manera específica los contenidos de aprendizaje y la relación que guardan entre sí para diseñar situaciones y aprendizaje viables.
10. Tener dominio de los temas transversales y de la metodología más acorde para insertarlos en el diseño de situaciones de aprendizaje. (Frola y Velásquez, 2011a, p. 11)

De acuerdo a lo anterior, en las entrevistas aplicadas a los docentes de cada institución, las explicaciones manifestaron escasamente el conocimiento de las

competencias mencionadas anteriormente y de las descritas en el capítulo dos; sin embargo, a pesar de pertenecer a subsistemas diferentes, la manera de percibir las implicaciones del modelo por parte de los entrevistados coincidía en varios aspectos con las demás opiniones. A manera de síntesis, se presenta una explicación general a partir de las respuestas obtenidas.

- Las competencias genéricas se cumplen a nivel conceptual y medianamente a nivel comprensión pues su sentido en el contexto áulico no es transversal según lo establecido en los discursos.
- Existen carencias en el dominio del perfil de egreso pero parece no ser resultado de los alumnos, de los docentes o de las instituciones, sino de las contradicciones ideológicas del mismo sistema educativo.
- A veces no hay dominio de las materias en las modalidades, niveles o subsistemas educativos; el conocimiento se hace particular o general en función del área disciplinar desarrollada, esto puede ser favorable, pero también existe un horizonte en donde las autoridades desconocen la educación.
- Algunas formas de evaluación son las rúbricas, el portafolio de evidencias, listas de cotejo e incluso exámenes; sin embargo es el principio de una evaluación con repercusiones en cadena en donde todos los implicados en el proceso educativo son evaluados.
- Es indispensable un conocimiento biopsicosocial de los alumnos y de la interculturalidad que caracteriza al contexto con la finalidad de realizar prácticas justas en la prioridad y atención a las características presentadas.
- No puede existir una diversidad metodológica si la clasificación de competencias recae en una evaluación estandarizada para responder al mercado laboral. Los programas educativos y contenidos pierden su valor transformativo y se convierte en instrumental y utilitario para fines determinados por la ideología del paradigma dominante en el ámbito social, político, económico, cultural y educativo.
- La formación, capacitación y actualización docente respecto al diseño curricular se presenta ante el individuo como toda aquella gama de posibilidades de aprendizaje que será capaz de dominar. Sin embargo, el mediador entre el

discurso ideal y la práctica real está subordinado a las condiciones formativas nacionales e internacionales.

- Es necesario un conocimiento pedagógico desde el diseño curricular hasta los fines educativos, el conocimiento en un inadecuado manejo conlleva a una práctica tradicional, en donde las capacidades de cada alumno quedan sometidos al conocimiento utilitarista, mecánico y bancario, obstruyendo el interés por aprender. El docente debe dominar la teoría y la práctica educativa.
- La intervención de la didáctica como pilar en la construcción de los procesos de enseñanza – aprendizaje debe fortalecerse con las demás disciplinas implicadas, pues en el salón de clases las actividades no suelen ser significativas si la didáctica se entiende como complemento.
- Ofrecer contenidos más allá de lo indicado por los planes y programas con el fin de desarrollar la formación integral en su sentido ideal de potenciar las habilidades y capacidades humanas creando aprendizajes para la vida académica, profesional y personal.

Sin embargo, no se debe dejar de lado el hecho de que la elaboración de las competencias para la EMS se ven sujetas al SNCL, la cual establece las NTCL, pues estas describen lo que una persona debe ser capaz de hacer de forma conceptual, procedimental y actitudinal, además de establecer parámetros rigurosos de evaluación para juzgar, si lo realizado es correcto o no.

Concibiendo la analogía, se muestra que los docentes son vistos como agentes de capacitación para el trabajo, el cuál debe lograr el cumplimiento de las normas, planes y programas de estudio proporcionados por el Estado; más allá de ser un agente activo y pensante de su quehacer educativo, pierde su finalidad de inculcar a los educandos una superación personal y social, puesto que el docente se preocupa más por cubrir contenidos y aspectos administrativos convirtiendo el acto de educar para transformar en un acto meramente mecanicista y protocolario.

A su vez, el alumno está obligado a cumplir con un modelo de certificación, si bien es cierto que el modelo educativo por competencias posee en su discurso el fin de una educación integral, ésta se encuentra muy lejos de serlo, pues las competencias son

observadas desde una perspectiva fraccionada y clasificadas según el tipo de subsistema en donde se impartan.

Con lo anterior, se puede concebir que los retos de la EMS como el *mejoramiento de la calidad*, el cual hace énfasis en la enseñanza, no es cumplido en su totalidad; pues como se vislumbró anteriormente, el profesor aún no comprende en su totalidad aquello que el modelo pretende llevar a cabo en el aula de clases, además de la poca utilidad de las capacitaciones con las que cuentan para eliminar los rezagos educativos, debido a ello, se tiende a fomentar un acto de aprender visto de forma rutinaria.

Por otra parte, el reto *búsqueda de la equidad*, al tener como finalidad el respetar la heterogeneidad de sistemas, provoca que algunos alumnos obtengan mayor conocimiento solo de una competencia extendida en específico; a pesar de que los alumnos en su mayoría cumplieron con ese perfil, no menos del 50% carecen de la falta de comprensión y conocimiento del perfil de egreso.

Sin embargo, el reto de *ampliación de la cobertura* se ha llevado a cabo satisfactoriamente, ya que a partir de la década de 1990, se realizaron amplias inversiones en este nivel educativo, para el año 2000, el 35 % de los jóvenes de entre 15 y 24 años asistía a la escuela y en 2015 el 44% en estas edades acude a algún centro educativo.

Es aquí donde se vislumbra la prioridad del Estado, al mostrar mayor importancia a la cantidad sobre la calidad aumentando la cobertura de la EMS en los últimos años.

Por otro lado, se presenta el sistema por competencias como un modelo principalmente empresarial más que pedagógico, pues se observa claramente que el paradigma constructivista por medio del cual está fundamentado el modelo por competencias, sólo retoma palabras clave como *trabajo colaborativo* y *aprendizaje significativo* para la elaboración de su discurso político – pedagógico perdiendo la esencia de dicho paradigma.

El constructivismo promueve un trabajo colaborativo con el objetivo de crear zonas de desarrollo próximo para que el alumno a partir de interacciones interpersonales cree

un conocimiento intrapersonal y esto propicie un nuevo aprendizaje, más no con el enfoque de aplicarse como una aptitud o capacidad para desempeñarse en un ambiente organizacional y el saber relacionarse con terceros como un acto meramente social, como está establecido dentro de las NTCL.

De la misma manera, el término aprendizaje significativo instaurado por Ausubel, el cual propone que el conocimiento está íntimamente ligado con la funcionalidad, fomenta la práctica y utilización de conceptos, destrezas y valores; esto no significa tener como finalidad, crear en los educandos un enfoque más práctico que teórico, por el contrario, como lo menciona Ausbel y Robinson:

El factor que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos del alumno, puesto que cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, es el grado de significatividad del aprendizaje realizado y mayor será su funcionalidad. (citados por Novak, 1982)

Es aquí donde se observa la construcción de una sociedad industrializada, la cual sólo tiene el objetivo de concebir al egresado de la EMS como una persona destinada a desempeñarse en un área laboral con un cargo específico y conocimientos fragmentados medianamente adquiridos; al contrario de una sociedad de conocimiento, en la cual el Estado promueve en el alumno la superación personal y social de forma que el conocimiento es visto como la herramienta que permitirá el desarrollo social, económico y político.

Sin embargo, México al ser miembro de la OCDE y homogeneizar la educación del país con la misma equivalencia de los países desarrollados, se encuentra sujeto a sus estándares establecidos y por ende, está a la expectativa de aprobar la evaluación PISA para la obtención de recursos económicos, asumiendo como prioridad la aprobación conllevando a la estandarización de aprendizajes y capacitaciones de todos los actores educativos.

Teniendo como ideología la participación de la nación en un mundo globalizado, el país tendrá que dotar de atributos y brindar mayor primacía a la EMS, además de enfrentarse con otros países que cuenten con mayor número de jóvenes capaces de realizar cualquier trabajo establecido y con menor salario.

Por lo tanto, el modelo educativo por competencias así como las reformas llevadas a cabo en los últimos años, brinda mayor importancia a la construcción de las dimensiones académica y organizacional, trabajando más en la mesología (medios) para alcanzar un fin económico y técnico en vez de reflexionar acerca de ¿qué es la educación? y ¿cuál es el fin último del ser humano como individuo y como partícipe de una sociedad?

Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos de una sociedad capitalista, empero insoslayables a menos de que el fin de la educación sea la científicidad y la tecnología, pero a su vez muy necia y absurda, teniendo como única finalidad el desarrollo y crecimiento de sectores federales, empresariales y sindicales, provocando una mayor desigualdad entre las clases sociales.

La educación debe ser observada desde una perspectiva más humanista que utilitarista, impulsar una concepción trascendental mediante la cual se propongan soluciones a partir de una visión integradora, conformada por una fuente psicológica, epistemológica, sociológica y filosófica; utilizando la última fuente como determinante para el desarrollo de objetivos, de acuerdo a Fullat (1987) se debe observar al hombre a partir de una cosmovisión existencialista situándolo desde el “lebenswelt”, una experiencia primigenia y autoconsciente fuera de estructuras de sentido establecidas en el mundo real. (p. 13 – 14)

En consecuencia, es necesario trabajar sobre aquello que se quiere alcanzar a partir de la teleología de la educación, la cual conforma los fines que debe lograr la educación a partir de fundamentos axiológicos (juicios de valor); fundamentos antropológicos (la idea que se tenga del hombre) y el fundamento sociológico (mirar al hombre en sociedad). De no llevarse a cabo este análisis y no contar con las aportaciones de las fuentes antes mencionadas, es imposible realizar una *pedagogía de la educación*.

Sin embargo, las relaciones existentes entre todos los elementos que conforman el sector educativo contraen un *efecto mariposa*, comenzando con la repercusión de las políticas internacionales con las nacionales, pues de acuerdo a los estándares de la OCDE mencionados en el capítulo uno, existe un retraso de 50 años en comparación con otras naciones, generando así, una descontextualización de las implementaciones de las políticas nacionales, esto debido a las condiciones sociales en las que se encuentra el país; por lo que no puede confrontarse con otras mediante la utilización de pruebas evaluación, en donde la estandarización agrupe elementos de diferentes contextos para convertirlos en una misma especie.

Por otra parte, si lo que se pretende es reducir el atraso de 50 años, y buscar las mismas estrategias y métodos educativos que los países desarrollados efectuaron para su eficiencia educativa, se observaría de forma deducible el hecho que nuestro desarrollo educativo y económico se encontraría en paralelo con estos países a menor nivel. Por tanto es necesario la creación de una alternativa la cual este acorde a las características y necesidades del país sin dejar en segundo término la contemplación de la situación actual exteriorizada en una sociedad de conocimiento, envuelta en un concepto de globalización, por lo que es necesario que el conocimiento generado por el propio país, contribuya a la innovación de opciones de desarrollo para la nación.

IV.III HACIA UN NUEVO PARADIGMA ACORDE AL CONTEXTO

Al realizar este análisis se vislumbró que el presente modelo responde a una necesidad internacional que a las características del contexto mexicano. Es importante considerar la gran diversidad cultural de México, es un aspecto que debe ser contemplado en la creación de un modelo apropiado para el país.

Actualmente cuando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos al reconocimiento de la enorme heterogeneidad de nuestra población en todos los sentidos y a la necesidad de que la educación reconozca estas diversidades y pueda atenderlas de forma tal que todos los alumnos aprendan a su máximo potencial. (Schmelkes, 2013, p. 2)

Debe existir una educación intercultural la cual sea entendida no sólo como una educación para los indígenas, porque es evidente que no se limita a eso, tiene que ser a toda la población, sino no podría llamarse intercultural.

Por otra parte, Olivé (2007) menciona la idea de que se tiende a considerar el valor económico únicamente de los conocimientos científico – tecnológicos, despreciando los conocimientos locales, los tradicionales y los indígenas, los cuáles son tan legítimos desde un punto de vista epistemológico como los científicos y tecnológicos.

Por tal motivo, es necesario que México maneje el concepto de sociedad de conocimiento desde una perspectiva en que los miembros individuales y colectivos de esta sociedad cuenten con la capacidad de:

- a) Apropiarse del conocimiento disponible y generado en cualquier parte del mundo.
- b) Aprovechar el conocimiento que la misma sociedad ha producido históricamente, incluyendo conocimientos científicos, tecnológicos, locales y tradicionales.
- c) Generar en los miembros de la sociedad, los conocimientos faltantes para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y resolverlos efectivamente. Además, desde esta perspectiva, una sociedad de conocimiento debe ser justa, democrática y plural. (Olivé, 2007,p. 2)

Es por ende la importancia de formar en los estudiantes de la EMS promover estas capacidades mediante la creación de un MCC que comprenda estos aspectos, para el mejoramiento educativo del país.

Pues si bien es cierto, la educación no es reproducir el mismo conocimiento impartido de forma mecánica, pues como se mencionó en el capítulo dos, el hombre tiene la capacidad de crear conocimientos nuevos a partir de aprendizajes previos. Por lo que el educando tiene la capacidad de innovar y crear soluciones que puedan contribuir al crecimiento y desarrollo de su sociedad.

Para ello es necesario que los estudiantes estén al alcance de conocimientos bastos sin distinción de subsistemas, por lo que todos los alumnos deben desempeñar las mismas capacidades, habilidades y destrezas con la misma profundidad.

Sen (2009) menciona que la justicia en última instancia está conectada con la forma en que vive la gente y tiene que ver con la vida que la gente puede vivir de acuerdo con lo que tienen razones para valorar. Manifestando que a mayor nivel de conocimiento que posean los alumnos, mayor será el grado de conciencia de su realidad.

Olivé (2011) plantea las siguientes condiciones para crear prácticas de innovación generadora y transformadora de conocimiento y de intervención en la realidad:

- a) Se dirigen expresamente al estudio de problemas específicos, proponer soluciones para ellos e iniciar acciones para resolverlos.
- b) Se apropian del conocimiento producido de manera independiente de la práctica en cuestión, necesario para comprender el problema y para proponer soluciones, el conocimiento puede ser científico, tecnológico, tradicional y local.
- c) Generar el conocimiento que no puede encontrarse previamente construido y que es necesario para atender y resolver mediante acciones que ella promueven, el problema del que se trate.

Por lo que se suscita que los saberes y la ciencia sean vislumbrados e impartidos en los estudiantes de la EMS desde diferentes beneficios. Retomando la teoría crítica de Habermas existen tres intereses constitutivos de saberes.

- El interés técnico, en el cual los seres humanos quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre objetos naturales, saberes necesarios para la industria y los procesos de producción modernos.
- El interés práctico, genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo capaz de informar y guiar el juicio práctico. La interpretación subjetiva resultante está condicionada y limitada a causa de las discusiones surgidas en el individuo por el contexto social, cultural y político.

- El interés emancipador exige la superación de la interpretación subjetiva a fin de alcanzar un conocimiento acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social. (Carr. W. y Stephen, K. 1983, citados en Quesada, 1990, p. 5)

La EMS no sólo debe contar con el aspecto técnico y científico, sino con una finalidad social, la cual promueva una motivación intrínseca que vaya más de la adquisición de conocimientos prácticos para el buen desempeño en una determinada área laboral. Sino con el objetivo de crear en los individuos una conciencia crítica y reflexiva acerca de su entorno, formando en ellos una visión y perspectiva emancipadora del saber hacer y saber vivir.

La didáctica crítica muestra que el aprendizaje se interpreta como el resultado de una práctica social, de una acción – reflexión vista fundamentalmente en su dimensión social.

Pansza (1986) menciona que un grupo de personas, construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismo e inciden en los procesos de cambio de la sociedad. Se aprende a pensar en grupo, con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo. (p. 85- 86)

El aprendizaje no es el fin sino el medio por el cual se crean escenarios de reflexión y análisis entre profesores y alumnos, comprendiendo el mundo desde una perspectiva integral, el contenido en el proceso de enseñanza – aprendizaje se debe presentar lo menos fragmentado posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento como son: el análisis, la síntesis, las capacidades críticas y creativas.

Por otra parte, para Paulo Freire, educar no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en el que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. (Palacios, 2002, p. 524)

Dentro de sus mensajes más importantes, Freire establece:

- a) Para ser válida, toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar; sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en el vacío. La tarea de la educación es ayudar al hombre a convertirse en sujeto.
- b) El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, mientras más reflexiona sobre su realidad, sobre su situación concreta, más <<emerge>>, plenamente consciente y comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla. Educar no es someter, es concientizar.
- c) En la medida en que el hombre, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.
- d) El hombre crea cultura en la medida en que reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean. La cultura no es sólo una adquisición sistemática de la experiencia humana sino que es también la aportación que el hombre hace a la naturaleza.
- e) El hombre es creador de cultura por sus relaciones y sus respuestas, pero, además, el hombre es hacedor de la historia. La historia es la respuesta del hombre a la naturaleza, a los otros hombres, a las relaciones sociales.
- f) Es preciso que la educación esté adaptada al fin que se persigue, es decir, a permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia, etc. (INODEP, 1972)

Estos aspectos de la teoría crítica, pueden ser utilizados dentro de una práctica educativa utilizando los aspectos socioculturales planteados desde el constructivismo y el discurso legal como el trabajo colaborativo y aprendizaje significativo, puesto que la emancipación del hombre mismo se puede llevar a cabo en el proceso de un aprendizaje colaborativo bajo la perspectiva de que el educando y el educador presenten la noción de un proceso educativo unidireccional.

En este caso el aprendizaje no sólo se observaría como un aprendizaje social, sino también como significativo pues los alumnos descubrirían la función y valor de los

conocimientos habilidades, destrezas y aptitudes para la solución de problemas, haciendo de ese aprendizaje una herramienta que le permitirá comprender su entorno y no asimilar exclusivamente como un suceso escolar.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación, se han analizado a los diferentes actores educativos desde sus características naturales y políticas encontrando aspectos que ponen en duda la funcionalidad del SEN, resultado de invasiones internacionales que utilizan como pretexto el concepto de sociedad de conocimiento para satisfacer las necesidades imperialistas globales.

La educación a través del tiempo, con base a sus procesos históricos, ha significado para la humanidad comprender que es un fenómeno vital surgido a partir del ser humano, convirtiéndola en parte de su naturaleza misma en la cual se desenvuelve día a día; sin embargo, por este motivo, aquellos grupos que tienen acceso al conocimiento, recursos y poder la han utilizado para controlar a la sociedad.

El conocimiento generado por la humanidad reflejado en teorías, leyes, disciplinas, sistemas, reglas, etc. tiende a rebasar los límites impuestos por los intereses de control subyacentes en las sociedades en vías de desarrollo por parte de los países globalizadores.

Debido a lo anterior, la educación en su significado formativo, escolar e instruccional, es utilizada de diferentes maneras para enajenar grandes masas de población y generar un nuevo concepto de sociedades denominado capital humano, el cual tiene como objetivo responder a las necesidades de las instituciones al servicio de las corporaciones transnacionales.

Para consolidar el objetivo anterior, en diferentes latitudes del mundo, se promueve una formación más laboral que humana a partir de modelos educativos cuyo sentido reside en una determinada acción evaluada a través de estándares.

A partir de la información analizada, se puede concluir que el modelo educativo por competencias tiene un carácter ambiguo, promete superar un rezago de 100 años nacionales mediante un progreso de 50 años internacionales, tiende a ser disfuncional en México debido a que no satisface las necesidades educativas y sociales del nivel medio superior pues considera escasamente a las características del país.

En todos los países está presente la globalización, al ser un paradigma internacional es difícil para los países estar ajenos a esos modelos económicos, políticos, culturales, sociales, ideológicos, etc., porque a pesar de instalar resistencias sociales, la necesidad impuesta por un sistema global de participar en una economía de mercado hace que las minorías sean absorbidas por la mayoría.

Un ejemplo de lo anterior, es la creencia de aumentar los índices de educación de un país para mejorar en todos los niveles o ámbitos posibles, los organismos internacionales solicitan a sus integrantes promover una preparación, formación y capacitación en los habitantes.

La intención por sí misma no parece ser errónea, de acuerdo a las democracias equitativas defendidas por ideologías de justicia, se han esforzado por creer en una sociedad en la cual los gobiernos atiendan a su población; en determinada medida, es positivo ofrecer espacios u oportunidades de educación, sin embargo, existe una estandarización implícita en las ofertas la cual responde a objetivos particulares predeterminados.

Actualmente, al estar en un mundo en donde cada vez más los conceptos de barreras o fronteras son menos, cualquier elemento estructural y superestructural, se integran a un mismo bloque llamado globalización, en donde todos los sistemas tienden a ser evaluados: países, políticas, instituciones, sociedades, cultura, personas, educación, entre otros.

Existen organismos que evalúan al sector de la educación de todos los países, ya sean parte de ese bloque o no, esos organismos son los encargados de establecer estándares, pruebas, políticas y competencias; en ellas es donde entra el conocimiento científico y social los cuales tienden a convertirse en utilitarios; es utilitario porque sólo se busca responder a las demandas laborales internacionales de determinados sectores o para el beneficio de pocos sectores pero con la misma intención añeja de controlar a todos.

Aunque el mundo laboral sea diverso, termina rigiéndose por un poder absoluto reflejado en dinero, si bien ya no se conoce como efectivo, existen aproximaciones como

globalización, economía de mercado, neoliberalismo, mercado libre e internacional, etc. Esto con la finalidad de hacer crecer la economía del país a través del mercado laboral, el cual parece solventarse de las competencias y del conocimiento influenciado por dichas necesidades, para dar respuesta y utilización a las mismas, y no tanto para la persona en sí misma, como persona, como ser y no como objeto.

Actualmente el conocimiento es una riqueza que se compra, el conocimiento se da o se imparte popularmente en la educación a través de escuelas e instituciones, entonces la escuela y la educación también se compra, se convierte en mercancía.

Las competencias se mueven entre el mundo laboral económico y el educativo, según el estudio realizado, el modelo aún no ha alcanzado sus objetivos como idealmente se había establecido; pero dicha situación parece ser consecuencia de la omisión de las características del contexto mexicano e incluso las características de la EMS, pues de acuerdo al análisis etnográfico no existe un avance significativo del modelo en las diferentes áreas, competencias o campos manejados.

El problema ahora vuelve a radicar en que hace algunos meses, la SEP anunció de manera oficial, el cambio del enfoque del modelo educativo y esto va generar nuevas expectativas y preguntas, dicha situación ayuda a fortalecer la investigación realizada.

Los estudios, análisis y estándares que se hacen a nivel internacional han sido útiles para graficar visualmente el rezago que tiene el país en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, por ende, sino se cambia la ideología acerca de una educación utilitarista, varios aspectos del país pueden no mejorar.

Por otro lado, la inadecuada aplicación de las competencias en el nivel medio superior en países en vías de desarrollo, suele no contar con los recursos necesarios para llevar lo más lejos posible, el ideal de competencias; el hecho de que existan recursos no garantiza que serán aplicados en una educación para una formación que potencialice las capacidades humanas y profesionales.

Por ejemplo, las competencias hacen un énfasis hasta cierto punto exagerado sobre el uso de las tics, sin embargo, el éxito del empleo de ellas se ve sujeta a las instituciones

que cuentan con herramientas para llevar a cabo proyectos, innovaciones, creaciones, experimentos, etc. También en la misma vertiente, se sabe que para potenciar el avance del conocimiento es necesario investigar y México no se caracteriza por ser un país lector, investigador o de personas con una preparación a niveles de educación superior.

La investigación debe promoverse en todos los niveles educativos con la finalidad de desarrollar más capacidades en las personas, ya sea para el beneficio personal o social, el avance que existe en temas académicos no debe emplearse como una práctica, una investigación, una tarea o un requisito más para cumplir una actividad o en su caso, para la obtención de un título, un trabajo o una cédula que permita continuar a otro nivel educativo o ingresar al mercado laboral. Con base a la formación adquirida, la finalidad de la educación no es responder a determinados estándares, es indispensable promover una pedagogía más humana que instrumental.

La consecuencia para el sistema educativo aterriza en tres conceptos fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, estos términos empresariales se trasladan del cuerpo industrial al campo pedagógico y de las ciencias sociales en general; los límites del paradigma educativo son la modernidad y la globalización debido a la tecnocratización y deshumanización de reformas educativas.

La educación se va a encargar de producir el capital humano, la escuela se convierte en una empresa que debe mostrar su rentabilidad, un mercado donde alumnos y maestros son objetos de un proceso denominado certificación, el cual es un mecanismo de evaluación que indica si un individuo es competente o no, ocasionando que el sistema educativo quede subordinado al aparato productivo.

Todo aprendizaje precedido de una interpretación subjetivamente focalizada es pasivo, jamás se hablara de una transformación individual en cuanto al conocimiento y la personalidad (saber ser), sino se empieza por la acción – reflexión (saber hacer) del hombre. En última instancia, la transformación educativa jamás existirá sin antes haber dejado de actuar como seres ajenos y pasivos a la realidad.

Ninguna teoría del aprendizaje, política o modelo educativo, transforma el mundo y al hombre si sus postulados son más pasivos que activos, el tipo de educación actual

enajena, su método accionista es reproductor, ninguna acción del conocimiento parte del sujeto, todo está determinado por el exterior.

He ahí, la falla de cualquier teoría del aprendizaje, de cualquier modelo educativo; la discusión epistemológica sobre la dialéctica entre sujeto – objeto es imprescindible al momento de diseñar cualquier intento de solución en educación. No rebasar las fronteras del conocimiento existente conlleva a la reproducción sistemática de la realidad.

El hombre es visto como un medio y no como un fin, desde el momento en que la educación se ocupara para desarrollar habilidades y destrezas con el objetivo de competir en un mercado laboral, el sentido formativo en torno al ser se pierde. Las preparaciones adquiridas en los centros educativos forman un capital humano respaldado por el desarrollo de competencias cuyo fin es dar respuesta a una demanda económica generalizada y el vínculo entre educación – trabajo se vuelve lineal o mecánico desapareciendo el carácter crítico y transformador de una educación libre.

ANEXOS



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
INCORPORADA A LA UNAM



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Nombre de los investigadores: José Luis Ixtlahuaca Martínez y Karla Quetzalli Valencia Valencia

Objetivo: Identificar las competencias que los alumnos del nivel media superior han desarrollado considerando su perfil de egreso.

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas tomando en cuenta tus conocimientos previos.

- 1.- ¿Qué es una competencia?
- 2.- ¿Qué es una competencia para el docente?
- 3.- ¿Cuáles competencias haz adquirido durante tu estancia en el bachillerato?
- 4.- ¿Para qué te han servido las competencias en tu vida cotidiana?
- 5.- ¿Qué actividades realizas para cuidar tu salud?
- 6.- ¿Cuáles son los valores que prácticas en tu escuela y en tu comunidad?
- 7.- ¿Cuál es tu perfil de egreso? (aprendizaje, actitudes y/o habilidades que has adquirido a lo largo de tu bachillerato).
- 8.- ¿Qué habilidades requieres para incursionarte en el campo laboral?
- 9.- ¿Cómo valoras tu forma de trabajo, la de tus compañeros y docentes en el aula de clases?
- 10.- ¿Cómo es tu participación en el aula de clases?
- 11.- ¿Cómo solucionas los problemas que se presentan en el aula de clases?



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
INCORPORADA A LA UNAM
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



Nombre de los investigadores: José Luis Ixtlahuaca Martínez y Karla Quetzalli Valencia Valencia

Objetivo: Identificar los conocimientos teóricos que posee el docente de EMS acerca del modelo educativo por competencias.

Nombre del profesor (Opcional): _____

- 1.- ¿Qué es una competencia?
- 2.- ¿Qué es una competencia disciplinar?
- 3.- ¿Qué es una competencia genérica?
- 4.- ¿Qué es una competencia profesional?
- 5.- ¿Cuál es el sustento teórico del modelo educativo por competencias?
- 6.- ¿Qué aspectos de la reforma educativa conoce?
- 7.- ¿Cuáles son las competencias que el alumno debe desarrollar acorde a su perfil de egreso?
- 8.- ¿Cómo es su proceso capacitación y actualización docente?
- 9.- ¿Cuáles son sus bases teóricas en las que fundamenta su planeación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, A. (2014) *Reforma educativa. Causas, objetivos, consecuencias*. México. Siena Editores.
- CHOMSKY, N. (2000) *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Barcelona crítica.
- COLL, C. (2007) *Psicología y currículum*. México. Editorial Paidós. Pág. 37 – 38.
- DURKHEIM, E. (2006) *Educación y sociología*. México. Ediciones Coyoacán.
- FERNÁNDEZ, G. (1995) *Las competencias aportan claves para identificar hoy al líder del siglo XXI*. Capital Humano. No. 81. Septiembre.
- FROLA, P. y VELÁSQUEZ, J. (2011a) *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*. CIECI. México.
- _____ (2011b) *Manual operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por Competencias*. CIECI. México.
- GALEANO, E. (2010) *Las venas abiertas de América Latina*. México. Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2008) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI.
- GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1996) *Instrumentación de la educación basada en competencias*, en Antonio Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.
- iberfop-oei. (1998) *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional*. Metodología para definir competencias. cinter/oit. Madrid.
- INODEP (1972) *El mensaje de Paulo Freire*. Marsiega. Madrid.
- NOVAK, J. (1982) *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid. Alianza. Universidad.

- ORNELAS, C. (2010) *Política, poder y pupitres*. México. Siglo XXI.
- PALACIOS, J. (2002) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México. Ediciones Coyoacán.
- PANSZA, M. et al. (1986) *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. México. Gernika.
- PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona. Graó Biblioteca de Aula 196
- POPKEWITZ, T. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- TRUJILLO, M. (2006) *Estructura Socioeconómica y Política de México. Un análisis interdisciplinario, crítico y constructivo*. México. Esfinge Grupo Editorial.
- YURÉN, M. T. (2008) *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. México. Trillas.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ACUERDO NO. 442 (2008) *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación. México. D.F. 26 de Septiembre de 2008. Recuperado el 20 de enero de 2017, de

www.sems.gob.mx/work/models/sems/.../Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

ACUERDO NO. 444 (2008) *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación. México. D.F. 21 de octubre de 2008. Recuperado el 20 de enero de 2017, de

www.sems.gob.mx/work/.../1/.../Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

ACUERDO NO. 447 (2008) *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Diario Oficial de la Federación. México. D.F. 29 de octubre de 2008. Recuperado el 20 de enero de 2017 de:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

ACUERDO NO. 488 (2009) *ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Diario Oficial de la Federación. México. D.F. 23 de junio de 2009. Consultado el 20 de enero de 2017 de:

www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009

ACUERDO NO. 8 (2009) *ACUERDO número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México. D.F. 17 de Diciembre de 2009. Consultado el 25 de enero de 2017, de

www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%208.pdf

ALVARADO, L. y GARCÍA, M. (2008) *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación [en línea], 9, (Diciembre). Recuperado el 11 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011> ISSN 1317-5815

CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA (2010) *Panorama sociodemográfico del Estado de México* / Instituto Nacional de Estadística y Geografía – México: INEGI, c2011. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de https://epifesz.files.wordpress.com/2016/01/panorama_mex-neza.pdf

COLL, C. *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Universidad de Barcelona. Consultado el 22 de noviembre de 2016, recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF

FULLAT, O. (1987) *Filosofía de la Educación: concepto y límites*. Universidad Autónoma de Barcelona. Educar. 11. Recuperado el 15 de enero de 2017, de www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42178/90078

GUERRERO, C. (2005) *Implementación de la gestión por competencias en la empresa española*. Tesis doctoral Univesitat Rovira I Vigili. Consultado el 25 de septiembre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000100011

MODELO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI: *Formación y desarrollo de competencias profesionales*. (2012) Dirección General de Educación Superior Tecnológica. México. D.F. Recuperado el 24 de noviembre de 2016, de <http://www.tecnm.mx/director-general/modelo-educativo-para-el-siglo-xxi-formacion-y-desarrollo-de-competencias-profesionales-dp2>

- MORENO, T. (2010) *Reseña de "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?" de J. Gimeno Sacristán (comp.)* Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea], 15 (Enero-Marzo). Recuperado el 19 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513017> ISSN 1405-6666
- OCDE (2009) *Implementación de Políticas de Educación: México. Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la Calidad de la Educación en las escuelas de México.* OECD-México Educación, Hoja de información No. 2. Octubre. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <https://www.oecd.org/edu/school/44046172.pdf>
- OLIVÉ, L. (2011) *Hacia una sociedad del conocimiento en el México multicultural.* UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Consultado el 12 de febrero de 2017, de http://cisnex.amc.edu.mx/congreso/Ciencias_Sociales_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive_pdf.pdf
- QUESADA, R. (1990) *La didáctica crítica y la tecnología educativa.* En Perfiles Educativos. Julio. Diciembre. No. 49- 50. p 3- 13. ISSN 0185-2698. Recuperado el 11 de enero de 2017, de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1990-49-50-3-13
- Real Academia Española (2017) Definición de Competencia. Consultado el 25 de febrero de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- ROMERO, N. (2005) *¿Y que son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?* Educar. Octubre – Diciembre. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9909/9909.pdf
- SCHMELKES, S. (2013) *Educación y diversidad cultural.* En Diálogos del SITEAL conversación con Sylvia Schmelkes. Agosto. Consultado el 7 de abril de 2017, de

http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_sylvia_schmelkes_20131608.pdf

SECRETARIA DE ECONOMÍA (2017) *INEGI debe dar a conocer información sobre medición de la pobreza en el país, instruye INAI*. Ciudad de México a 5 de Marzo de 2017, INAI/N – 037/17 Recuperado el 30 de marzo de 2017, de <http://inicio.ifai.org.mx/Comunicados/Nota%20INAI-037-17.pdf>

SEN, A. (2009) *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. Recuperado el 11 de abril de 2017, de <https://canvas.harvard.edu/courses/10403/files/1771416/download?wrap=1>

SESENTO, L. (2008) *Modelo Sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. (Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán. CIDEM) Consultado el 27 de octubre de 2014, recuperado de http://www.eumed.net/tesis_doctorales/2012/lsg/origenes_formacion.html

THIERRY, D. (2005) *La formación profesional basada en competencias*. Recuperado el 19 de enero de 2015, de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/form-prof-competencias.pdf>