



Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Ciencias de la Conducta
Facultad de Planeación Urbana y Regional
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Doctorado en Ciencias Sociales



“El discurso político-educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y los modos de concreción en la práctica docente del Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Caso UAEM.”

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales presenta el
Mtro. José Antonio Navarro Zavaleta

Director de tesis Dr. Eduardo Aguado López

Toluca, México, febrero 2021

Introducción

“La tela de araña de la dominación ha llegado a ser la tela de araña de la razón misma, y esta sociedad está fatalmente enredada en ella”

Herbert Marcuse

Como resultado de trabajos de investigación previos, tanto en equipo como de manera individual, se creó en el autor de esta investigación una serie de certezas y de inquietudes y dudas respecto al uso del discurso político educativo en el Nivel Medio Superior y cómo éste sirve para enmascarar los intereses de clase y de acuerdo a un modelo neoliberal en el que la globalización es la sine qua non para lograr el “progreso” y la “prosperidad” y cualquier discurso en discordancia es sólo un anacronismo intelectual. Ya la Escuela de Frankfurt, en el siglo pasado advertía en voz de Herbert Marcuse (Marcuse, 2010) sobre la sociedad que buscaba uniformar a los seres humanos de acuerdo con un modelo en el que se servía a la clase en el poder, independientemente del modelo económico que promulgaran. También desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se generan discursos y posturas que cuestionan al fenómeno educativo en su aspecto áulico, desde Freire hasta McLaren y Giroux, posturas que se retoman desde el discurso e incluso se citan en algunos documentos pero que en la implementación no se toman acciones para encaminar la práctica docente en esa dirección. De allí que la educación y lo que se cree y se dice sobre ella, sus principios axiológicos, sus fines y los modos usados por los estados y sus gobiernos para llegar a ellos, es motivo de discusión y controversia. Ser docente del Nivel Medio Superior, tiene de por sí particularidades que hacen más compleja la práctica docente ya que se conjugan frecuentemente la crisis de la adolescencia de los alumnos, con la crisis de la edad adulta de los maestros. Por otra parte, el Nivel Medio Superior sigue en la indefinición de ser continuación de la educación básica o el inicio de la educación universitaria.

De igual modo, en nuestra vida cotidiana y en el ámbito educativo hay diversos términos que son usados de modo indiscriminado, como si todos tuvieran los mismos referentes cuando se usan, e inclusive, de manera errónea. Así es como “Educación Media Superior”, “Adolescencia”, “Educación”, “Práctica Docente”, “Competencias”,

“Competencias Docentes”, “Competencias Disciplinarias”, “Competencias Genéricas”, “Competencias Profesionales”, “Política Educativa”, “Política Pública” y “Política de Estado”, entre otras, son utilizadas “a valores entendidos”, se “sobreentienden” o solamente se repiten de manera automatizada y acrítica.

De todos los conceptos mencionados, los que se destacaron en esta investigación por ser los más difusos en su manejo, fueron “Educación Media Superior”, la cual sólo es denominada pero su caracterización y sus finalidades siguen en la indefinición, así como las instituciones y universidades que la imparten. La “Práctica Docente”, es otro concepto que sólo es denominado y que se usa de distintas maneras y concepciones, algunas la equiparan a la actividad de enseñar o “a lo que se hace en el salón”. Cuando se introdujo el enfoque por competencias nadie tenía en claro lo que “Competencias” significaba en la educación y aún ahora existen divergencias en cuanto su uso, por lo que el término se sigue sobreentendiendo. Por otra parte, la “Política Pública” sigue siendo un concepto de uso indiscriminado y, cuando menos, nebuloso ya que con frecuencia se le confunde con la “política de gobierno”.

Mención aparte merecen las “Competencias Docentes”, las cuales fueron conceptualizadas en la RIEMS de manera exhaustiva en cuanto a cuáles y cómo debían ser, pero la implementación de estas fue bastante pobre. Por una parte, se hace una caracterización en cuanto a su contenido, la cual, cuando menos, se puede decir están redactadas de manera confusa y ambigua.

En esta investigación, en el capítulo 1 del Marco Teórico Conceptual se hace una caracterización de los conceptos de racionalidad, la política educativa como política pública, la legitimación, el discurso, la hegemonía, y la práctica docente.

En el capítulo 2 Marco Teórico Conceptual, se define la perspectiva desde la que se revisan los términos de Racionalidad, Política Educativa y sus tipos, Política Pública los conceptos de Legitimación y Discurso, y la concepción de Práctica Docente.

Capítulo 3. El Discurso Político-Educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se revisan los antecedentes de la Reforma Integral de la EMS, los Planes Nacionales de Desarrollo 2001-2006 y 2007-2012, y los Programas Nacionales de Educación 2001-2006 y 2007-2012.

En el capítulo 4 “Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Las competencias docentes” se hace un análisis profundo de los discursos contenidos en el CBU 2009 y la interrelación que tiene con el discurso de la RIEMS.

En el capítulo 5 “Análisis de la concreción del discurso político educativo” se analizan los discursos en los planes de desarrollo y programas sectoriales, por una parte, y por la otra, el discurso en la RIEMS y en el CBU 2009. También en este capítulo se analiza la concreción del discurso curricular en el bachillerato universitario, a partir de dos fuentes: los docentes de un lado y los alumnos del otro. Los profesores respondieron a una entrevista en profundidad en la cual fueron interrogados sobre diversos tópicos de la RIEMS y del CBU 2009 y los modos en como ellos los implementan ponen en su práctica docente. Los alumnos fueron interrogados con la técnica de grupos focales, formando dos grupos uno de alumnos y otro de alumnas y con un cuestionario en el que se adecuaron las preguntas hechas a los maestros para evitar confusiones.

Finalmente, en las Conclusiones se hacen reflexiones sobre los resultados obtenidos en los tres niveles de análisis: discurso político educativo en los documentos oficiales, en la vivencia y conceptualización de los docentes en su práctica educativa y en la vivencia de los alumnos en el salón de clase.

Contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1 Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	6
1.1.- Antecedentes.....	6
1.2. Reformas de la Educación Media Superior en México y en la UAEM	12
1.2.1 El origen de la Escuela Nacional Preparatoria y su contexto histórico en el Siglo XIX	12
1.2.2 La Escuela <i>Nacional</i> Preparatoria y su contexto en el Siglo XX	31
1.2.3. Historia de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	45
Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual	72
2.1. Racionalidad	73
2.2. Política Educativa como Política Pública	80
2.2.1. Política Pública.....	80
2.2.2. La Política Educativa.....	84
2.2.3. Tipos de Política Educativa	87
2.3. Legitimación.....	89
2.4. Discurso.....	91
2.4.1. Discurso y Articulación	91
2.4.2. Discurso y Análisis Político	92
2.4.3. Subjetividad y Actuación	94
2.4.4. Hegemonía.....	95
2.5. Práctica Docente	95
2.5.1. Definición de Docencia.....	95
2.5.2. La Práctica Docente.....	97

Capítulo 3. El Discurso Político-Educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior	100
3.1. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	102
3.3. Programa Nacional de Educación 2001-2006	105
3.3. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	116
3.4. Programa Nacional de Educación 2007-2012	125
Capítulo 4. Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Las competencias docentes	143
4.1. Estructura general del Currículum del Bachillerato Universitario 2009	144
4.1.1. <i>Antecedentes.</i>	144
4.1.2. <i>Marco de planeación</i>	145
4.1.3. <i>Marco filosófico</i>	151
4.1.4. Marco epistemológico y psicopedagógico	155
4.1.5. Marco de gestión escolar	170
4.2. Las competencias docentes	174
4.2.1. Criterios que deben formar parte de la ideología del profesor	175
4.2.2. Acciones de mediación del docente	177
4.2.3. El perfil esperado del docente del Nivel Medio Superior	179
4.3. Propuesta curricular del Currículo del Bachillerato Universitario 2009	180
Capítulo 5. Análisis de la concreción del discurso político educativo	182
5.1.- Discurso en los planes de desarrollo y programas sectoriales	182
5.2.- Discurso en la RIEMS y en el CBU 2009.....	187
5.3. Análisis de la concreción del discurso curricular en el bachillerato universitario	191
Conclusiones.....	260
Bibliografía	278
ANEXOS	287

Capítulo 1 Reforma Integral de la Educación Media Superior

1.1.- Antecedentes

Antes de hablar de la Reforma Educativa y para qué se lleva a cabo, debemos precisar el papel de la educación en la formación de los Estados nacionales. Primeramente, debemos establecer que los sistemas educativos están asociados indisolublemente a la construcción del Estado: la educación universal y obligatoria encargada de la construcción del nacionalismo y vinculada a un orden determinado, por encima de particularismos étnicos, religiosos, lingüísticos o de cualquier otro tipo, es el sustrato ideológico y reproductor de la idea de nación y de proyecto político de los Estados. Aun cuando los procesos de cada Estado tuvieron distintas manifestaciones, la educación tuvo que adecuarse a los propios contextos, para que la escuela ocupe un lugar central en la construcción de la modernidad. No obstante, lo anterior, prevalece la idea de que la educación es necesaria en todos los sentidos:

- Para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico para nivelar las desigualdades económicas y sociales.
- Propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo.
- Elevar las condiciones culturales de la población para ampliar las oportunidades de los jóvenes.
- Para vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades.
- Para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho.
- Para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.

A pesar de que la idea que sustenta que la educación tiene el poder de organizar racionalmente a la sociedad y ser un vehículo para la movilidad en la escala social es bastante longeva, se sigue usando en el discurso para redimir su importancia en la construcción de la Nación.

Es importante establecer que para el estudio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es necesario tomar como antecedente el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 de Vicente Fox, porque en él se establecen las bases para la misma. Y en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de Felipe Calderón, se instrumenta la RIEMS tomando como válido el diagnóstico de la situación del Nivel Medio Superior llevado a cabo en el sexenio anterior.

Por tanto, en los Programas Nacionales de Desarrollo se incluyen varios textos que hacen referencia a su idea del papel de la educación en la formación del Estado, en el Programa presentado por Vicente Fox se establece el papel de la educación de la manera siguiente:

“... es imperativo reconocer que la educación es la mejor manera de propiciar y fortalecer los cambios sociales que creen más y mejores oportunidades e incrementen las potencialidades de los mexicanos para alcanzar mejores niveles de vida. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, pág. 28)”

También establece que una parte fundamental del proceso de democratización de la vida de la nación es conseguir que tanto los ciudadanos como las organizaciones de la sociedad vivan la democracia en sus actividades cotidianas. El camino más seguro para alcanzar esta forma de convivencia social es una educación que fomente el valor de la democracia.

“(...) No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia; tampoco será posible si la población no cuenta con servicios adecuados de salud y si no existe seguridad para personas e instituciones.” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, pág. 34)

En otra sección del Plan Nacional de Desarrollo se establece que:

“El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan

cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, pág. 48)

Por otra parte, en el Programa Nacional de Desarrollo presentado por Felipe Calderón se caracteriza el papel de la educación de la siguiente manera:

“Una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad. Ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico.

Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.

Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.

Finalmente, una mayor igualdad de oportunidades tiene que ver también con políticas que permitan a una mayor parte de la población urbana insertarse con éxito a la vida económica y social de las ciudades en los años por venir.” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 36)

También en el Plan Nacional de Desarrollo, se recurre a la fundamentación jurídica de la educación en la Constitución al instituir que:

“El Constituyente de 1917 estableció en el artículo tercero de la Carta Magna el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas.

Entonces, como ahora, corresponde al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpla esa meta”. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 176)

Como puede observarse, existen algunas diferencias entre las conceptualizaciones de la educación, su función y finalidad, pero en general podemos encontrar más convergencias que divergencias en estas conceptualizaciones.

Cabe entonces preguntarse ¿Para qué es una Reforma educativa? La respuesta parecería obvia si nos avocamos a la conceptualización particular de la educación en los planes nacionales de desarrollo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en estos planes se concretiza la idea del gobierno en turno sobre los fines y funciones de la educación. En el entorno a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) tanto los planes de la administración de Fox, como la de Calderón, tienen particularidades (aun cuando políticamente ambas administraciones fueron del mismo partido político), como se puede identificar en los siguientes fragmentos:

En el Plan Nacional de Educación de la administración de Fox se estableció que:

“Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional, a la que se adhiere el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006; un país en el que se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente.” (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 16)

En cuanto a la administración de Calderón, la enunciación de legitimidad para la propuesta de educación comienza desde el mensaje de la Secretaria de Educación Pública Josefina Vázquez Mota que expone que:

“La educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos.

En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a

la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.

Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades.” (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 8).

Ya en la primera parte del Plan Sectorial de Educación se hace un recuento de los beneficios de la educación para el establecimiento de la modernidad en México:

“México es una de las economías más importantes del mundo, con una industria y sectores productivos mucho más modernos y eficientes; con una mejor red de comunicaciones y transportes, con grandes urbes en las que se concentra buena parte de la población nacional. Este avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del sistema educativo nacional. El desarrollo de las ciencias, las artes y las disciplinas humanísticas han contribuido igualmente al progreso de nuestra sociedad.

(...)

En las instituciones de educación superior se han formado destacados profesionales, científicos, humanistas y creadores que han puesto en alto el nombre de México, dentro y más allá de nuestras fronteras. Tenemos universidades, centros e institutos de investigación que se encuentran entre los mejores del mundo; que ocupan una posición de liderazgo en América Latina y entre los países con un desarrollo similar al nuestro.

La educación ha sido uno de los principales impulsores de todos estos avances y transformaciones, las cuales, en conjunto, conforman una nueva realidad y un nuevo país.

Dichos avances han abierto una nueva etapa en el desarrollo de México y nos dan fortaleza para superar los nuevos desafíos del siglo XXI.” (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 9)

En el momento en que se elaboró el Plan sectorial de Educación de la administración de Felipe Calderón, los maestros no se consideraban como parte del problema de la educación, las relaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) “eran cordiales” ya que la dirigencia sindical de esos momentos fue crucial para legitimar el triunfo en las urnas de Calderón y por tanto hubo una convivencia en la cual el SNTE tenía prerrogativas sobre la educación y la manera en que se habría

de implementar la reforma educativa. Muestra de lo anterior son las referencias que se hacen a los docentes tanto en el Plan de Desarrollo como en el Plan Sectorial de Educación:

“Otros problemas del sistema nacional de educación apuntan a factores de organización como son el mecanismo de control vertical, el enorme peso de su burocracia y el insuficiente impulso que se ha dado al mejoramiento de la calidad del trabajo y de vida de los maestros y el personal directivo y auxiliar. En efecto, aún sigue siendo una realidad que el sistema escolar da mayor énfasis los aspectos administrativos del proceso educativo en lugar de los factores de aprovechamiento académico.” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 181)

“Sabemos que contamos con los maestros. Una mejor preparación, así como su compromiso y sus esfuerzos cotidianos de cara a las nuevas generaciones y al futuro del país, contribuirán decididamente al éxito de la reforma a la educación. Una educación de calidad con equidad a la que aspiramos debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.” (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 7)

Las condiciones laborales de los maestros fueron tocadas solo tangencialmente y en el sentido de que deberían de mejorarse, de igual modo se menciona la necesidad de capacitación de los docentes:

“El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos.” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, págs. 181-182)

1.2. Reformas de la Educación Media Superior en México y en la UAEM

En esta sección haremos un breve recorrido de las reformas educativas de la Educación Media Superior contextualizándola con el momento histórico, político y social que se vivía en México en cada una de las etapas que originaron los cambios en los planes de estudios. Posteriormente, se contextualizará al nivel del Estado de México y su relación con la UAEM y sus cambios en los planes de estudio.

1.2.1 *El origen de la Escuela Nacional Preparatoria y su contexto histórico en el Siglo XIX*

Como antecedente de las ideas liberales e independentistas, llega a México, a fines del siglo XVIII, la influencia de las ideas de la Ilustración europea, las cuales prenden entre las fracciones criolla y mestiza ilustradas, las que se habían ocupado básicamente en el comercio, pequeña industria, docencia y, como luego se vería notablemente, al sacerdocio, principalmente localizado en la baja jerarquía eclesiástica. Ejemplo de la anterior afirmación lo encontramos en los nombres de Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, José María Luis Mora, y el Dr. José María Cos, entre otros.

El Siglo XIX en la historia de México está lleno de contrastes y de vaivenes políticos e ideológicos que necesariamente se vieron reflejados en las concepciones que se tenían sobre la educación:

“La historia del siglo XIX, en cuanto al problema educativo, es la lucha entre los conservadores que pugnaban por sostener los principios generales de la instrucción colonial y los liberales que procuraban laizarlo”. El laicismo en la educación es lo que el liberalismo para la política ya que este se proclama como defensor de los derechos del hombre y la soberanía del pueblo, en contra del gobierno absolutista, “... enseña que los hombres son libres e iguales; que la libertad de cada persona se extiende hasta el punto en que no daña a los demás; que nadie (...) puede atentar contra la persona o

propiedad de otro, que todos los ciudadanos pueden desempeñar cargos públicos; que, en fin, todo hombre es libre para pensar y escribir”. (Larroyo, 1982, pág. 220)

En contraposición, los conservadores proponían una educación orientada hacia una finalidad religiosa, en donde se tomaran como dogma las ideas del clero. Las anteriores fueron, sintéticamente, las ideas dominantes durante este periodo, y fueron determinando las condiciones en las que habría de llevarse a cabo la educación.

No obstante, las anteriores afirmaciones, se debe revisar que esas ideas políticas estaban sustentadas en realidades económicas que querían ser transformadas tanto por liberales como por conservadores, lo que variaba era el énfasis que cada partido ponía en los cambios.

Haciendo un seguimiento de la formación del capitalismo en México, de acuerdo con los estudios de Sergio de la Peña (2003), se puede afirmar que las relaciones internas de México fueron determinantes para la implantación del capitalismo en nuestra nación, desde la dominación material, política y social que inicia con la conquista española y se establece durante la colonia, hasta el mantenimiento de las relaciones por conveniencia de las clases explotadoras en la independencia. “Esta forma de interpretación conduce a acentuar la importancia de las fuerzas productivas y las relaciones sociales y productivas internas.” (De la Peña, pág. 9). Paradójicamente, la consumación de la Independencia de México se logra por la participación de la facción moderada que en un principio se oponía a ella, pero vieron la oportunidad de liberarse de la sujeción de España y hacerse del dominio económico y el poder interno ya que buscaban ocupar el lugar de los españoles en el papel de explotadores absolutos. “El éxito fue pleno para los moderados americanos, que eran parte de la clase explotadora, y quedaban derrotados los hispanos y la fracción radical de los insurgentes.” (Ibid. pág. 92)

La ruptura política colonial allanaba el avance del capitalismo y la transformación de la formación económico-social¹, por medio de la aceleración de la acumulación originaria, es decir, de la apropiación de los medios para la producción, tierra, capital y trabajo para estimular la implantación de relaciones de producción capitalistas:

“El inicio de la vida nacional se vio influido por la gestación de las relaciones de producción capitalistas que ahora tenían posibilidades mayores de maduración. Pero también estaba presente la herencia de estructuras coloniales correspondientes tanto a las pautas señoriales como a las de las comunidades indias, que seguían constituyendo obstáculos a las incipientes tendencias capitalistas”. (Ibid. pág. 96)

Consumada la guerra de independencia, en septiembre de 1821, se convoca a un Congreso Constituyente en el que se entablaron polémicas entre los intelectuales más destacados para determinar el tipo de gobierno que habría de instaurarse en la nueva nación; es así como se forman los partidarios de que el tipo de gobierno sea republicano (que representaban a los radicales) y sus antagónicos los monárquicos (que representaban a los moderados). Estos últimos, logran colocar en el trono a

¹ Para este trabajo entenderemos a la formación económico social o formación social tal como lo concibe Marx: como una categoría que expresa la unidad y la totalidad de las diferentes esferas: económica, social, política y cultural de la vida de una sociedad. “Quien como yo concibe el desarrollo de la formación económico de la sociedad (der ökonomischen Gesellschaftsformation) como un proceso histórico-natural (naturgeschichtlichen Prozess), no puede hacer al individuo responsable de la existencia de relaciones de que él es socialmente criatura, aunque subjetivamente se considere muy por encima de ellas” Carlos Marx: *El Capital*, libro I p. XV Citado por Luporini (1986, pág. 59).

Por lo tanto es un concepto dinámico del devenir social, “entendido como proceso concreto de esa totalidad social que incorpora la base productiva o tejido económico y las relaciones que se derivan y que pueden convivir y articularse formas diversas y contradictorias siendo una de ellas la dominante. Para Habermas que lo retoma en este sentido, incluye el sistema que atañe al mundo del trabajo y su organización dominado por el dinero y el poder que se implanta por vía de la producción y el mundo de la vida que incluye los valores y las relaciones intersubjetivas, para dar cuenta de ese entretrejo dinámico y contradictorio de la totalidad social o sistemas de sociedad que también incorpora al sistema económico, político y cultural a partir de los cuales se traman los antagonismos en el proceso de producción social” Ramírez Martínez R. (2001). De acuerdo a las ideas de Marx, ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella y “ jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua (...) A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas progresivas de la formación económica de la sociedad (derökonomischen Gesellschaftsformation), el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción (...) Con esta formación social (Gesellschaftsformation) se cierra, por tanto, la prehistoria de la sociedad humana.” Carlos Marx: *Introducción General a la crítica de la economía política / 1857*. Citado por Luporini (1986, pág. 58)

Agustín de Iturbide en 1822. No obstante, la lucha por la independencia no es sólo la lucha por la autonomía:

“... sino por abrir camino a impulsos burgueses, vino a romper los últimos reductos de resistencia de algunas de las estructuras más tradicionales, tanto en el núcleo nativo que conservaba formas de organización comunales, como en el caso del sector administrativo que aún operaba en torno y a favor del centralismo tributario”. (Ibid. pág. 93)

Por lo cual y debido a lo mismo Iturbide, pronto fue depuesto; el 19 de marzo de 1823, se convocó nuevamente un Congreso Constituyente en el cual, también se forma una división; por un lado, se reúnen los diputados que proponían el Centralismo como modo de gobierno (es decir, un gobierno central que decidiera sobre la nación entera). Por otro lado, los federalistas proponían una república donde la nación se dividiera en estados libres y soberanos para su gobierno interior; los centralistas representaban la búsqueda de la permanencia de las estructuras coloniales, y los federalistas buscaban el cambio y el desarrollo de la clase burguesa. Estos últimos se impusieron por lo que se proclamó la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos el 4 de octubre de 1824, eligiendo como primer presidente de la nación a Guadalupe Victoria.

La lucha por el avance de la burguesía se habría de dar en múltiples frentes que en ocasiones eran contradictorios, paradójicamente eran defendidos por uno y otro partido, y en ocasiones no se notaba diferencia entre ellos; las propuestas las constituían a partir de los cambios económicos y políticos:

- La liberación de la economía
- La protección arancelaria a las nacientes actividades industriales
- El financiamiento de la producción
- La disponibilidad de mano de obra libre
- La formación de capital originario que habría de llevar enfrentamientos con varios sectores
- La transformación de la superestructura de la sociedad, incluyendo legislación, ideología y forma de funcionamiento del Estado.

La clase más conservadora también compartía el rechazo a las normas restrictivas de la colonia, sobre todo las referentes a las limitaciones a la producción y el comercio que eran monopolio de España. Asimismo, las relaciones financieras con el resto del

mundo habían estado prohibidas y eran motivo de resentimiento de los criollos americanos. Lo que ambos partidos no atacaron en un principio fue la estructura religiosa que no sólo se conservó, sino que fortaleció su poder político, económico y por supuesto, el monopolio religioso, por lo que el clero "...manipulaba con habilidad a los débiles gobiernos independientes, la propiedad rural cobró mayor movilidad y rigidez. Se bloqueó el incipiente proceso de formación de pequeñas propiedades". (Ibid. pág. 94).

Dos eran las barreras para la formación de la pequeña burguesía y la inversión de capital: las barreras contra la destrucción de las comunidades indígenas y contra la proletarización de la fuerza de trabajo en el campo y en la ciudad, lo que dio lugar al desarrollo del latifundio y de la hacienda. Una de las maneras de eliminar los sistemas de control de la mano de obra agrícola fueron los conflictos armados que aparecen como elementos de movilización de la población rural para procurar mejores condiciones de trabajo en otras regiones e intentar un contrapeso a las grandes haciendas que era la forma hegemónica de producción en el campo:

"No es que fuese inexistente la mediana y pequeña propiedad en diversas regiones, sino que se encontraban impedidas en su expansión, en parte por la extensa propiedad de haciendas del clero y por la resistencia de las comunidades indígenas a ser eliminadas." (Ibid. pág. 118).

El poder del clero fue uno de los problemas de mayor importancia para la naciente nación mexicana, ya que no sólo controlaba conciencias, sino que por medio de préstamos, diezmos y cesiones había acumulado una extensa cantidad de riquezas, propiedades y privilegios. Lo anterior se veía reflejado en su importante posición frente a los gobiernos independientes a los cuales manipulaba tanto como a sus gobernados, pues era una estructura administrativa de gran extensión y también la poseedora de grandes propiedades, talleres y capital:

"En consecuencia, a los pocos años de vida independiente se planteó la recuperación de tierras del clero y la reducción de su poder económico a límites manejables por el Estado como paso vital para la construcción del capitalismo. En el fondo se trataba de romper el poder del clero, hacerse

de sus riquezas y liberar a los trabajadores de su tutela, para avanzar en el desarrollo burgués de la nación en este frente.” (Ibid. pág. 120).

Tan pronto el partido liberal se hizo del poder, comenzó a proponer reformas a fin de lograr esa disminución del poder clerical. Efectuadas las elecciones en 1833, resultan electos como presidente de la República Antonio López de Santa Anna (que en esos momentos se declaraba liberal) y como vicepresidente Valentín Gómez Farías, quien diseñó la primera reforma con el ideario básico siguiente:

“Libertad de opinión
Abolición de los privilegios del clero y la milicia.
Supresión de órdenes monásticas y de leyes que otorgan al clero derechos en asuntos civiles.
Valoración de tierras, aumento de colonos y protección de pobres sin afectar derechos privados.
No obligatoriedad del pago del diezmo.
Ruptura del monopolio clerical de la educación”. (Ibid. pág. 120)

Respecto de la política arancelaria, existieron dos corrientes antagónicas, por un lado, estaban los comerciantes y hacendados poderosos que pretendían que se liberalizara el comercio con la visión de obtener mayores ganancias comerciales y disponer de bienes más baratos y de mejor calidad. Por otro lado, los interesados en impulsar la industria nacional y el Estado, que contaba con la obtención del dinero de los impuestos a la importación como parte fundamental de su ingreso económico.

Ambas posiciones eran defendidas por liberales y conservadores, pero sobre todo en los segundos había propuestas de gran claridad sobre las relaciones de interdependencia económica y las medidas que debían adoptarse como estímulo a la industrialización “Ante la penuria industrial y la urgencia de expansión social que tenía la emergente clase burguesa surgió la revolucionaria idea de establecer un sistema público de financiamiento de proyectos industriales de alto valor estratégico. De esta manera se fundó el Banco del Avío...” (Ibid. pág. 104).

En cuanto a la educación se refiere, ambos bandos tenían ideas más o menos claras al respecto, y de acuerdo con los vaivenes políticos se iban plasmando sus Políticas

Educativas². Por lo tanto, hablar de los antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria nos llevan necesariamente a revisar la situación que la naciente nación mexicana vivía en la tercera década del siglo XIX. Pero especialmente la administración en la vicepresidencia de Valentín Gómez Farías, que se ocupó principalmente en promover las ideas liberales y la organización federal de la República.

Es en esta época cuando se determina que sería el Estado y no el Clero el encargado de la educación, y entre las decisiones más importantes se encuentra la Clausura, por Decreto del día 19 de octubre de 1833, de la Real y Pontificia Universidad, a la cual se le hizo una corrosiva crítica, por considerarla un feudo de las ideas retrógradas. El mismo decreto establecía una Dirección General de Instrucción Pública, para el Distrito y Territorios de la Federación (Alvarado Martínez Escobar, 2009), de ahí que se determinara que la enseñanza superior:

“se distribuiría en seis establecimientos descentralizados del ámbito universitario: 1) el de estudios preparatorios; 2) el de estudios ideológicos y humanidades; 3) el de ciencias físicas y matemáticas; 4) el de ciencias médicas; 5) el de jurisprudencia y 6) el de ciencias eclesiásticas.” (Robles, 1993, págs. 41-42)

Con esta organización de la educación, el establecimiento de estudios preparatorios tenía como finalidad la de:

“reunir en él la enseñanza de todos los conductores de las ciencias, o más claro, de todos los medios de aprender; así, pues, se fijó en el estudio de las Lenguas Sabias, antiguas y modernas, el del idioma patrio y los más notables de las antiguas naciones indianas, más por instrucción que por el uso que se haga de ellas en un país donde la lengua castellana es común a todos los miembros de la sociedad”. (Alvarado Martínez Escobar, págs. 34-35)

² En este trabajo, seguiremos la conceptualización de (Ramírez Martínez, 2001, pág. 206) donde “política educativa se considera un espacio de relaciones en las cuales se establecen formas de negociación, conflicto, resistencia y compromiso entre los distintos sujetos que pertenecen a grupos, fracciones de clase y clases sociales, que conforman las esferas de lo público y lo privado y que pueden llegar a pactos o arreglos, lo cual es posible estudiar e interpretar a partir del análisis de sus discursos”

Valentín Gómez Farías en su calidad de Presidente Interino, por estar cubriendo un interinato de Santa Anna, y en colaboración del Congreso que era dominado por los liberales, pudo promover una serie de leyes sobre la educación. El doctor José María Luis Mora fue el autor del plan que rigió esas medidas: destruir cuanto fuera inútil o perjudicial a la enseñanza; adecuar el Sistema a las necesidades del nuevo orden social; difundir entre el pueblo las medidas indispensables para el aprendizaje. Además, consideraba la educación como “base de las libertades y de la ciudadanía; ponía en manos del Estado el control de las escuelas; establecía que la enseñanza sería libre, dando ocasión a que surgieran planteles privados vigilados por el Estado; estatuyó que la instrucción primaria fuera tanto para niños como para adultos, sin distinción de clase.” (Álvarez, 1986, pág. 2417). Por la naturaleza de la estructura de la República, estas leyes se limitaban al Distrito Federal y a los Territorios y fue abandonada cuando volvió al poder Antonio López de Santa Anna.

Al triunfo de la República sobre la intervención francesa se empiezan a consolidar las ideas liberales no sólo en la Constitución de 1857 sino también en el *Manifiesto a la nación* publicado por Benito Juárez en Veracruz el 7 de julio de 1859, y el 18 de febrero de 1861 se da a conocer el decreto que establece que todos los asuntos de materia educativa serán tratados en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y el:

“15 de abril de ese año se publica la Ley de Instrucción Primaria. De entonces data la más brillante creación de instituciones educativas: escuelas normales, escuela preparatoria (1868) de jurisprudencia, de minas, artes, conservatorio, agricultura, bellas artes y comercio”. (Robles, 1993, págs. 56-57)

Cuando los niños terminaban las primeras letras podían seguir estudios de nivel secundario y preparatorio. A fin de aumentar las oportunidades y modernizar los estudios en las primeras décadas de la nueva nación. Se abrieron establecimientos de educación secundaria los cuales fueron llamados Institutos Literarios y Científicos “en Oaxaca, Guadalajara, Chihuahua, y el Estado de México en 1828, en Zacatecas en 1832 y en Coahuila en 1938. Las nuevas instituciones daban mayor importancia a la instrucción científica y a las asignaturas prácticas como el dibujo y los idiomas

modernos...” (Tanck, 1986, pág. 1910). Al término del nivel secundario y preparatorio el estudiante podía elegir entre cuatro carreras: jurisprudencia, teología, medicina o ciencias, los cursos duraban entre 3 y 6 años según la carrera y la institución en que se estudiaba.

En 1867 el presidente Benito Juárez expidió la Ley Orgánica de Instrucción, con la finalidad de organizar la enseñanza laica en todo el país:

“... se adoptó la corriente filosófica del positivismo, se le dio mayor extensión al sistema lancasteriano. (...) La Ley daba unidad orgánica a la enseñanza, declaraba gratuita y obligatoria la instrucción primaria elemental, formalizaba los estudios posprimarios (un plantel secundario para señoritas y la Escuela Nacional preparatoria), y reglamentó la educación superior, que comprendía las diferentes facultades de tipo universitario”. (Álvarez, 1986, págs. 2417-2418)

1.2.1.1.- Primer Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Al concluir el segundo imperio de México con el fusilamiento de Maximiliano junto a Miramón y Mejía en el Cerro de las Campanas en Querétaro, Juárez restablece el orden constitucional y resulta elegido presidente en los comicios convocados para tal efecto. Con la relativa calma que suponían estos eventos, es que el 2 de diciembre de 1867 inició el primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, el cual fue elaborado por un grupo de intelectuales encabezados por Gabino Barreda; durante el gobierno liberal de Juárez se consideró, entre otros elementos, que con la introducción de la educación positivista se lograría formar conciencias uniformes con el objeto de conciliar la libertad con la concordia y el progreso con el orden.

Para alcanzar el orden social y moral que sentarían las bases del progreso Barreda consideró que la filosofía de Comte era un modelo indicado pues ofrecía una

concepción matemática del universo, por tanto, el plan de estudios de la preparatoria³ se adaptó y organizó bajo los principios de dicha filosofía.

“De esta teoría se extrajo la tesis central respecto a la explicación del desarrollo de la historia de la humanidad a partir de tres estados, a saber, el teológico, el metafísico y el positivo (...) la educación constituiría un vehículo cuyo propósito era uniformar las conciencias para lograr mantener la paz y orden, y en consecuencia el anhelado progreso.” (Velázquez Albo, 1992, pág. 13)

De acuerdo con la jerarquía de las ciencias asignada por Comte, las materias del plan de estudios fueron ordenadas de la misma manera, de las más abstractas a las más concretas:

“... se iniciaba con matemáticas – aritmética, álgebra, geometría trigonometría con nociones fundamentales de cálculo infinitesimal; se continuaba con ciencias naturales, cosmografía – precedida de las nociones de indispensables de mecánica racional – física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica; en tanto que al final se incluían las materias de lógica, raíces griegas, ideología, moral, gramática general, gramática española, literatura y cronología. Los idiomas —como latín, inglés, francés y alemán— y las materias prácticas —como teneduría de libros, taquigrafía y dibujo— se intercalaron en la estructura general descrita.” (ibid., pág. 13)

³ Para los fines del presente estudio seguiremos la definición de Glazman y De Ibarrola (1978) que definen al plan de estudios “como la síntesis Instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. Esta síntesis está representada por:

“... el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.” (citado por Frida Díaz-Barriga, 1993:18)

Aunque algunos autores utilizan los términos plan de estudios y currículo como sinónimos es pertinente hacer la aclaración de que para nosotros existe una diferencia sustancial, pues el currículo comprende una categoría más completa pues siguiendo a De Alba (1991, págs. 62-63) se entiende por currículum a la síntesis de elementos culturales (Conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Estructura curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Asimismo, se reunieron los contenidos del plan de estudios con dirección a las profesiones, que también fueron agrupadas por área de conocimiento de la siguiente manera: A) abogados, B) médicos y farmacéuticos, C) agricultores y veterinarios, y D) ensayadores de metales. A pesar de que los estudios se dirigieron hacia las carreras, es decir, eran propedéuticos, también se buscó la uniformidad ya que los planes tenían contenidos semejantes. Desde su nacimiento, la educación preparatoria se crea con el dilema de preparar a los alumnos para las escuelas superiores y/o entrenar para la vida.

1.2.1.2.- Segundo Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Dos años después, todavía durante la presidencia de Benito Juárez se emite el 15 de mayo de 1869, el segundo Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. En éste se replanteó el proyecto original, pero se conservó en lo fundamental, en lugar de considerar cuatro grupos de profesiones, se redujeron a tres, pues médicos, farmacéuticos y agricultores se unieron en uno sólo. Este plan estuvo vigente oficialmente hasta 1896, pero fue impugnado en varias ocasiones por lo que se realizaron cambios: por una parte, en las materias incluidas en algunas profesiones, y por otra en los contenidos del programa de estudio de la materia de lógica; no obstante, en ambos casos, se llevaron a cabo fuera de la reglamentación de la Escuela Nacional Preparatoria. En enero de 1870 se presentaron los primeros resultados en el ámbito nacional de la labor educativa de la Preparatoria, ya que la reforma del plan de estudios del Instituto Literario de Toluca se realizó con base en el espíritu positivista de Barreda.⁴

⁴ Probablemente éste sea el antecedente más antiguo de lo que posteriormente se conformó como el nivel medio superior, entendido éste como el conjunto de modalidades de educación posteriores a la educación básica y antecedendo a la educación superior o la inserción en el mercado laboral. Específicamente al hablar del bachillerato debemos reconocer que tiene un lugar en la sociedad determinado por un sistema educativo escolarizado y jerarquizado en ciclos, cuya evolución no es independiente de los ciclos superiores, para los que prepara, ni ajeno a los ciclos anteriores, sobre los que construye (Latapí Sarré, 1998).

1.2.1.3.- Tercer Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

A fines de siglo XIX y con una “paz social” impuesta a fuego, el largo periodo del presidente Porfirio Díaz posibilitó el desarrollo del capitalismo a partir de sus propuestas, por citar algunas, el ingreso de capital inglés y francés para la explotación del subsuelo, petróleo y minería y la capacidad de poder mover esos productos con los ferrocarriles. En ese contexto, fue introducido el Tercer Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en 1896, durante el quinto periodo de gobierno de Porfirio Díaz, en él, se modificaron los contenidos de los estudios preparatorios uniformándolos para todas las profesiones, de igual modo, se cambiaron los cursos anuales que se realizaban en cinco años, por cursos semestrales que comprendían ocho semestres.

“En cuanto a contenidos, además de un orden distinto, el nuevo plan incluía algunas novedades. Así, se reagruparon los cursos de matemáticas, quedando aritmética y álgebra en un curso, geometría analítica de dos dimensiones y elementos de cálculo infinitesimal en otro, y geometría plana y en el espacio y trigonometría rectilínea en uno más; a la materia de geografía se le agregó la noción de geología; al curso de raíces griegas se le aumentó el de latinas y a la cátedra de moral se sumó la de psicología; se incorporaron los cursos de zoología, botánica geografía política, historia general, historia americana y patria, sociología general, lengua nacional y declamación; además se establecieron academias de botánica, zoología, química y física, así como conferencias sobre historia de la química, botánica, física, astronomía, principales descubrimientos geográficos, sociología general, fisiología e higiene, moral e instrucción cívica; por último, desaparecieron del plan de estudios las nociones de ideología, gramática general, gramática española, cronología y los idiomas latín y alemán.” (ibid., págs. 15-16)

Estos estudios fueron iguales para todos los alumnos, no obstante, existieron requisitos para poder ingresar a las distintas escuelas superiores.

1.2.1.4.- Cuarto Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

El contexto social en el que se encontraba el país cuando fue aprobado el cuarto plan en octubre de 1901, estuvo dominado por la sexta reelección de Díaz y la realización del Primer Congreso Liberal Mexicano; en este plan fue ampliado el periodo de instrucción a seis años, por lo cual los contenidos nuevamente fueron aumentados:

“... en el área de matemáticas los cambios consistieron en la reagrupación de las materias en dos grupos, al primero de los cuales se integraron álgebra elemental, geometría plana y del espacio, mientras que al segundo se incorporaron trigonometría rectilínea, elementos de trigonometría esférica, geometría analítica de dos dimensiones y elementos de cálculo infinitesimal, al tiempo que se eliminaban las clases de aritmética y academia de matemáticas. Se estableció un curso de anatomía y fisiología humanas al tiempo que se canceló la materia de zoología; el curso de sociología general cambió por sociología y moral; moral y psicología quedó en psicología solamente; se eliminaron las raíces latinas quedando únicamente las griegas; elementos de mineralogía y geología, elementos de meteorología, geografía general y climatología, y geografía americana y patria sustituyeron a las enseñanzas de geografía política y geografía precedida de ligeras nociones de geología.” (Velázquez Albo, 1992, págs. 16-17)

De igual modo se eliminaron los cursos de declamación, historia americana y patria, las conferencias sobre historia de los principales descubrimientos geográficos y de la astronomía, la física, la química y la biología; se suprimieron además las conferencias sobre moral e instrucción cívica, sociología general, fisiología e higiene; asimismo, se eliminaron las academias de botánica, zoología, química y física. Por otro lado, se agregaron las asignaturas de literatura española y patria, elementos de mineralogía, geología general y climatología; y se establecieron los cursos de ejercicios militares y gimnásticos, manejo de armas, tiro al blanco y juegos libres.

1.2.1.5.- Quinto Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

El último plan en el que los argumentos fueron de fundamentación positivista fue autorizado en enero de 1907. Después de la séptima reelección de Díaz, la elaboración

del Manifiesto del Partido Liberal Mexicano por los hermanos Flores Magón, y las primeras huelgas obreras: Cananea y Atlixco, es decir, en plena descomposición del régimen Porfirista. En este plan se marcó el carácter gratuito y laico de la educación con una duración de cinco años, en vez de los seis del anterior. La justificación para la reducción en años fue que los estudios eran demasiado largos en comparación con la esperanza de vida de los mexicanos, que en esos tiempos era muy corta. Con la reducción de un año de la enseñanza, se reorganizaron los contenidos, se simplificaban ciertas materias, y se ponderaron las necesidades educativas que para ese tiempo eran la formación de profesionales para el país.

En la reestructuración de este plan se consideró que el eje de los contenidos deberían ser las materias científicas:

“... a las que se agregaron las prácticas de laboratorio de física, química y mineralogía; igualmente la clase de elementos de anatomía y fisiología humanas y zoología cambió a zoología y elementos de anatomía y psicología humanas; a la materia de química se agregaron nociones de mineralogía, y geografía americana y patria se sustituyó por geografía únicamente. También se reordenaron las matemáticas quedando aritmética y álgebra juntas, geometría aparte y en un solo curso trigonometría y nociones elementales de geometría analítica de lengua nacional y lecturas comentadas de producciones literarias selectas, que al parecer reemplazaron a los cursos de literatura española y patria, literatura general y al de lengua nacional; apareció también el curso de historia patria. Por último, desaparecieron las nociones de elementos de mineralogía, geología, geología general y climatología, así como el curso de sociología y moral.” (Velázquez Albo, págs. 17-18).

Justo Sierra y Porfirio Parra, que fueron los que avalaron el planteamiento anterior, consideraban que la preparatoria debería tener dos objetivos respecto de los contenidos, primero, tendrían que ligarse a las profesiones y además que tuvieran un carácter práctico. Por tanto, las enseñanzas estarían encauzadas a la comprensión, pero sin descuidar la importancia de su utilidad aplicada tanto a la grande como a la pequeña industria. Para Sierra era muy importante formar a los dirigentes de los destinos del país tanto en lo social y económico como en lo político. (Velázquez Albo, 1992). Este plan, como ya se mencionó, fue el último que se destacó por el carácter

positivista de los fundamentos teóricos, pero también desde este plan podemos advertir una nueva forma de orientar la educación, por una educación nacional, tratando de vincularla a la producción, la que permaneció vigente hasta 1914 y sirvió como base para la propuesta de la Universidad Nacional en 1910.

1.2.1.6.- La Escuela Nacional Preparatoria durante la Revolución Mexicana.

El movimiento armado de 1910 genera un nuevo proyecto de Estado Democrático, que sin renunciar al federalismo liberal establece el presidencialismo, como una nueva forma de centralismo, en el que la figura presidencial se ve fortalecida sobre los otros poderes. Es en el gobierno de Venustiano Carranza, en el que se establecen las bases legales –en la Constitución de 1917- que rigen al Estado mexicano durante el siglo pasado y el presente. Lo anterior se vio reflejado en el viraje de la educación, enfocada más hacia la capacitación para el sector productivo.

Los cambios de contenidos en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria tuvieron como característica principal el de ser transitorios entre los planteamientos porfiristas y los posrevolucionarios, se incorporaron conocimientos prácticos para capacitar para el trabajo y que se convirtieran en estudios terminales, a fin de que se ampliara la formación básica sin que se excluyera el carácter propedéutico de los estudios preparatorios. Otra característica de este periodo fue el intento por romper con las concepciones positivistas por medio de la introducción de otras teorías que se centraban en los métodos de enseñanza abarcando no sólo los aspectos teóricos, sino que debían tener un contenido práctico, que finalmente fue lo novedoso de la propuesta de este periodo. Para lograr los conocimientos prácticos se observaron tres formas de alcanzar su logro:

“...una estaba relacionada con el desarrollo de las facultades físicas de los sujetos a través del deporte y las actividades manuales (1914), la otra en dirección del desarrollo de las destrezas prácticas de los educandos que les permitieran integrarse a la lucha por la vida, como decían en este tiempo, y que no era otra cosa que capacitarse para el mercado de trabajo (de 1916 a 1920), y la última en el sentido del aprendizaje por medio de

la experiencia, idea que ya se había introducido desde las prácticas de laboratorio (1907) denominadas en un principio 'academias'." (Ibid. págs. 27-28).

A continuación, se revisa brevemente cada uno de los cambios de plan de estudio propuestos en este periodo.

Como ya mencionamos en la Escuela Nacional Preparatoria, se pretendió excluir al positivismo y reordenarla. La polémica se dio ya no en la fundamentación teórica sino en los métodos de enseñanza, dando prioridad a las destrezas. En esta etapa el centro de la discusión estuvo en el tipo de contenidos prácticos, entendidos, primeramente, como el desarrollo físico del individuo, y después a través del fomento de las habilidades manuales o prácticas de los sujetos.

Asimismo, como producto de la reordenación de la educación del sistema educativo, surge un debate respecto de la adscripción que debía tener la Escuela Nacional Preparatoria, si ésta debería seguir perteneciendo a la Universidad Nacional, a la cual había quedado integrada a partir de 1910, o debería estar sujeta a las instancias de nueva creación, como la Dirección General de Educación Pública, perteneciente a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes o, más aún, de la Dirección General de Educación Pública, a cargo del gobierno del Distrito Federal. Esta polémica se llevó a cabo en 1914 y condicionó los contenidos de los estudios preparatorios, que se vincularon con la educación primaria, más que con los profesionales.

1.2.1.7.- Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de usurpación de Victoriano Huerta.

En enero de 1914, durante el gobierno de usurpación de Victoriano Huerta, se establece el primer plan de este periodo, al emitirse la ley para la Escuela Nacional Preparatoria, en la que se conviene la reformulación del plan de estudios que pretendía destruir la hegemonía de las ideas positivistas y abrir las puertas a otras teorías. Los planes y programas de estudios una vez elaborados, serían aprobados por la Universidad Nacional, pues la escuela preparatoria formaba parte de ésta. Esta

propuesta buscaba un equilibrio entre la enseñanza de las ciencias exactas y la de humanidades; del mismo modo, se le daba considerable importancia a que los alumnos tuvieran una formación física y práctica, pues se trataba de dar a los contenidos un sentido humanista, despojándolos de las ideas positivistas prevalecientes. De este modo se dio igual importancia a las clases de las áreas de ciencias, a las de humanidades y a las prácticas: “Se puede decir que la enseñanza preparatoria de 1914, de acuerdo con sus planteamientos, se caracterizaba por un equilibrio entre los conocimientos en ciencias, en humanidades y los de naturaleza práctica; el fomento al desarrollo físico de los estudiantes; la conservación de su carácter laico y gratuito, y una duración del ciclo de cinco años”. (Ibid. págs. 23).

1.2.1.8.- Planes de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de Venustiano Carranza.

En este periodo se caracterizó por ser muy breve y de condiciones extremas, se vivía la revuelta de un movimiento armado y los ideales de un país moderno y un Estado democrático se diluían. Las diferentes fracciones luchaban por sus propios intereses, lo que hacía que terminaran en contradicciones mayores y que los que verdaderamente estaban en el campo de batalla (como eran los campesinos, los indios, y los incipientes obreros) no tuvieran una respuesta clara a sus necesidades de sobrevivencia. Los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria cambian en tres ocasiones, reflejo de esta inestabilidad social.

1.2.1.8.1.- Primer Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de Venustiano Carranza.

Venustiano Carranza modificó la postura del gobierno sobre la militarización de la educación preparatoria, establecida por Victoriano Huerta. Además, se estableció que la Escuela Nacional Preparatoria permaneciera bajo las órdenes de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, hasta que fuera creada la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria que estaría transitoriamente a cargo de la

Secretaría de Gobernación. Como se mencionó anteriormente, cuando la preparatoria deja de pertenecer a la Universidad Nacional trae como consecuencia que los planes de estudio estuvieran más cercanos a la educación primaria que a la educación profesional, por lo que la preparatoria se convertía en una prolongación de la primaria. Hecho que se constatará más tarde en su desgajamiento en escuela secundaria.

1.2.1.8.2.- Segundo Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de Venustiano Carranza.

El segundo plan de este periodo se aprobó en 1916, en él se introdujo en forma explícita un doble sentido a los estudios preparatorios, el de contribuir a la formación técnica de los estudiantes a fin de que se incorporaran a las actividades productivas, y el de otorgar a los estudiantes una formación preparatoria que los facultara para ingresar a la universidad. De tal modo que se introdujeron contenidos teóricos y prácticos que aspiraban a formar a los estudiantes dentro de una cultura general; siguiendo las tesis de William James y John Dewey respecto a la “escuela de acción”. También fueron reducidos los estudios de cinco a cuatro años. La disminución se justificó del mismo modo que la anterior, es decir, aduciendo el promedio de vida de los mexicanos que era de 40 años, en contraste con los 18 años que se necesitaban para concluir una carrera universitaria.

A diferencia de las leyes aprobadas anteriormente, en la ley de 1916 de la Escuela Nacional Preparatoria se determinó que los alumnos pagaran una cantidad que sería fijada por la Dirección General de Educación Pública, a cuyo cargo quedaría esta institución. Lo que limitaba a gran parte de los mexicanos para ingresar a estudiar este tipo de estudios.

1.2.1.8.3.- Tercer Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de Venustiano Carranza.

El tercer y último plan de este periodo se aprueba en 1918. En él se reforzaron los planteamientos centrales del plan anterior en lo que respecta al sentido práctico de los contenidos, así como su mayor vinculación con los estudios primarios que con los profesionales. Los estudios preparatorios se orientaron hacia las profesiones y las ocupaciones relacionadas con la banca, el comercio y la industria, distinguiendo entre mujeres y hombres. Los ciclos volvieron a ampliarse a cinco años, pero los contenidos no cambiaron sustancialmente; se replanteó el plan de estudios, pero las materias obligatorias fueron semejantes al plan anterior. En el grupo de materias orientado a la enseñanza de ocupaciones se incluyeron:

“...aritmética comercial, trabajos manuales para varones y artes domésticas para señoritas, teneduría de libros, biología, inglés aplicado al comercio, geografía, economía, estenografía, prácticas y correspondencia comercial, dibujo constructivo y ornamental, derecho mercantil, instituciones bancarias y finanzas, dibujo de ilustraciones y anuncios. En el caso de las materias efectivas para las profesiones se contemplaron: raíces griegas y latinas, trigonometría, inglés, economía, francés, mineralogía y geología, cosmografía, psicología, historia moderna de Europa, segundo de álgebra y geometría descriptiva”. (Ibid. págs. 26-27).

El quinto año sólo era cursado por los alumnos que seguirían una carrera universitaria, y, según el área a la que pertenecía la profesión se establecían los contenidos. Las carreras por elegir eran las de abogado, ingeniero y médico. La característica distintiva de este plan fue que los contenidos se organizaron de tal modo que pudieran ser alcanzados los dos objetivos primordiales de los estudios preparatorios: formar para las profesiones y para el trabajo.

Recapitulando, durante el Siglo XIX y principios del XX, los contenidos educativos tuvieron como objetivo homogeneizar a los alumnos de este nivel en la nación utilizando varios medios. Primero, por medio de las asignaturas que habrían de servir como introyección del modelo de las naciones más avanzadas de la época, es decir las europeas, de ahí que se enseñaron idiomas como el francés, el alemán y el inglés.

Segundo, los contenidos que estaban referidos a la ciencia positiva (matemáticas, química, física), como un medio de disminuir la influencia de la Iglesia en el pensamiento de los individuos, y dejar de lado las explicaciones teológicas de la realidad y, en cambio, hacer de la ciencia un modo racional de explicar al mundo.

Tercero, la ciudadanización de los mexicanos con asignaturas como ideología y moral que daban directrices de lo que se debía entender como mexicano.

Cuarto, las salidas colaterales de los estudios preparatorios que capacitaban para ejercer oficios necesarios para la época, como teneduría de libros, taquigrafía y dibujo y las profesiones liberales como la Jurisprudencia, Minas y Agricultura, entre otras. En contraste, a principios del Siglo XX, la educación comienza a tener una influencia notable de las ideas de Estados Unidos. La adopción de la “escuela de acción” propuesta por James y Dewey dio como resultado que los planes de estudios enfatizaran la necesidad de enseñar conocimientos prácticos y aplicables a las profesiones y ocupaciones relacionadas con la industria, el comercio y la banca, con la finalidad de incrementar el capital humano.

1.2.2 La Escuela *Nacional* Preparatoria y su contexto en el Siglo XX

1.2.2.1.- *La Escuela Nacional Preparatoria en la posrevolución.*

A partir de las pugnas de los caudillos del norte, y ante la inconformidad con la idea de transición de Venustiano Carranza, el 23 de abril de 1920 se firma el Plan de Agua Prieta, encabezado por Álvaro Obregón, en él se reconocía como máxima autoridad a la Constitución de 1917. Tras la huida hacia Veracruz de Carranza y su posterior asesinato en Tlaxcalantongo, asume la presidencia provisional Adolfo De la Huerta.

Finalmente, Villa depone las armas, y tras elecciones, Obregón resulta electo presidente constitucional. A partir de 1920, el país sienta las bases para su posterior desarrollo, la clase dominante se adjudica el patrimonio de la nacionalidad a través del fortalecimiento del presidencialismo y del Estado. Es desde esta década que se establece como una política común de todos los gobiernos posteriores al movimiento armado, expandir el servicio educativo público en todos los sentidos. En el caso de la educación, como vehículo importante para construir las bases del Estado revolucionario, la primera acción realizada fue una nueva distribución del servicio educativo, cuya pretensión fue la de alcanzar a una mayor población con la promesa de su posterior integración a la producción.

En este periodo, de 1920 a 1990, se consolidan los cambios que se comenzaron a instaurar en la década pasada. Tales como la definición de la pertenencia de la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad Nacional; la pérdida de los tres primeros años de la educación preparatoria a los que se les llamó secundarios, y quedaron integrados a la Secretaría de Educación Pública; asimismo la expansión acelerada de la secundaria y como derivación, unos años más tarde, la del bachillerato universitario, que fue considerado como antecedente necesario para ingresar a las Escuelas y Facultades. Por tanto, la finalidad y los contenidos de los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se replantearon en varias ocasiones más. La base común de estos cambios fue la orientación o sentido de los estudios: “Es decir, en lugar de los argumentos que priorizaban la fundamentación teórica (1867-1914), o los métodos de enseñanza (1914-1920), de los dos primeros periodos de la vida de la Nacional Preparatoria, ahora se consideraban centrales los de la orientación o sentido de éstos.” (Ibid. págs. 30).

1.2.2.2.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1920.

El primer antecedente de la Secretaría de Educación Pública se establece en las ideas defendidas por Carranza acerca de la autonomía municipal, en la Constitución de 1917, a partir de las cuales se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas

Artes, pues contraria a la aspiración de democratizar la administración educativa, sólo abarcaba al Distrito Federal y los territorios federales.

Con la llegada de Adolfo de la Huerta al poder, se iniciaron los cambios para poner remedio a esta situación. En primer término, se le otorgó al Departamento Universitario la función educativa que tenía el gobierno del Distrito Federal.

El proyecto de crear una Secretaría de Educación Pública Federal requería de una reforma constitucional; en tanto esto ocurría, asume la Rectoría de la Universidad Nacional, el Licenciado José Vasconcelos Calderón, quien se había revelado como uno de los más firmes partidarios de dar a la educación carácter federal.

Como rector de la Universidad y titular del Departamento Universitario, Vasconcelos inició la formulación práctica del proyecto, emprendiendo diversas medidas con el objeto de reunir a los distintos niveles educativos; depuró las direcciones de los planteles, inició el reparto de desayunos escolares y llevó a cabo su idea fundamental: que la nueva Secretaría de Educación tuviese una estructura departamental.

Vasconcelos asumió las tareas educativas desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social; en su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad afirmó:

"Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito [...] Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...]" (Secretaría de Educación Pública, 2007)

Con estas ideas, se creó la Secretaría de Educación Pública el 25 de septiembre de 1921 y cuatro días después, se publicó en el Diario Oficial el decreto correspondiente.

El 12 de octubre del mismo año, el Lic. José Vasconcelos Calderón asume la titularidad de la naciente Secretaría.

En sus inicios la actividad de la Secretaría de Educación Pública se caracterizó por su amplitud e intensidad: organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas, medidas éstas que, en su conjunto, fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal.

En materia de enseñanza técnica, Vasconcelos rechaza el pragmatismo de la escuela norteamericana sustentada por Dewey, lo que no significa rechazo al trabajo manual: éste se aprecia, pero sin descuidar la necesidad del razonamiento y del conocimiento teórico.

El Lic. Vasconcelos, todavía como titular del Departamento Universitario, creó el primero de marzo de 1921 la Dirección General de Educación Técnica. Desde esta Dirección General se crearon las siguientes instituciones: la Escuela de Ferrocarriles, Escuela de Industrias Textiles, Escuela Nacional de Maestros Constructores, Escuela Tecnológica para Maestros, Escuela Técnica de Artes y Oficios, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Escuela Técnica de Taquimecanógrafos, Escuela Hogar para Señoritas "Gabriela Mistral".

Además de estas escuelas, existían otras 88 de tipo técnico: mineras, industriales, comerciales y de artes y oficios, 71 de carácter oficial y 17 particulares. En la política educativa oficial se propuso la ampliación de la infraestructura y extensión de la educación, así como la elevación no sólo de la calidad, sino de la especialización.

A la cabeza de la Escuela Nacional Preparatoria se designó a Ezequiel A. Chávez, colaborador de Porfirio Parra y discípulo de Gabino Barreda, de ahí que la educación preparatoria volvería a plantearse desde el positivismo, pero con una nueva organización a partir de áreas:

“La primera correspondería a ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; la segunda, a las ciencias sociales y sus correlativas; la tercera, a ciencias filosóficas y sus aplicaciones a la vida práctica; la cuarta, a lenguas y letras; la quinta, a artes plásticas y artes industriales; finalmente, la sexta, a las artes musicales...” (Velázquez Albo, 1992, pág. 31)

Este plan fue el último en el cual el ciclo preparatorio se consideró uno solo y con una duración de cinco años. Fue en 1922, al celebrarse el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República cuando estas condiciones cambiaron y en el mismo se llegó a la conclusión de que los tres primeros años serían comunes a todos los estudiantes, y que posteriormente se transformarían en la secundaria, y en los dos últimos años serían tomadas como eje las profesiones universitarias y seguirían siendo indispensables para ingresar a ellas y su fin sería dar acceso a todos aquellos estudiantes que hubiesen concluido los estudios anteriores y desearan obtener el grado de bachiller en ciencias o letras.⁵

1.2.2.3.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1923. (Segundo Plan)

El segundo plan de esta época se autorizó en 1923, tuvo como base la propuesta del Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República y únicamente estuvo vigente durante el ciclo escolar de ese año, en el que José Vasconcelos fungía como secretario de Educación Pública, Antonio Caso como rector de la Universidad Nacional

⁵ Durante el siglo pasado hubieron varios intentos por caracterizar al nivel medio superior como una entidad independiente de los ciclos escolares antecedentes y consecuentes; además del Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, en 1971 se aborda el tema del bachillerato en los acuerdos de Toluca; y en la XIV Asamblea General Ordinaria de Tepic, Nayarit, en 1972, se ampliaron acuerdos que mostraban la gran diversidad en planes de estudios y las dificultades para desarrollar programas y conseguir permeabilidad horizontal entre instituciones. De ahí que en 1975 en Querétaro y en 1976 en Guanajuato la ANUIES convocó a dos reuniones nacionales de directores de educación media superior (Latapí Sarré, 1998). En ese momento se detectó que el problema de la diversidad en el bachillerato se observaba en dos aspectos: la diversidad curricular y la política interinstitucional. Con la idea de que resolviendo la primera, la segunda sería de fácil resolución se elaboró un documento que fue puesto a discusión en el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982.

y Vicente Lombardo Toledano como director de la Escuela Nacional Preparatoria. En este plan, los contenidos incluyeron dos años obligatorios, que serían los estudios secundarios; sin embargo, en éste, desde el tercer año y hasta el quinto, los alumnos podían elegir sus estudios de acuerdo con la profesión que seguirían, las que eran derecho, ciencias sociales, médico cirujano, arquitecto, ingeniero, ciencias químicas y odontología.

1.2.2.4.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1923. (Tercer Plan)

El tercer plan de estudios se emite el 17 de diciembre de 1923, con ideas similares a las del proyecto vigente en el ciclo escolar de 1922, se reformó el plan de estudios que entraría en vigor para el ciclo escolar de 1924. En este plan se dividen claramente los estudios de la preparatoria, los que se separan en dos ciclos, el primero, común a todos duraría tres años y el segundo con dos años de duración, en el cual los estudios son encaminados a las profesiones vigentes en el momento: abogados, médicos, ingenieros, arquitectos, dentistas, químicos técnicos, químicos farmacéuticos, químicos metalúrgicos y peritos en fianzas, estadísticas o seguros. Es en 1925 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles cuando se emitió un decreto en el que oficialmente fue creado el ciclo secundario perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

1.2.2.5.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1930. (Cuarto Plan)

De 1930 a 1939 se sucedieron hechos políticos y sociales que influyeron en la formulación del Cuarto Plan de la Escuela Nacional Preparatoria, entre los que podemos destacar el mantenimiento del Maximato, es decir terminando su periodo presidencial Plutarco Elías Calles (1924-1928), promotor de la forma de organización política actual, de institucionalizar la Revolución en un partido oficial, de corporativizar a las fuerzas vivas y de establecer de lleno esa racionalidad necesaria para el empuje de la industrialización en el país, utilizando para ello el apoyo de los siguientes tres presidentes que sólo estuvieron dos años en el periodo presidencial: Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934). Se formula la Doctrina Estrada, se aprueba la Ley Federal del Trabajo, y el ingreso de

México a la Liga de las Naciones. El Partido Nacional Revolucionario, efectuó su segunda convención en la Ciudad de Querétaro, con el fin de postular al candidato presidencial para 1934-1940 y formular el Primer Plan Sexenal. Lázaro Cárdenas es electo candidato a la Presidencia de la República y dentro de las principales características del Plan Sexenal se caracteriza por ser más un programa de reformas económico-sociales y estipulaba la intervención del Estado en los rubros agrario, industrial, sindical y el educativo. En cuanto al aspecto educativo, se propone la reforma del artículo 3° de la Constitución, rechazando el concepto de educación laica y proponiendo crear una ideología que unificara a los mexicanos bajo intereses colectivos y no individuales.

Con esto nacería la educación socialista, que, además de excluir toda doctrina religiosa, organizaría la enseñanza de tal forma que la juventud tuviera un concepto exacto ‘del universo y de la vida social’” (Cubas, 1986, pág. 2411)

En este contexto se elabora el cuarto plan, que comenzó bajo la tutela de la Universidad Nacional Autónoma de México el 2 de enero de 1930.⁶ Fue el primer plan en el que únicamente se incluyeron estudios preparatorios de tres años, dejando de hecho la administración de la educación secundaria a la Secretaría de Educación Pública. En él se estableció para cada carrera un plan de bachillerato y tenían como requisito de ingreso a la preparatoria cursar los estudios secundarios, y al término de los estudios preparatorios los estudiantes recibían un grado de bachiller, estos eran:

“... bachiller en filosofía y letras, con el cual podía ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias sociales; bachiller en ciencias biológicas para ingresar a la Facultad de Medicina, Odontología y Medicina Veterinaria; bachiller en ciencias físico-matemáticas para ingresar a la Facultad de Ingeniería; bachiller en ciencias físico-químicas y naturales para ingresar a la Facultad de Ciencias e Industrias Químicas; bachiller en artes y letras para ingresar a la Facultad de música, y bachiller en ciencias económicas para ingresar a la Facultad de Comercio y Administración...” (Velázquez Albo, pág. 32)

⁶ La autonomía, de la Universidad Nacional, es lograda por el movimiento estudiantil de 1929, que además lucha por un gobierno paritario para la universidad. Movimiento que fue inspirado por el movimiento de Córdoba, Argentina en 1918.

Este cuarto plan no se tiene la certeza de que se haya llevado a cabo pues había oposición de las asociaciones estudiantiles al aumento de un año y por otra parte la universidad no contaba con recursos económicos para realizarlo. No obstante, es importante resaltar que en él se fijan de manera explícita los fines de la Escuela Nacional Preparatoria ya que en el artículo primero de dicho plan se establecían sus objetivos primarios tales eran:

- Ampliar la cultura general de sus alumnos
- Orientar los estudios e investigaciones que ellos hagan hacia el mejor conocimiento y la más justa resolución de los problemas de México en todos sus aspectos.
- Robustecer el carácter de los estudiantes que a ella concurren, ayudarles a definir su personalidad y a afirmar la conciencia universitaria, teniendo presentes los ideales de cooperación y de servicio social que animan a la universidad.
- Impartir los conocimientos especiales que se sugieren para ingresar a las facultades universitarias. (Ibid.).

A consecuencia de las dificultades para establecer el plan anterior, al iniciar el ciclo escolar de 1931 entra en marcha un plan que respeta los principales planteamientos del proyecto, pero adaptados a dos años de estudios y reducidos a los siguientes bachilleratos: filosofía y letras, ciencias biológicas, ciencias físico-matemáticas, ciencias y letras y ciencias físico-químicas y naturales.

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas fue privilegiada la educación politécnica, con la creación del Instituto Politécnico Nacional y el Departamento de Educación Obrera en 1937. Se creó la preparatoria técnica, y se declaró oficialmente válida únicamente a la secundaria de la Secretaría de Educación Pública. No obstante, la poca atención que se brinda a la Universidad en esos años, en 1935, se crea el plantel denominado de Extensión Universitaria, que más tarde, pasaría a ser el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria. En 1940 se elaboró otro plan de estudios que tomó como base a los dos anteriores y en el cual se instauraron los bachilleratos de derecho y ciencias sociales, ciencias biológicas, medicina, medicina veterinaria, ciencias físico-químicas,

y ciencias físico-matemáticas para ingeniería y arquitectura, todos ellos se realizaban en dos años.

1.2.2.6.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1946. (Quinto Plan)

El quinto plan se aprueba en 1946 por el Consejo Técnico y por el Consejo Universitario. Sustituyó a los principios planteados desde 1930, y en él se vuelven a instaurar cinco años de estudios siendo los tres primeros los de secundaria y los dos últimos que correspondían a la preparatoria. En ellos se cursaban los bachilleratos en ciencias y en humanidades, y podían ingresar alumnos que hubiesen realizado sus estudios en las secundarias de la Secretaría de Educación Pública. “Por lo que respecta a los bachilleratos en ciencias y humanidades, se contemplaron por separado los contenidos a cubrir, además de que, en cada uno de ellos, se contó con materias electivas que cada facultad o escuela señaló” (Velázquez Albo, 1992, pág. 34). En el bachillerato de ciencias quedaron incluidas las escuelas de Medicina, Veterinaria, Ingeniería, Arquitectura y la Facultad de Ciencias. En el caso de las humanidades estuvieron la Facultad de Filosofía y la Escuela de Jurisprudencia y Economía.

1.2.2.7.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1956. (Sexto Plan)

El sexto plan fue aprobado el 26 de enero de 1956. El Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria aprobó por unanimidad la modificación al plan de estudios del bachillerato, considerando que debería ser a la vez unitario y múltiple, rígido y flexible, por lo cual, al igual que el anterior (1946), los tres años de estudios secundarios fueron uniformes para todos los estudiantes, pero a partir del cuarto se ofrecían entre once y diez disciplinas optativas. La falta de madurez en el momento de la elección, el exceso de asignaturas y horas clase, fueron los argumentos que se utilizaron para llevar a cabo la reforma del plan anterior.

Las particularidades de esta propuesta fueron la creación de seminarios para el último año del bachillerato, que tenía como función contribuir a que el alumno precisara su vocación; el nombramiento de profesores orientadores cuya función era la de aconsejar a los alumnos en sus problemas a lo largo de su paso por este ciclo. No obstante a las innovaciones, mientras estuvo vigente el plan, se consideró que la preparatoria estaba en crisis, pues los profesores de las escuelas de educación superior consideraban mala la preparación de los alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria, y especulaban que ésta era causada por la cantidad de materias optativas, que ocasionaba que los alumnos elaboraran su propio plan de estudios al sustituir las materias científicas, como matemáticas, física, química y biología que entraron a la lista de optativas.

1.2.2.8.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1964. (Séptimo Plan)

El séptimo plan entró en vigor a partir del ciclo escolar de 1964. Fue aprobado por el doctor Ignacio Chávez, rector de la UNAM en este tiempo, y continuó vigente hasta 1996. Este plan pretendió resolver los problemas detectados en el Congreso de Universidades Latinoamericanas celebrado en Bogotá en diciembre de 1963. En él se decía que era urgente la revisión de los programas y la renovación de los métodos de enseñanza, ya que éstos eran pasivos, pues el maestro hablaba y el alumno se limitaba a escuchar. Para solucionar lo anterior, el 11 de febrero de 1964 se da un fuerte impulso a la educación universitaria, se inauguran tres nuevos planteles de la escuela preparatoria en la ciudad de México, amuebladas y dotadas de todo el equipo de enseñanza, aulas, laboratorios, bibliotecas y talleres, fueron ubicadas en diferentes puntos de la ciudad como Tacubaya, Coyoacán y la Viga, de modo que para 1965 la Universidad contaba con ocho preparatorias (para 1992 el bachillerato de la UNAM contaba con nueve preparatorias y cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades).

Al inicio del ciclo escolar de 1964 se anunció el nuevo plan que constaría de tres años sin incluir la educación secundaria. En los dos primeros años fueron agrupadas las

materias en un tronco común que incluía matemáticas, física, geografía, historia universal, lengua y literatura española, lengua extranjera, lógica, dibujo de imitación, química, biología, anatomía, fisiología e higiene, historia de México, etimologías grecolatinas y ética; en el tercer año se agruparon las asignaturas en cinco bachilleratos: disciplinas sociales, humanidades clásicas, ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas y disciplinas económico-administrativas.

Dentro de los objetivos de la preparatoria estaban que el alumno:

“... aprendiera a estudiar, a adquirir el hábito del trabajo diario, y a acudir a las fuentes del conocimiento, ya fuera en libros o en el laboratorio. La tarea de los estudios preparatorios quedó expresada en los siguientes términos:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
- Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
- Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.” (Ibid. pág. 36).

Por tanto, la finalidad de la preparatoria sería, esencialmente formativa de la personalidad y en un sentido propedéutico, y la única opción de bachillerato universitario en la capital del país.

1.2.2.9.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1971. Creación del CCH (Octavo Plan)

A principios de los años setenta, durante el gobierno del licenciado Luis Echeverría, en el rectorado del Doctor Pablo González Casanova, se crea en la Universidad Nacional Autónoma de México el proyecto de formación preparatoria del Colegio de

Ciencias y Humanidades (CCH) que se convierte en el octavo plan. Nace en 1971, como consecuencia del movimiento de 1968, ya que, según algunos observadores, las prácticas educativas oficiales estaban perdiendo su capacidad para convencer. De acuerdo con Velázquez Albo, el CCH tendría como propósitos fundamentales:

1. Unir a las distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas;
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación;
3. Crear un organismo permanente de innovación de la universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adoptando el sistema de los cambios y requerimientos de la propia universidad y el país.

Entonces el CCH se creó como un dispositivo permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y al Nivel Medio Superior se le adjudicó una doble finalidad: propedéutico para un ciclo superior, y terminal para brindar una preparación para el trabajo.

El plan fue organizado en cuatro áreas: matemáticas, historia, ciencias experimentales y talleres, esta organización de los contenidos pretende que los estudios sean interdisciplinarios, sobre todo en los primeros cuatro semestres, ya que a partir del quinto los cursos se encaminan de acuerdo con el área de ubicación de la profesión elegida.

1.2.2.10.- La Escuela Nacional Preparatoria en 1996. (Noveno Plan)

Durante el inicio del sexenio de Ernesto Zedillo se deviene una crisis económica por el llamado “Error de Diciembre” o “Efecto Tequila” el que consistió en la libre flotación del dólar en diciembre de 1994, ocasionando una gran fuga de capitales extranjeros y nacionales dejando en prácticamente la insolvencia económica al gobierno mexicano. Entre las causas de la devaluación se encuentran responsabilidades compartidas por

Carlos Salinas de Gortari que había propiciado varios eventos y políticas macroeconómicas de su administración que facilitaron la crisis económica de 1994. Entre las que podemos mencionar el alto gasto gubernamental en obras públicas por ser año de elecciones, con el consecuente déficit. Para poder mantener este déficit histórico, Salinas emitió los *Tesobonos*, un tipo de instrumento de deuda que aseguraba el pago en dólares, en lugar de pesos mexicanos. En ese periodo, en México hubo prácticas bancarias relajadas y/o corruptas; Los asesinatos de Luis Donald Colosio y Francisco Ruiz Massieu y la aparición del EZLN en Chiapas. Por otra parte, Zedillo ante la situación de déficit y cuando prácticamente no había reservas monetarias, decide subir la banda de la tasa de cambio fija un 15%, hasta los 4 pesos por dólar, así como terminar con la compra de deuda ante la situación del país, y así detener la fuga de dólares de las reservas internacionales. Aun cuando se reconoce que la devaluación era necesaria y económicamente coherente, también se considera que se manejó incorrectamente en términos políticos: al haber anunciado sus planes de devaluación, muchos extranjeros retiraron sus inversiones, agravando los efectos de la devaluación. Sin poder mantener la nueva banda de la tasa de cambio, a principios de 1995, la administración de Zedillo decidió establecer el sistema de libre flotación del peso. Cuando el dólar dejó de ser controlado por el gobierno, el peso perdió la mitad de su valor, hecho que ocasionó que las deudas en dólares no pudieran ser pagadas. Finalmente, el precio del dólar incrementó cerca del 300%, causando inmediatamente quiebras de miles de compañías, desempleo y que muchos deudores se vieran impedidos de pagar sus deudas. El gobierno de Zedillo ideó el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (FOBAPROA) para apoyar a la banca nacional contra los deudores.

Ante este panorama, la UNAM decide después de 32 años de mantener vigente el plan de estudios, hacer un cambio curricular siguiendo la política educativa neoliberal de la cual incluso adopta el lenguaje, por lo que establece que la Misión de la Escuela Nacional Preparatoria es:

“Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos

necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además, tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Balmaceda Becerra, 2007)

A fin de cumplir con su misión educativa, implantó una serie de acciones de diseño curricular, encaminadas a actualizar y enriquecer todos los elementos que integran su plan de estudios, y como resultado cuenta actualmente, con un currículo que se caracteriza principalmente por un contenido programático conformado por una gama de disciplinas de carácter científico, social y tecnológico, todas ellas orientadas a contribuir a la formación integral del alumno, es decir al desarrollo de sus áreas intelectual, afectiva, física, estética, artística, moral y de la comunicación.

Son 94 asignaturas, cursadas en seis años, las que integran ese programa de estudios dividido en tres años de secundaria y tres de preparatoria, las cuales se representan en el mapa curricular, se conforman por programas y se organizan por año y sus contenidos de enseñanza responden a la nueva estructura del plan de estudios. En lo referente a la preparatoria, se establecen tres etapas de formación: la etapa de introducción, la etapa de profundización y por último la etapa de orientación, a la vez que dichas asignaturas se distribuyen por núcleos básico y formativo-cultural y un tercero para el último año, identificado como núcleo propedéutico con sus respectivas materias obligatorias y optativas, dependiendo del área a estudiar, ya sea Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y Arte.

Asimismo, este nuevo plan señala las pautas metodológicas para que el alumno adquiera conocimientos y desarrolle sus habilidades, al indicar al profesor que su función como enseñante, es la de ser encauzador o facilitador del aprendizaje para que el estudiante se convierta en protagonista de su propio proceso.

Recapitulando, en este periodo hubo amplia movilidad en cuanto a la duración de los estudios de Bachillerato, según se anexaran o separaran los estudios secundarios; no obstante, se puede mencionar como constante, la intención de formar al mexicano como ciudadano, con la capacidad de efectuar trabajos prácticos, pero sin perder la reflexión que tiene como fundamento el conocimiento científico. Es de notar también, que en los estudios prevalecían los dirigidos hacia las profesiones liberales como: derecho, médico cirujano, arquitecto, las ingenierías civil y mecánica, y los químicos farmacéuticos y metalúrgicos, entre otras. Se refuerza la idea de que el bachillerato universitario es propedéutico, pero sin dejar de considerar que en otras opciones de bachillerato se establecen modalidades terminales que capacitan para el trabajo técnico, pero con la particularidad de también ser propedéuticas.

1.2.3. Historia de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México

En este apartado se hace una breve relación histórica de la Escuela Preparatoria de la UAEM a través de sus cambios en los planes de estudio. De igual forma, se contextualiza con el momento histórico, político y social que se vivía en el Estado de México en cada una de las etapas que originaron los cambios en los planes de estudios.

1.2.3.1.- Orígenes de la Escuela Preparatoria de la UAEM

La historia del Estado de México está indisolublemente ligada a los acontecimientos políticos del siglo XIX cuando la naciente nación estaba definiéndose a sí misma. Al lograr la Independencia de España, el territorio que ocupaba la Intendencia de México (115 mil kilómetros aproximadamente) pasa al naciente estado incluyendo la capital del país, por lo que entonces el Estado de México comprendía el territorio de los actuales estados de Guerrero, Morelos, Hidalgo, parte de Tlaxcala y el Distrito Federal.

Conforme a las luchas entre insurgentes y realistas, conservadores y liberales, federalistas y centralistas, monárquicos y republicanos, el Estado de México fue perdiendo su territorio a partir de “la segregación de Querétaro en 1823 decretada por el triunvirato que asumió el poder a la caída de Iturbide” (Rosenzweig, Hernandez, Jarquin, y Mino, 1987, pág. 195), con la finalidad de convertirlo en un distrito en el que residieran los poderes del gobierno nacional. En 1824 los constituyentes dispusieron que el Distrito Federal se erigiera en la Ciudad de México con una demarcación aproximada de 8,800 metros a la redonda de la plaza mayor o zócalo, extensión que obviamente fue creciendo paulatinamente en detrimento del territorio del Estado de México. La creación del estado de Guerrero ocurrió en 1849, por decreto del presidente Herrera, a instancias de Juan Álvarez. Los estados de Hidalgo y Morelos fueron creados por Juárez en 1869. Todas estas segregaciones al Estado de México tuvieron como justificación la poca o nula atención que la capital del estado prestaba a esas regiones y como resultado de la pobre participación del centro del estado en los conflictos bélicos, y, por lo tanto, con la falta de líderes que propugnaran porque el territorio no se viera mermado.

Por otra parte, la capital del estado también fue itinerante antes de establecerse Toluca como la ciudad detentadora de los poderes estatales. Luego de la creación del Distrito Federal y de perder la capital del país, hubo la necesidad de buscar nueva sede de los poderes locales. Permanecieron hasta enero de 1827 en la capital del país, luego de lo cual se trasladaron a Texcoco, pero ante la falta de facilidades para instalarse, los poderes se trasladan a Tlalpan, donde permanecen hasta 1830. A fines de este año los poderes se trasladan a Toluca donde prácticamente han permanecido hasta ahora, sólo con algunas breves interrupciones durante la administración centralista de Santa Anna y durante la invasión norteamericana que fue itinerante en Sultepec y otras localidades.

Por tanto, los antecedentes de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México se pueden encontrar en la primera Constitución del Estado de

México, promulgada en Texcoco en 1827, la que en el Artículo 228 establecía que en el lugar de residencia de los supremos poderes habrá un Instituto Literario para la enseñanza de todos los ramos de instrucción pública. (Colín, 1974)

"En febrero de 1828, cuando el Gobierno residía en Tlalpan (entonces llamado San Agustín de las Cuevas), por iniciativa del Gobernador de nuestra entidad, Don Lorenzo de Zavala, el Congreso del Estado aprobó el decreto en el cual se creaba el Instituto, señalando el 3 de marzo del mismo año como fecha de apertura y designando como sede una casa, propiedad de Don José Vicente Villada, conocida como 'casa de las piedras mizeras', en Tlalpan". (Peñaloza García, 1985, pág. 11)

De acuerdo con las crónicas que se tienen, la primera época del Instituto fue breve y difícil, ya que no existían en Tlalpan los recursos necesarios para impartir una enseñanza que cumpliera los términos del decreto expedido por Zavala. Además de que ya existía el proyecto de trasladar los poderes a Toluca, como capital del Estado.

"La segunda época del Instituto comienza el 7 de mayo de 1833. El Gobernador Zavala, ya con los poderes públicos radicados en Toluca, decreta la reapertura y le encomienda la dirección al Filántropo toluqueño Don José María González Arratia. El día 30 del propio mes y año, un nuevo decreto declara propiedad del Estado la Construcción conocida con el nombre de Beaterio y la destina para local del Instituto,". (Ibid., pág. 15)

Con sólo doce alumnos, Don José María González Arratia inaugura las clases de latín y Jurisprudencia.

Al siguiente año, ya terminadas las obras de adaptación del Beaterio, el Instituto tiene su sede definitiva y cambia de director, aceptando Zavala la renuncia del Señor González Arratia y nombrando al poeta cubano asilado en México José María Heredia; bajo su conducción y de una Junta del Instituto designada por el gobierno la tarea educativa adquiere una mayor importancia.

Es en este periodo que se crean las cátedras de: Matemáticas, Gramática Latina, Gramática Castellana, Derecho Natural y de Gentes, Inglés, Francés y Dibujo, con un mayor número de alumnos y un selecto cuerpo de profesores.

Al llegar 1835 Heredia renuncia a la Dirección y el gobierno centralista que se instala en el país ordena la segunda clausura del colegio.

El 7 de noviembre de 1846 el Instituto Literario fue reestablecido, por el Gobernador Interino Francisco Modesto de Olaguibel. En esta etapa, el Plan de Estudios Preparatorios no estuvo definido con claridad suficiente hasta el ingreso de Ignacio Manuel Altamirano, con quien empieza a regularizarse; en esos años se le llamaba estudios de la Latinidad.

Se estableció que los estudios que se daban en el Instituto tenían una doble finalidad:

- a).- Perfeccionar los estudios elementales.
- b).- Proporcionar conocimientos antecedentes de la educación profesional.

A esto se le llamó en última instancia, Educación Preparatoria.

En cuanto al concepto moderno de Bachillerato aparece con el plan de estudios que el Doctor Gabino Barreda preparó para fundar, en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria. La orientación General del plan de estudios era positivista, ya que el positivismo era la doctrina filosófica más conveniente para organizar en México la educación liberal.

El 10 de octubre de 1870, Barreda escribió una carta al Gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio, para explicarle minuciosamente lo que para él constituía la esencia del bachillerato. En el contenido del documento, Barreda abogaba por:

"Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los

más simples hasta los más complicados se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive así a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el medio de ver contra dicha por los hechos esta o aquella autoridad..." (Ibid., pág. 14)

El Gobernador Riva Palacio ordenó que, en lo sucesivo, los estudios preparatorios del Instituto se realizaran conforme a los planes de la Escuela Nacional Preparatoria. La idea del Gobernador Riva Palacio acerca de la enseñanza preparatoria fue secundada por los Gobernadores que le sucedieron, de tal manera que los cambios operados en los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria repercutían invariablemente en el Instituto, aun cuando se realizaron algunas reformas esporádicas de carácter exclusivamente local. Así es como los estudios preparatorios del Instituto tenían un carácter terminal, puesto que facilitaban el acceso inmediato a los empleos del gobierno.

Cabe mencionar que el Artículo 4º de la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, expedida por el Gobernador interino Lic. José Zubieta, en 1886, establece que los alumnos que concluyan su instrucción secundaria, aun cuando no sigan una carrera profesional, serían preferidos en igualdad de circunstancias por el gobierno para ocupar los empleos públicos. En este tiempo el nivel medio básico se encontraba integrado a la preparatoria.

Según el Reglamento de la Escuela Preparatoria eran 28 las materias vigentes en el periodo, dichas materias eran: Moral y Urbanidad, Aritmética, Álgebra, Geometría Plana y del Espacio, Trigonometría, Geometría Analítica, Cálculo Infinitesimal, Cosmografía, Geografía, Física, Química, Mineralogía, Geología, Botánica, Zoología, Higiene, Lógica, Estadística, Economía, Español, Latín, Francés, Inglés, Alemán, Raíces Griegas, Literatura, Historia Universal, e Historia de México. (Ver anexo I)

Durante la primera mitad del siglo XX, el desarrollo general del país y del Estado exigía en diversas actividades un nivel más alto de especialización profesional; es entonces cuando se subrayó el carácter propedéutico que ofreciera bases más sólidas para la educación media superior.

Uno de los argumentos utilizados por el Consejo Directivo del ICLA para demandar la creación de la Universidad, era que la mayor parte de los egresados de la Preparatoria de Toluca tenían que trasladarse a la Ciudad de México para estudiar una carrera.

Por el acuerdo del 26 de marzo de 1956 se establecieron las carreras de Medicina, Ingeniería, Comercio y Administración, Enfermería, Pedagogía Superior y Jurisprudencia, además de la *Escuela Preparatoria* que tuvo como directo al Lic. Francisco Álamo. En este tiempo la Preparatoria se ubicaba en las aulas construidas en la parte posterior del Edificio Central.

Desde 1956 hasta la realización del presente estudio, la institución había tenido siete planes de estudio de bachillerato, cabe aclarar que son más las reformas efectuadas pero su impacto no modificó su esencia. Amén de que actualmente se está implementando el octavo plan de estudios con la reforma del Currículum del Bachillerato Universitario 2015.

Por otra parte, es necesario mencionar como fue creciendo en atención la Escuela Preparatoria, pues de ser un solo plantel en Toluca, pasó a tener diez, cinco en Toluca y cinco en diversos municipios del Estado. Cuando la Escuela Preparatoria aún funcionaba en el hoy denominado Edificio Histórico de Rectoría, se gestiona la incorporación de la Escuela Preparatoria de Texcoco que todavía conserva ese nombre. Al trasladarse la Escuela Preparatoria al edificio construido exprofeso para ella en 1963, se le denominó Escuela Preparatoria No. 1 “Lic. Adolfo López Mateos”; al inicio de la década de los noventa, la matrícula se expande y para su atención se abren en la ciudad de Toluca cuatro nuevos espacios, la Escuela Preparatoria No. 2 “Nezahualcóyotl” se funda en 1972, la Escuela Preparatoria No. 3 “Cuauhtémoc” se

funda en 1973, la Escuela Preparatoria No. 4 “Ignacio Ramírez Calzada” se funda en 1971, con la denominación de Instituto de Investigación en Técnicas de la Enseñanza, dependiente del Departamento de Psicopedagogía de la UAEM y funcionando en los antiguos salones del ICLA, y cambia su denominación al trasladarse al edificio que actualmente ocupa; la Escuela Preparatoria No. 5 “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana” se funda en 1978. De las escuelas foráneas, la más antigua es la ya mencionada Escuela Preparatoria de Texcoco, la Escuela Preparatoria de Amecameca “Sor Juana Inés de la Cruz”, fundada en 1965 y la Escuela Preparatoria de Tenancingo “Dr. Pablo González Casanova” que se fundó en 1972. En 2011 se funda la Escuela Preparatoria de Atlacomulco “Isidro Fabela Alfaro” y en 2017 la Escuela Preparatoria de Almoloya de Alquisiras “Mtro. José Ignacio Pichardo Pagaza”. Actualmente la denominación oficial pasó de ser “Escuela Preparatoria” a “Plantel de la Escuela Preparatoria”, quitando el número de referencia de cada uno.

1.2.3.2.- Primer Plan de Estudios: Escuela Preparatoria Integral 1956-1958

El ingeniero Salvador Sánchez Colín, inició su mandato el 16 de septiembre de 1951, de manera que coincidió en cinco años con la gestión del primer mandatario, Adolfo Ruiz Cortines, época de cierta austeridad y aun de intentos moralizantes. La austeridad se debía no tanto al carácter del presidente sino a las circunstancias de la economía nacional. Los empréstitos y la Guerra de Corea habían permitido un final salvable al régimen alemanista. Pero luego sobrevinieron problemas: disminución de exportaciones y aumento de importaciones. A tal grado que, en 1954, una vez más se tuvo que devaluar la moneda nacional. (Jarquín Ortega y Herrejón Peredo, 2007). No obstante, el desarrollo del país, y en especial del Estado de México, siguió adelante, si bien de manera moderada. El sector privado contó con garantías, mientras que el gobierno siguió invirtiendo en comunicaciones, electrificación e irrigación. Tal desarrollo sostenido no se fincó, por parte del gobierno, sobre un incremento a los impuestos sino sobre nuevos empréstitos y la devaluación del peso. La incesante

carestía tuvo un ligero equilibrio en nuevas fuentes de trabajo, en aumentos salariales y en el control de precios sobre insumos de primera necesidad.

En ese momento, el Instituto Científico y Literario estaba formado por tres escuelas: la Preparatoria, la de Jurisprudencia y la de Pedagogía Superior, con un total de 528 alumnos. En 1956, como ya se mencionó, se fundaba la Escuela de Medicina, se incorporó la carrera de Contador Público y la Escuela de Enfermería y Obstetricia (Guadarrama Gómez y Lara Vázquez, 1991). En este panorama, el 17 de marzo de 1956 el Instituto se transforma en Universidad Autónoma del Estado de México. En su Sexto Informe de Gobierno, en 1957, Sánchez Colín anuncia la presupuestación de \$200,000.00 para la compra de los terrenos en donde se edificaría la Ciudad Universitaria.

En suma, la labor educativa en este periodo se significó no por construcciones materiales sino por el esfuerzo de renovación en las instituciones. La adecuación al desarrollo industrial y a las exigencias de las masas populares aún era lejana. (Jarquín Ortega y Herrejón Peredo, 2007).

La transformación del ICLA en la Universidad Autónoma del Estado de México no modificó el plan denominado *Escuela Preparatoria Integral*, con duración de cinco años, el cual estuvo vigente hasta el año de 1958. En éste, los tres primeros años correspondían a la secundaria y los dos últimos al bachillerato propiamente dicho. Se tomaban a los chicos desde el primer año de secundaria para conducirlos hasta los dos años del bachillerato. Los cursos eran anuales en horario discontinuo y con una fuerte carga de materias básicas y seminarios (Peñaloza García, 1985), por otra parte, su orientación era propedéutica, pero sin perder aún el carácter enciclopédico de la preparatoria tradicional. Acentuaba la importancia de preparar a los estudiantes en áreas definidas correspondientes a los estudios profesionales que más tarde iniciarían y que eran elegidas desde su ingreso a la preparatoria. (Ver anexo II)

El plan de estudios estaba estructurado por asignaturas comunes en los tres primeros años, y en el 4º y 5º (el bachillerato propiamente dicho) las asignaturas eran elegidas por los estudiantes dependiendo de sus intereses vocacionales, se dividía en dos grandes áreas: Ciencias, con cuatro especialidades, y Humanidades, con tres.

Las especialidades del Bachillerato en Ciencias eran:

1. Medicina, Odontología y Veterinaria
2. Ciencias Químicas
3. Ingeniería
4. Arquitectura

Las especialidades del Bachillerato en Humanidades eran:

1. Jurisprudencia, Filosofía
2. Economía
3. Comercio.

1.2.3.3- Segundo Plan de Estudios: Bachillerato Único 1958–1964

En 1957, Gustavo Baz Prada fue postulado candidato del Partido Revolucionario Institucional a Gobernador del Estado de México, quien al ganar la elección, tomó posesión del cargo el 16 de septiembre del mismo año y concluyó en 1963, durante su gobierno impulsó a la educación en todos sus niveles; en cuanto al apoyo a la Universidad Autónoma del Estado de México, en este periodo se adquirió el Cerro de Guelatao y terrenos adyacentes para integrar la Ciudad Universitaria, se construyó el 80% del Estadio y se estaban construyendo las Escuelas de Ingeniería Civil, de Comercio y Administración y se tenían casi concluidas la Escuela de Derecho y Filosofía y la Torre de Rectoría. (Trigos, 1991)

También durante su gobierno se promovió una política industrial con un sistema proteccionista que promovía las exenciones totales al pago de impuestos. El Estado de México pasó a ser de una entidad primordialmente agrícola a un estado con gran actividad industrial y de servicios, sobre todo en los municipios conurbados de la ciudad de México (Navarrete López, 1992).

En ese contexto, el 14 de enero de 1958 el Consejo Universitario aprobó la adopción del Plan de Estudios del Bachillerato Único, elaborado por la Escuela Nacional

Preparatoria. En el cual se conservaban los tres grados de secundaria, pero los dos años de preparatoria tenían materias comunes que cubrían 15 horas de clase por semana, y una abundante lista de materias selectivas, de la que el alumno podía elegir libremente una carga de nueve horas semanales adicionales. Además, se contemplaban dos seminarios optativos y tres actividades obligatorias: Cultura Física, Educación Estética y una hora diaria de estudio. (Ver Anexo III)

Su propósito era dotar a los estudiantes de una cultura general y una formación de base, sin desatender aspectos relativos al desarrollo físico y de apreciación estética, amén de adiestramientos paralelos que favorecieran la posible incorporación al trabajo productivo.

El diseño de este plan de estudios contenía resabios del ideal de Gabino Barreda (Peñaloza García, 1985): a partir de un fondo común de verdades, como base de los estudios profesionales, formar una cultura nacional más o menos homogénea. Por otra parte, se presupone un grado de madurez de los estudiantes para que en la elección libre de materias y seminarios tuvieran la oportunidad de satisfacer sus inquietudes y tendencias personales.

1.2.3.4.- Tercer Plan de Estudios: El bachillerato de Tres Años 1964–1970

Juan Fernández Albarrán asumió la gubernatura del Estado de México para el periodo de 1963 a 1969, la característica de su régimen fue no subir los impuestos ni endeudarse demasiado. La riqueza industrial y el mayor número de contribuyentes hicieron posible un aumento de más de 100%. A lo largo de este sexenio el Estado de México dio un salto presupuestario frente a los demás estados de la Federación: de un séptimo lugar en 1963 subió al primero en 1969.

Se había duplicado la inversión industrial durante el sexenio. Este continuo ascenso corresponde a la producción agrícola, que muestra un incremento notable gracias al mayor uso de agroquímicos. No obstante, los altibajos, en 1959 la producción maicera el Estado de México ocupó el cuarto lugar en el ámbito nacional.

En el aspecto educativo, los aumentos considerables ocurrieron de 1963 a 1966. En cambio, durante los tres años siguientes se redujeron bastante. El Plan de 11 Años aceleró la integración de masas al sistema educativo primario, frecuentemente sin la calidad deseada, por tanto, se llegó a contar con una población numerosa egresada de las primarias, a pesar de las cuantiosas deserciones. Muchos de los egresados presionaban para continuar sus estudios y no se habían previsto las condiciones para darles respuesta inmediata.

A partir de 1967, se inició una nueva reforma educativa, cuya consigna era calidad sobre cantidad: mejores alumnos y mejores maestros. De tal manera, la matrícula de alumnos, que en los primeros tres años del periodo crecía a un ritmo de 43%, bajó a 23% en los siguientes tres años.

En cambio, como una derivación del criterio educativo seguido a partir de 1966, se produjo un aumento considerable en la eficiencia del sistema escolar; pues si en 1963 sólo terminaron la primaria 25.6% de los alumnos que se inscribieron en el primer año en 1958, para 1969 el porcentaje se eleva a 42.8% de los que la iniciaron en 1964. En cuanto al apoyo a la Universidad Autónoma, Jarquín Ortega y Herrejón Peredo (1995) consignan que la construcción de la Ciudad Universitaria se continuó y el subsidio a la universidad aumentó en 418%.

En 1963, por gestiones de la Asociación Nacional de Universidades, se decidió la supresión paulatina de la secundaria. Es a partir de ese mismo año lectivo que el plan anterior entra en fase de desplazamiento hasta que el concepto de preparatoria integral desaparece. En 1964 se adoptó un Plan de Estudios que comprendía dos años comunes y uno de especialidad. (Ver anexo IV)

Las áreas de especialidad o propedéuticas que consideraba eran cinco: Ciencias Físico Matemáticas, Ciencias Químico–Biológicas, Ciencias Económico–Administrativas, Disciplinas Sociales y Humanidades Clásicas.

Al ingresar a ellas, en tercer año, había que cursar seis materias comunes, después, cada área tenía materias específicas, básicas y optativas. Por primera vez el tiempo total del bachillerato se alargaba a tres años. (Peñaloza García, 1985). La justificación para la ampliación de la escolaridad del bachillerato tuvo que ver con consideraciones académicas y psicológicas del desarrollo del adolescente postulando que la elección vocacional era un proceso por lo que no podía pedirse que el alumno definiera su vocación ni su aptitud desde el comienzo del bachillerato.

1.2.3.5.- Cuarto Plan de Estudios: Modalidad de Bachillerato de Semestres 1970–1982

En 1969, Carlos Hank González fue postulado candidato del Partido Revolucionario Institucional a Gobernador del Estado de México, resultando electo para el periodo 1969-1975, durante su gobierno emprendió el inicio del uso de sistemas computacionales en el gobierno, pero sobre todo se le debe el inicio de la urbanización de la zona que hoy es Ciudad Nezahualcóyotl y Cuautitlán Izcalli y los asentamientos en el antiguo vaso del Lago de Texcoco.

Por otra parte, la planta industrial empieza a aportar recursos financieros al Estado, al finalizar el periodo de la exención de impuestos otorgados en décadas anteriores, no obstante, estos recursos se utilizan principalmente en la construcción de infraestructura industrial. En el renglón educativo el presupuesto pasó de 270.5 a 949 millones de pesos en el lapso de 1970 a 1975. Con estos recursos se permitió el desarrollo de la matrícula escolar en todos los niveles, y en cuanto a la Universidad Autónoma se le apoyó de manera significativa con un presupuesto que crecía en porcentajes mayores a los destinados por la federación. (Velázquez y Larrauri , 1990).

En su sexto informe de gobierno, Hank González al hablar sobre la expansión de la educación superior, específicamente de la UAEM exponía que en 1969:

“... había 4,800 estudiantes universitarios, incluyendo los de preparatoria; hoy [1975] estudian 20,000. En 1969 había una preparatoria; hoy hay 7 de la Universidad Autónoma del Estado de México, 6 regionales incorporadas a la universidad y 24 dependientes de la Dirección de

Educación Pública; 37 preparatorias, que sumadas a las existentes en el Valle de México, que dependen o están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública, a la Universidad Nacional Autónoma de México o al Colegio de Bachilleres, suman alrededor de 60.” (Velázquez y Larrauri, pág. 30).

En este contexto, el 31 de julio de 1970, el Consejo Universitario aprobó el nuevo Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria de la UAEM, y el primero independiente de los cambios en la Escuela Nacional Preparatoria. En él se propone la sustitución de los cursos anuales por cursos semestrales, mediante la impartición de cinco semestres comunes y uno de especialidad. (Ver anexo V) Para este plan los objetivos se enunciaban de la siguiente forma:

- Formación de una disciplina intelectual que dote al alumno de espíritu científico.
- Desarrollo integral de sus facultades para hacer de él una persona culta.
- Formación de cultura general que le proporcione una escala de valores.
- Integración de la conciencia cívica que le defina sus valores frente a su familia, hacia su país y ante la humanidad.
- Preparación especial para abordar determinada carrera profesional.

El documento base de esta reforma señalaba que el plan anterior, el de 1964, estaba estructurado de acuerdo con esa filosofía y que el cambio propuesto consistía en eliminar y sustituir sólo algunas de las materias. (Peñaloza García, 1985).

No obstante, en la instrumentación, surgió una deficiencia: las Actividades Deportivas y Estéticas quedaron excluidas, pues siendo de carácter optativo, decayeron paulatinamente por desinterés de los alumnos. Con este plan de estudios se dio, en consecuencia, una nueva organización administrativa a los estudios de bachillerato.

En 1970 se empezaron a impartir seis especialidades:

1. Ciencias Físico-Matemáticas
2. Ciencia Química
3. Ciencias Sociales

4. Ciencias de la Salud
5. Ciencias Económico-Administrativas
6. Humanidades.

En años posteriores el número de especialidades se ve ampliado a nueve, en virtud de que se bifurcan los de Ciencias Químicas con orientación a Agronomía, y el de Ciencias Físico-Matemáticas con orientación a Arquitectura. Además, se crea el Bachillerato de Ciencias de la Conducta. (Parra Dávila, 1999)

1.2.3.6.- Modalidad de Sistema de Bloques (1971–1982)

Como parte de un proyecto de investigación educativa, en 1971, el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad seleccionó a dos grupos de alumnos para cursar estudios en el Bachillerato en dos años, la idea era novedosa (Peñaloza García, 1985) abreviar el tiempo de escolaridad sin reducir el número de asignaturas.

Así apareció el “Sistema de Bloques” (Ver Anexo VI) denominado de esa manera por la agrupación de materias en grupos de tres, durante once ciclos lectivos de dos meses de duración, suprimiendo los periodos vacacionales largos. Su objetivo era provocar aprendizajes rápidos e intensivos sin menoscabo de la calidad académica que permitiera a los mejores alumnos acortar la duración de los estudios.

El sistema de bloques se apoyó en uso de metodología y recursos pedagógicos adecuados a la brevedad de los cursos y a las características especiales de los alumnos. Por lo cual pretendía encontrar una alternativa para estudiantes bien dotados, pero no para todos. La experiencia comenzó con dos grupos de cincuenta alumnos, pero pronto se generalizó la experiencia a tres planteles de la Escuela Preparatoria y a todas las incorporadas a la Universidad. Esta expansión provocó que perdiera la mayor parte de sus virtudes originales: la selección de alumnos, la metodología especial y los recursos didácticos se perdieron al paso de los años, su vigencia se extendió hasta la generación 1982-1984.

El sistema de bloques nunca fue sancionado por el Consejo Universitario como un plan de estudios y pasó de ser un experimento a la modalidad más extendida durante once años.

1.2.3.7.- Quinto Plan de Estudios: Plan de Reforma al Bachillerato 1982–1985

Alfredo del Mazo González fue electo para el periodo 1981-1986 e inició su periodo gubernamental el 16 de septiembre de 1981. Su gobierno reprodujo la estrategia administrativa del gobierno del presidente Miguel de la Madrid, que encontró sus ejes centrales en la racionalización del gasto público y la reducción de las dimensiones de la burocracia, tanto del sector central como del paraestatal.

La dimensión política de la actividad estatal fue cuidada escrupulosamente. "En este tenor, el Ejecutivo local reinició el programa de becas para estudios de nivel superior y posgrado; y promulgó la Ley del Mérito Civil, y eligió la Presea Estado de México para distinguir a los más destacados mexiquenses en todos los ámbitos de la vida social. Revitalizó el mecanismo de consulta popular como una base fundamental en la toma de decisiones y creó, también, la radio y televisión mexiquenses, como instrumentos de comunicación e identidad" (Salazar Medina, 1993).

A partir del Congreso Nacional del Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos en 1982, se establecen las políticas educativas nacionales a instancias de la ANUIES para ese nivel educativo⁷. Finalmente, en julio de ese año el Consejo Universitario aprobó la implantación de la reforma para el semestre que iniciaba en septiembre para

⁷En las conclusiones de ese congreso hubo una definición importante: A partir de ese momento el bachillerato se conceptualiza como un ciclo con objetivos y personalidad propios, que corresponde a una edad crucial en la vida de los jóvenes, cuando tienen mayor necesidad de formación y cuando son más receptivos a los mensajes formativos, de ahí que el bachillerato debe considerarse formativo e integral. Latapí Sarre (1998) también enfatiza entre las recomendaciones relevantes de este congreso la de conceptualizar como finalidad del bachillerato generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo.

las escuelas dependientes y un año después para las incorporadas. La reforma propuso seis objetivos generales (Peñaloza García, 1985):

- a) Introducir un cambio cualitativo en la enseñanza media superior, acentuando el carácter formativo.
- b) Unificar los sistemas de bachillerato de la Universidad.
- c) Establecer condiciones de absoluta igualdad tanto para los profesores como para los alumnos de ese nivel.
- d) Reducir las áreas de salida del ciclo propedéutico.
- e) Armonizar la estructura del bachillerato de la UAEM con las tendencias educativas nacionales.
- f) Crear un modelo educativo flexible y perfectible, en constante evolución, que no se agote por sí mismo.

En el estudio de la realidad curricular del país analizado en ese Congreso, se encontró necesario que existiera un común denominador que pudiera transformarse en un tronco común. Entendido el concepto de tronco común como un universo de lo básico, que deberá ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcionara los conocimientos y herramientas metodológicas necesarias.

El bachillerato en esta reforma se conceptualizaba como modelo del Nivel Medio Superior con las siguientes características:

1. De naturaleza esencialmente formativa, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan al pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva.
2. De capacitación con sentido antecedente para emprender estudios superiores.

3. De capacitación para el uso de los métodos y de la información básica de las ciencias de la naturaleza y de la cultura, de manera que la universidad de sus contenidos pueda proporcionar, intelectualmente. Los elementos básicos de una capacitación específica para el trabajo. (Parra Dávila, 1999).

La organización o estructura del Plan de Estudios estaba orientada fundamentalmente en dos sentidos:

El primero que atendía a la organización temporal y secuencia de la tira de materias por semestres, que correspondían a lo que se ha denominado tronco básico (de primero a quinto semestre) y las áreas propedéuticas que se cursaban en el último semestre, en el que existían cinco opciones de preparación específica, cada una de ellas dirigida hacia un área o grupo de carreras profesionales. (Ver anexo VII)

Las áreas propedéuticas eran:

- a) Ciencias Químicas y Agropecuarias
- b) Ciencias Físico–Matemáticas
- c) Ciencias de la Salud
- d) Ciencias Sociales y Humanidades

El segundo tipo de estructura atendía a la organización de las materias por áreas de conocimiento y su agrupación está dada esencialmente en función de los objetivos que conforman el perfil de egreso del bachiller. Las áreas son:

1. Disciplinas Formales
2. Disciplinas Experimentales
3. Disciplinas Humanísticas
4. Lenguaje y Comunicación

5. Estética y Cultura Física.

Las tres primeras están enfocadas a la adquisición de los conocimientos e instrumentos metodológicos necesarios para la formación del alumno y su acceso al pensamiento científico, las dos restantes se orientaban al desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje, la expresión del conocimiento logrado y la apreciación estética del arte. (Parra Dávila, 1999).

En el plan de estudios de 1982 se unificó la programación (en ese momento de semestres y bloques) a semestres; se redujo el número de áreas propedéuticas de nueve a cinco; se incorporaron nuevas materias, se transformaron algunas de las anteriores y se estableció nuevamente la obligatoriedad de las Actividades Estéticas y de la Cultura Física. (Peñaloza García, 1990).

En 1986, en cumplimiento de uno de los objetivos planteados en el Plan de Estudios de la Reforma del Bachillerato (1982–1985) se realizó la evaluación sumaria de dicho plan. Como resultado de este ejercicio, se dio lugar a la creación del nuevo Plan de Estudios (1986), el que fue aprobado en julio de ese mismo año e inició su aplicación en el mes de septiembre. En este plan prácticamente se respetan los lineamientos del plan anterior y solamente los cambios que se registran fueron en la ubicación de algunos cursos y la inclusión de otros que sustituyeron a las asignaturas que se omitieron. Es decir, los cambios aplicados como resultante de la evaluación sumaria son prácticamente de forma.

Para este Plan de Estudios, la Coordinación General de la Escuela Preparatoria mostró un mayor interés no sólo en el cumplimiento de los contenidos y la estructuración de los programas para darles mayor claridad y más adecuados elementos orientadores para mejorar la práctica. En esta etapa se incrementó la participación de las academias de especialidad en la búsqueda de aportaciones de los docentes y de acuerdos sustentados en la didáctica para darle mejor desempeño al trabajo escolar; asimismo

se elaboraron materiales de apoyo que unificaron más la extensión y profundidad de los temas a tratar, se dio un amplio impulso a la elaboración de la normatividad y a la observancia de esta.

Este Plan de Estudios se aplicó en el Nivel Medio Superior de la UAEM de 1982 a 1994 en que concluyeron sus estudios los integrantes de la generación en desplazamiento.

1.2.3.8.- Sexto Plan de Estudios: Bachillerato Único 1991.

Ignacio Pichardo Pagaza fue nombrado en 1989 gobernador del Estado de México, luego de la renuncia al cargo por parte de Mario Ramón Beteta. Permaneció en el cargo los cuatro años restantes del periodo constitucional. Durante su periodo comenzó la desincorporación de cerca de 180 organismos descentralizados y empresas paraestatales, entre las que se encontraron los periódicos *El Rumbo* y *El Noticiero*, la empresa financiera CODAGEM y la de fertilizantes FEDOMEX, y hasta el aeropuerto José María Morelos se puso en venta. Es el cambio de la economía estatista hacia la economía social de mercado (Jarquín Ortega y Herrejón Peredo, 2007). De acuerdo con la política de la “renovación moral” enunciada por el presidente De la Madrid, se intentó crear una nueva imagen a los cuerpos policíacos, construyendo para ello los Tecallis, que eran módulos de seguridad y servicios urbanos. No obstante, la crisis económica y la crisis moral se manifestaban en la corrupción y atracos. En el ámbito educativo, los aumentos en servicios aun cuando espectaculares por el monto, no eran más que el intento insuficiente, por satisfacer la creciente demanda de ellos. La Universidad en este periodo se extendió a Amecameca y a Atlacomulco.

En este contexto, en el período 1990–1991, se efectuó un ejercicio de evaluación del bachillerato y la legitimación de la propia evaluación, en la que participaron por primera vez cuerpos académicos representantes de toda la comunidad docente del Nivel Medio

Superior de la institución y especialistas internos y externos en cada una de las distintas disciplinas del conocimiento. Es importante destacar este proceso evaluativo y los resultados obtenidos ya que en la UAEM se intentó replicar en ejercicios posteriores por la gran legitimidad que se logró con éste.

Como resultado de esta evaluación se elaboró un diagnóstico global del currículo que dio como resultado la necesidad de reestructurar integralmente el bachillerato; la problemática identificada se agrupó en los siguientes rubros:

- Los objetivos educativos
- Los contenidos curriculares
- Las áreas propedéuticas
- Las actividades de aprendizaje
- El material didáctico
- Los métodos de enseñanza en la práctica docente
- La evaluación del aprendizaje
- El docente
- Evaluación curricular
- Investigación educativa
- Información sobre alumnos

El resultado de esta evaluación condujo a la reestructuración integral del curriculum del bachillerato, que dio origen al **Curriculum del Bachillerato Universitario 1991**, aplicado en su fase piloto para el ciclo escolar 1991–1992, en uno de los nueve planteles educativos de la escuela preparatoria, y su fase generalizada en el ciclo escolar 1992–1993 en los restantes.

Características del Curriculum del Bachillerato Universitario 1991.

Los cambios más notables, respecto del modelo curricular anterior, son: la supresión de las áreas propedéuticas, la creación de servicios cocurriculares, la disminución del valor crediticio al agregarse horas prácticas a las asignaturas, el incremento de la carga horaria semanal que pasó de 30 a 38 horas, el incremento de siete de asignaturas por

lo que pasó de 36 a 43, sin incluir los cinco servicios cocurriculares; la redefinición de las áreas curriculares, la simplificación de la seriación de asignaturas y la redefinición de contenidos. (Parra Dávila, 1999)

El Currículum del Bachillerato Universitario 1991, se fundamentó en cinco marcos que proporcionaron la base social, jurídica, de planeación, filosófica y psicopedagógica del currículo; además de marcar las directrices de las que se desprendieron los perfiles de ingreso y egreso de los objetivos curriculares. Los marcos mencionados son:

- Marco social
- Marco jurídico
- Marco filosófico
- Marco de planeación
- Marco Psicopedagógico

Este modelo curricular era la respuesta que intentaba rescatar la naturaleza, sentido y función del bachillerato orientado al desarrollo de habilidades básicas y de cultura general; era propedéutico e intentaba poner el énfasis en la preparación del educando para acceder a estudios superiores.

Caracterización del Plan de Estudios: El Plan de Estudios tenía una duración de seis semestres (3 años); su valor era de 344 créditos, su carácter era rígido, cada semestre contaba con siete asignaturas excepto el cuarto que tenía ocho; éstas eran cursadas secuencialmente por el alumno de acuerdo con el orden que establecía la seriación. Además de estas asignaturas el alumno debía llevar simultáneamente los servicios cocurriculares. Se organizó en cinco Áreas del Conocimiento, las cuales se muestran en la tabla siguiente:

Áreas.	Asignaturas	Horas	Créditos.
Lenguaje y Comunicación	10	48	70

Ciencias Sociales y Humanidades	11	51	94
Matemáticas	7	31	49
Ciencias Naturales y Experimentales	11	55	93
Formación Complementaria:		38	
Habilidades Cognitivas	4	8	8
Servicios Cocurriculares	5	6	30
Total	43	223	344

Fuente: Curriculum del Bachillerato Universitario 1991.

Constaba de 43 asignaturas curriculares y cinco servicios cocurriculares. Estos últimos se concebían, como apoyos académicos que el plan ofrecía al estudiante para que completara aspectos importantes de su formación. Por tanto, sus contenidos, horarios y sistemas de acreditación eran (en el papel) completamente flexibles. Estaba contemplado que el alumno dedicara un promedio de cinco horas semana/semestre a los servicios cocurriculares.

La estructura del Plan especificaba la forma en que se dividían los contenidos curriculares, el cual se presentó mediante un diagrama de árbol de tres niveles: área curricular, materia y asignatura de acuerdo con la agrupación de los contenidos por su afinidad. (Ver anexos VIII y IX)

El mapa de asignaturas representaba gráficamente la ubicación de las asignaturas en semestres y en áreas curriculares. Permitía visualizar la integración horizontal y vertical de los conocimientos. (Ver anexo X)

La seriación de asignaturas se reducía a las relaciones indispensables de antecedencia - consecuencia cuya continuidad no podía dislocarse, según el criterio del momento (Ver anexo XI)

En su diseño, este currículo, contempló un Sistema de Evaluación Curricular cuyo propósito fue aportar indicadores válidos y confiables sobre la pertinencia, eficacia y

eficiencia de sus componentes, con la finalidad de contar con elementos de decisión oportunos sobre la conveniencia de conservarlo, modificarlo o, en su caso, sustituirlo.

Desde su implementación generalizada en 1992, el curriculum se sometió a un proceso de evaluación dirigido por la Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular y participaron en él las Academias de Especialidad, el Comité de Curriculum de la Escuela Preparatoria, y las instancias de la administración central vinculadas con el bachillerato. Una vez que egresó la primera generación en 1995, se efectuó una evaluación del currículo que considero la totalidad del currículo (planes y programas de estudio, material didáctico, docentes, alumnos y evaluación del aprendizaje).

El inconveniente principal de este ejercicio de evaluación fue que no se difundieron sus resultados a la comunidad del Nivel Medio Superior, por lo que para fines prácticos tal evaluación no existió para la comunidad, ni se enteró la misma acerca de las acciones encaminadas a la mejora del curriculum.

Como ya se mencionó, este currículo inició su aplicación en el año de 1991 en el Plantel Ignacio Ramírez Calzada, y en dos planteles incorporados; al año siguiente se generalizó en los demás planteles dependientes e incorporados. Sobre la implementación y desarrollo del curriculum, el director del Plantel Ignacio Ramírez en esa administración dice que:

“Respecto a este plan, se desarrolló con éxito durante los primeros años; sin embargo, el cuidado con el que se aplicó en las etapas iniciales se alteró al admitir irregularidades, tales como cuidar que la planta docente fuera la adecuada para la impartición de las asignaturas y el debilitamiento de las asignaturas cocurriculares, entre otras, lo que se hizo necesaria la sustitución del mismo a través de acciones que se describen y que permitió su vigencia del año de 1991 al 2005, con el egreso de los alumnos de la generación de alumnos que ingresaron a este nivel de estudios en el 2002, coexistiendo paralelamente con el inicio del nuevo plan de estudios” (Mejía Serafín L. H., 2006, pág. 79).

1.2.3.9.- Séptimo Plan de Estudios: Bachillerato Único 2003.

Arturo Montiel Rojas fue electo para el periodo 1999-2005. Su gobierno compartió la estrategia educativa del gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, pues en el Plan de Desarrollo del Estado de México, ya comienza a establecer la relación de las competencias laborales con la educación y la vinculación entre las instituciones de educación media superior y superior con el sector productivo con la finalidad de responder a los requerimientos y perfiles laborales. (Montiel Rojas, 1999)

El Currículo del Bachillerato Universitario 2003, reemplaza al modelo curricular de 1991 y está dirigido principalmente a estudiantes que tienen la perspectiva de continuar sus estudios universitarios.

Para caracterizar los rasgos académicos que debe desarrollar el estudiante en su tránsito por el bachillerato universitario, se efectuó a partir de un amplio proceso de diagnóstico del bachillerato 1991, de sus relaciones con la educación básica y superior y de las demandas del contexto. Una de las particularidades del proceso de evaluación fue ampliar la experiencia de evaluación efectuada para el diseño e implementación del Curriculum del Bachillerato Universitario 1991, ya que se efectuaron jornadas amplias de consulta a la comunidad docente y a la comunidad estudiantil en las que se incluyeron las participaciones en el Foro de Consulta para el Diagnóstico y la Evaluación del Bachillerato Universitario en 2001 y la Jornada General de Consulta para Estudiantes en 2002, aunados a éstos se recuperó información a través de aplicación de cuestionarios para alumnos, entrevistas a directivos y el análisis de investigaciones sobre el tema y sobre políticas educativas a nivel internacional, nacional y estatal.

Como resultado de los trabajos anteriores se elaboró el documento Diagnóstico del Bachillerato Universitario (2002), mismo que sirvió de sustento para elaborar el documento del Currículo del Bachillerato Universitario 2003, en el cual se expresan los rasgos deseados para el alumno egresado del nivel, los que se expresan en el perfil de egreso organizado en *cinco dimensiones*:

- Científica y tecnológica.
- Social y para la vida.
- Humanista.

- Comunicativa.
- Crítico-intelectual.

La estructura curricular se organizó en tres *etapas*: *introdutoria*, *básica* y *propedéutica*, que orientaban las intenciones educativas hacia la vinculación con los niveles antecedente (secundaria) y consecuente (nivel superior), además de dotar al estudiante de la cultura básica característica del bachillerato general. (Ver anexo XVI)

Este plan mantuvo una estructura formal por asignaturas, seleccionadas a partir de las necesidades específicas de cada dimensión de formación y se clasificaron en obligatorias, distribuidas en seis semestres para construir una cultura general, y las optativas, ubicadas en los dos últimos períodos semestrales, para enfatizar el carácter propedéutico que sustenta. (Ver anexo XVII)

“La vinculación de las asignaturas se dio a través de ejes transversales y ejes integradores (por semestre), con la intención de evitar la percepción fragmentada de los contenidos disciplinarios, de ubicarlas de acuerdo a su nivel complejidad, a los esquemas previos del alumno y a su grado de madurez para abordar contenidos cada vez más abstractos.

El contenido curricular balancea la formación humanística con el conocimiento de las ciencias exactas, naturales y sociales, hace énfasis en el desarrollo de las habilidades de comunicación y expresión, así como las orientadas al desarrollo humano, y a la adquisición de una cultura emprendedora, ambiental y física.” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, pág. 54)

Las asignaturas se organizaron en torno a propósitos y objetos de estudio comunes, en siete *núcleos de formación*: Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales y humanidades, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Humano, Metodología e Informática e Integración Multidisciplinaria. (Ver anexo XVIII)

El modelo curricular, cuenta con espacios curriculares específicos (Inglés, Computación y Cultura Física) que pretendían ser flexibles para que, a partir de una evaluación diagnóstica, el estudiante se ubique en el nivel que responda a su desempeño en estas asignaturas; asimismo se integran materias optativas que lo

llevan al análisis y definición consciente de sus intereses vocacionales, proceso que realizaba bajo la asesoría del servicio de orientación educativa.

Se eligió enfoque teórico constructivista, en un intento por superar la perspectiva tecnocrática, instrumentalista y empirista de la educación, para promover los principios interaccionistas en el curriculum, en donde la construcción del conocimiento es el resultado de la acción interdependiente del sujeto sobre la realidad, proceso orientado por la comprensión y transformación que pretende efectuar.

“Interpretada esta construcción desde esta perspectiva básicamente interaccionista, reconoce al aprendizaje como un proceso interno y diversificado que se desarrolla a partir de los esquemas mentales del sujeto que aprende, con base en la socialización y mediación con los otros y a partir de los nuevos conflictos cognitivos que se le presenten, proceso en espiral a través del cual desarrolla una nueva organización de sus estructuras. Este planteamiento llevó a establecer las condiciones y factores externos que hicieran posible esa construcción, y precisar y considerar los fundamentos de la propuesta curricular.” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, pág. 55)

La formulación y continuidad de este enfoque en el desarrollo del perfil de egreso, en las dimensiones de formación, en las asignaturas y en cada uno de los programas de estudio, permiten darle coherencia y congruencia a la estructura curricular.

“Una visión del curriculum desde el constructivismo, permite establecer dentro de los criterios esenciales para su organización y estructuración, los siguientes elementos: las características del sujeto que aprende; la relación interdependiente entre teoría y práctica; la consideración en torno al origen, evolución y actualización contextualizada del conocimiento (teoría genética), la consideración de los cambios estructurales, esquemas de acción y toma de conciencia en torno a cómo se organizan, abordan y aplican los contenidos disciplinarios.” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, pág. 55)

En el documento del Currículo del Bachillerato Universitario 2003 se establece un análisis diacrónico, para lo cual se organizaron las asignaturas a lo largo de las etapas y semestres que integran la estructura curricular. Por lo cual, se consideró importante la graduación e interrelación de los conocimientos, habilidades y actitudes que se deseaban formar, proceso dialéctico de modificación y profundización de conceptos que Bruner define como curriculum en espiral.

Por otra parte, propone un análisis sincrónico, por lo que se vinculan las asignaturas que integran el mismo semestre, considerando importante la articulación entre: la teoría y la práctica, lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, el análisis y la síntesis. Al destacar la necesidad de tener una integración disciplinaria, se utilizaron diversos ejes transversales y problemáticos como elementos desencadenantes que permiten establecer una relación de los aprendizajes escolares con la vida y con la realidad, criterios fundamentales en la estructuración del modelo curricular del Bachillerato Universitario 2003.

Sintetizando, la historia de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, está indisolublemente ligada a la de la Escuela Nacional Preparatoria, prácticamente desde su creación, hasta su cuarto plan de estudios en 1970 a partir de éste plan, los cambios obedecen a condiciones económicas del país que repercutieron decisivamente en el Estado de México, pero también el desarrollo de la Escuela Preparatoria y de la propia Universidad del estado, obedecen a particularidades de la realidad estatal. En cuanto a lo académico se refiere, los planes de estudio cambian, discursivamente, según las necesidades de la sociedad mexiquense y de la realidad nacional, sobre todo en los cambios curriculares de 1991 y de 2003, en donde se efectúan sendas consultas a la comunidad de la escuela Preparatoria para efectuar las modificaciones no sólo al Plan sino al Currículo en general.

Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual

Después de haber hecho una descripción histórica del Nivel Medio Superior desde la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, hasta la Escuela Preparatoria de la UAEM, en este capítulo revisaremos los fundamentos teóricos a partir de los cuales se hará el análisis del discurso político educativo de la RIEMS.

Lo primero que debemos establecer es que los discursos político-educativos se corresponden con factores históricos y sociales, que influyen o determinan los cambios que debe observar el currículo en su estructura, orientación y finalidad. Para efectuar un análisis adecuado, se tomará como base la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, recuperando los conceptos de “racionalidad” y “legitimidad”.

Por lo anterior, es necesario construir como categoría de análisis la Razón Instrumental, la cual tiene como elemento de análisis la técnica, que es fruto de la acción productiva del hombre. Ésta es resultado de su intento inteligente de adaptar el medio a sus necesidades. Por eso, se puede decir que la técnica es esencial al ser humano. Actualmente, la técnica y la tecnología tienen un desarrollo inusitado, que ha producido unas cotas de bienestar impensables hasta el siglo pasado. En cierto modo, no sólo es que la técnica sea esencial al ser humano, sino que en la actualidad el ser humano ha creado la ilusión de que no podría vivir sin ésta. Si bien es cierto que algunos aspectos de la técnica son insustituibles (los relacionados con la salud, por ejemplo), existen otros que la mercadotecnia ha hecho “indispensables” para “vivir” en nuestra sociedad.

Por tanto, podríamos definir a la Razón Instrumental como una modalidad del pensamiento que prioriza la utilidad de las acciones y el uso de objetos de acuerdo con un proceso de medio-fin. Es decir, que hay cosas que se utilizan como medio para conseguir un fin, una meta; lo importante es esa meta sobre el medio interpuesto. La cuestión de la Razón Instrumental es, por tanto, un pensamiento pragmático en el cual lo fundamental es el criterio de utilidad: lo importante de algo es para qué sirve, qué beneficio inmediato se puede obtener.

Una acción racional es la capacidad que tiene un individuo para clasificar, inferir y deducir, es decir, lo importante es la capacidad de abstracción del individuo, su capacidad para lograr una razón subjetiva, la cual tiene que ver esencialmente con medios y fines. Con el advenimiento de la sociedad industrial existe una tendencia cada vez mayor a la cosificación, es decir, a la transformación de todos los productos de la actividad humana en mercancías. Este proceso de cosificación es típico de la subjetivación y formalización de la razón, e inicia con la sociedad organizada y el uso de herramientas.

A continuación, se presentan los conceptos antes mencionados a manera de punto de partida, para reconstruirlos.

2.1. Racionalidad

En su obra *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Marcuse señaló que la sociedad industrial, sin importar cuál fuera su sistema político, aparentemente había mejorado las condiciones de vida de sus miembros: avances en la cobertura médica y en su posibilidad curativa, aumento en el poder adquisitivo y el confort que habían alcanzado hasta sus capas sociales más desprotegidas; sin embargo, estas mismas "comodidades" son las que generan, por una parte, una mitificación de la propia sociedad al crear ilusoriamente la imagen de prosperidad y de igualdad y, por otro lado, posibilita la instauración de la racionalidad que sostiene a estas sociedades.

La sociedad industrial para implantar su racionalidad "impone sus exigencias económicas y políticas para expansión y defensa sobre el tiempo de trabajo y el tiempo libre, sobre la cultura intelectual y la cultura material. En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria [...] una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados..." (Marcuse, 2010, pág. 33).

Al hablar de la manipulación de necesidades, Marcuse refiere que la sociedad industrial avanzada crea “necesidades falsas”, que son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia. La "satisfacción" de estas necesidades crea un sentimiento de euforia dentro de la infelicidad, la satisfacción del momento hace ignorar al individuo su condición de explotado y lo enceguece respecto de la injusticia de su situación; no importa qué tanto el individuo las considere como algo propio y están reforzadas y reproducidas por sus condiciones de existencia, las falsas necesidades siguen siendo, originalmente, algo externo e impuesto al individuo. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su teléfono inteligente, su casa, su equipo de cómputo. También son falsas necesidades las necesidades predominantes de descansar, divertirse, comportarse y consumir de acuerdo con los anuncios (las vacaciones, los puentes, el día de la madre, del padre, del niño, de los abuelos, los “es viernes y el cuerpo lo sabe” y un largo etcétera), de amar y odiar lo que otros odian y aman (equipos de fútbol y partidos políticos, por ejemplo). El mecanismo que une al individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido.

Marcuse menciona que la sociedad industrial moderna se reproduce a sí misma al multiplicarse el ordenamiento técnico de cosas y relaciones en las que esté incluido el hombre, es decir, la explotación del hombre por el hombre se alcanza de manera más "científica", la técnica se convierte en racionalidad y el hombre acepta su condición como una consecuencia de esta última. En este contexto, el significado de racionalización es relevante porque “la gestión científica y la división del trabajo aumentan ampliamente la productividad de la empresa económica, política y cultural” (Marcuse, pág. 173). El resultado de lo anterior es un mayor nivel de vida, que a su vez sirve de base a un modelo de mentalidad y conducta que acepta y justifica hasta los ordenamientos más destructivos y opresivos de esta sociedad industrial moderna.

Marcuse identifica dos tendencias en la sociedad industrial: la primera encaminada a consumir la racionalidad tecnológica y la segunda, a esfuerzos intensos para contener

esa tendencia. Es decir, existe una contradicción interna de esta civilización, la cual por una parte hace suya la tecnología y la ciencia para dominar con mayor efectividad al hombre y a la naturaleza para utilizar más efectivamente sus recursos. No obstante, se vuelve irracional cuando el éxito de estos esfuerzos abre nuevas dimensiones para la realización del hombre. Esas nuevas dimensiones tienen que ver con la economía de guerra, donde las instituciones de paz que contribuyeron a la lucha por la existencia no tienen un papel relevante en la pacificación de la existencia: “la vida como fin difiere cualitativamente de la vida como medio” (Marcuse, págs. 46-47).

Desde la publicación del *Hombre Unidimensional*, Marcuse vislumbraba lo que en la actualidad se ve como algo obvio, la sociedad industrial ha aumentado la necesidad de funciones parasitarias y alienadas, como la publicidad, las relaciones públicas, el adoctrinamiento y la obsolescencia planificada, que ya no son gastos generales improductivos, sino más bien elementos de los costes básicos de la producción. La creciente productividad en el trabajo y el creciente producto excedente permiten un consumo mayor y como subproducto un mejoramiento en el nivel de vida. Esta última condición hace que aun cuando el sistema reduce el valor de uso de la libertad, no se cuestione porque se considera que a pesar de todo se tiene una “buena vida”. Ésta es la base racional y material para la unificación de los opuestos, para la conducta política unidimensional. Sobre esta base, las fuerzas políticas trascendentes dentro de la sociedad son detenidas y el cambio cualitativo sólo parece posible como un cambio desde el exterior (Marcuse, 2010).

Habermas (1986) en *Ciencia y técnica como ideología*, analiza el concepto de racionalidad de Marcuse, donde este último estudia detalladamente el concepto Weberiano de “racionalización” y establece que no se implanta la “racionalidad” como tal, sino que en nombre de la “racionalidad” lo que se impone es una forma de dominio político. La elección de estrategias, el uso de tecnologías y la instauración de sistemas lo que hacen es “sustraer la trama social global de intereses en la que se eligen estrategias, se utilizan tecnologías y se instauran sistemas a una reflexión y reconstrucción racionales” (Habermas J. , 1986, pág. 54). Esta racionalidad sólo está

encaminada a lograr el dominio de la naturaleza o de la sociedad por el empleo de la técnica.

Por otro lado, establece que la acción racional respecto a fines es el ejercicio de controles. Por tanto, la racionalización de la vida deviene en institucionalización de un dominio político: la razón técnica de un sistema social de acción racional respecto a fines no se desprende de su contenido político. “La técnica, por sí misma, es un proyecto histórico-social en el que se planea lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas” (Habermas J. , pág. 55).

Por tanto, racionalización significa, en primer lugar, la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida (urbanización de las formas de existencia, tecnificación del tráfico social y de la comunicación). En los dos casos se trata de la implantación del tipo de acción que es la racionalidad respecto a fines: en el segundo caso esa implantación afecta a la organización de los medios, y en el primero a la elección entre posibles alternativas.

La racionalización de la sociedad depende de la institucionalización del progreso científico y técnico. Tanto como ciencia y técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad transformando de este modo a las instituciones mismas, con lo que se desmoronan las viejas legitimaciones.

También establece que “la tecnología proporciona la racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida.” (Ibid., pág. 58) Esta ausencia de libertad se ve como un sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida (la invención del control remoto transformó cómo se ve la televisión, por ejemplo) y eleva la productividad del trabajo (el uso de los recursos informáticos, que en un primer momento era exclusivo de los científicos y ahora es una necesidad que divide entre analfabetas informáticos y nativos tecnológicos).

Por tanto, la legalidad del dominio es respaldada por la racionalidad tecnológica y se establece el “horizonte instrumentalista de la razón”, lo que cimienta las bases de una sociedad totalitaria (de economía capitalista o socialista) de base racional.

Desde la perspectiva de Habermas, ni Weber ni Marcuse logran explicar satisfactoriamente, el proceso de la racionalidad materializada en los sistemas de acción racional respecto a fines, que acaba constituyendo una forma de vida, una “totalidad histórica” de un mundo de la vida. Por tanto, intenta superar a ambos autores desde un marco distinto y establece dos categorías de análisis: el trabajo y la interacción.

“Por ‘trabajo’ o ‘acción racional con respecto a fines ‘entiendo o bien la acción instrumental o bien la elección racional o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico.” (Ibid. , pág. 68).

Las reglas enunciadas por Habermas involucran pronósticos sobre hechos físicos o sociales que pueden ser observados, estos pronósticos pueden ser ciertos o falsos. Por otra parte, la elección racional está orientada por el saber analítico, implica un sistema de valores y máximas generales. La acción racional con respecto a fines realiza fines definidos bajo condiciones dadas. Cabe notar que la acción instrumental organiza medios que pueden resultar adecuados o inadecuados de acuerdo con los criterios de la realidad. Pero la acción estratégica depende sólo de la valoración correcta de las posibilidades de comportamiento posible, la cual se obtiene por la deducción efectuada tomando en consideración valores y máximas.

Habermas establece que la acción comunicativa es:

“... una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas por lo menos por dos sujetos agentes.” (Ibid., 1986, págs. 68-69)

También caracteriza a las normas sociales como portadoras de sanciones, son objetivadas en la comunicación lingüística cotidiana. En tanto que las reglas técnicas adquieren su validez por enunciados empíricamente verdaderos o analíticamente correctos, las normas sociales solamente se fundan en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones.

La trasgresión de las reglas tiene consecuencias diferentes para cada caso. El incumplimiento de las reglas técnicas o estrategias trae como consecuencia el fracaso al no alcanzar la meta pretendida. La transgresión de la norma vigente tiene como consecuencia una sanción que está vinculada a la regla de forma externa, es decir por convención. Habermas establece que el aprendizaje de las reglas de la acción racional con respecto a fines proporciona la disciplina que representan las habilidades. Al internalizar las normas de comportamiento nos dotan de la disciplina que representan las estructuras de la personalidad. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas.

Allí se encuentra “lo que debe ser” de acuerdo con el discurso hegemónico y con la introyección de éste por el individuo, lo que hace que lo acepte como “normal, deseable o correcto”.

Es decir, las reglas técnicas son establecidas por un discurso hegemónico que hace ver como real o inevitable una condición material de vida a través de la “explicación” de la realidad y por tanto hace ver como inevitable la instauración de una ley o reglamento para la modernización de un ámbito de la vida, o como inevitable la globalización y la urgencia por incorporarse a ésta como si fuera la única realidad posible. Por otra parte, la aceptación de las normas por el individuo también se ve como algo ineludible y cualquier diferencia al respecto se considera inaceptable por retrograda o “ideologizante”.

Otros conceptos asociados al de racionalidad son los de “aprendizaje no reflexivo y aprendizaje reflexivo” (Habermas J. , 1998). El primero se cumple en tramas de acción

en que las pretensiones implícitas de validez, teóricas y prácticas se dan por supuestas de manera ingenua y se aceptan o rechazan sin elucidación discursiva. El “aprendizaje reflexivo” se cumple a través de discursos en que tematizamos pretensiones prácticas de validez que se han vuelto problemáticas o se han hecho tales por la duda institucionalizada, corroborándolas o rechazándolas sobre la base de argumentos. El nivel de aprendizaje posibilitado por una formación social podría depender de si el principio de organización de esta sociedad admite:

- a) La diferenciación entre cuestiones teóricas y prácticas.
- b) El paso del aprendizaje no reflexivo (precientífico) al reflexivo.

Mientras que en las sociedades tradicionales los conflictos entre clases eran mediados por formas ideológicas de la conciencia, y de ese modo poseían la objetividad de una trama de no-conciencia en la forma de un destino fatal, en el capitalismo liberal la oposición de clases es traducida de la intersubjetividad del mundo-de-vida al sustrato de ese mundo-de-vida: la ideología residual secularizada del fetiche-mercancía es de hecho, y al mismo tiempo, el principio operante de autogobierno del sistema económico (Ibid., pág. 64).

Por tanto, para la orientación de este trabajo se utilizaron las perspectivas teóricas representada por Marcuse y Habermas, que con diferencias entre sí, representan a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, que consideramos útil para deconstruir la categoría de racionalidad, para comprender cómo se elabora y se implementa un discurso político educativo que representa la racionalidad hegemónica y se enmascara bajo la idea de que la técnica es el instrumento infalible para explicar y controlar la realidad del ser humano y a la ciencia como el modo de liberar al hombre de las supersticiones y mitos, pero que se ha convertido, la ciencia, en la propia ideología de la sociedad industrializada.

2.2. Política Educativa como Política Pública

2.2.1. Política Pública

Aguilar Villanueva (1992), al hablar sobre las políticas públicas, nos introduce a la visión que pone en el centro de su hechura a la legislatura y al gobierno: la decisión de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo. Por otra parte, se encuentra la ejecución de éstas por un aparato burocrático, una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales.

Otra aportación a esta visión fue la contribución “científica” de la dicotomía entre política y administración pública, según la cual los políticos decidían y los administradores y empleados públicos ejecutaban o, en el mejor de los casos, decidían cómo ejecutar las decisiones.

Desde esta perspectiva, la decisión de la política era por definición institucionalmente perfecta, por cuanto había sido adoptada por titulares legalmente competentes y conforme a procesos legalmente establecidos. Y si perfecta, no procedía legal y administrativamente más que ejecutarla tal cual, cumplirla en el sentido de obedecerla al pie de la letra, no en el sentido de llevarla a cabo, a su cumplimiento y plenitud, “implementarla”. Por consiguiente, los incumplimientos de la política, tales como que no ocurrieran las cosas que se buscaba realizar o que se realizaran mal, defectuosamente, a destiempo, ocasionando nuevos y mayores problemas, fueron sin más imputados a los defectos morales e intelectuales de funcionarios y empleados públicos, a los burócratas. Habría sido su incompetencia o su irresponsabilidad la fuente del mayor o menor fracaso de la política (Aguilar Villanueva, 1992).

La realidad comenzó a desacreditar esta visión, ya que cada vez era más difícil sostenerla ante la acumulación de fracasos de las políticas a pesar de las evidentes “buenas voluntades” de los funcionarios, la regulación para cuidar de la implementación de éstas y aun del cuidado y vigilancia de los ciudadanos, conforme el crecimiento del estado obligaba a atender un mayor número de situaciones y problemas que se consideraban de interés general. El sinfín de problemas, su

heterogeneidad, complejidad, escala, “conflictualidad”, variabilidad..., planteaba cada vez más cuestiones no sólo de definición de los problemas sino de su “tratabilidad”. En muchas áreas, los gobiernos terminaron por ahogarse intelectual y administrativamente –por no decir políticamente–. Ante la magnitud y urgencia de los problemas decidieron improvisada y reactivamente. Y cuando decidieron inteligentemente, basándose en información confiable y conocimiento probado, en experiencias exitosas previas, la puesta en práctica de las políticas corrió a cargo de organizaciones saturadas, incontrolables, a veces incompetentes y no raramente en el filo de la legalidad (Aguilar Villanueva, 1992).

Aguilar Villanueva hace un estudio histórico sobre la implementación de las políticas y establece dos grandes momentos: Los primeros estudios que partían de la base de la desilusión y de la creencia de que todo estaba mal. El segundo gran momento se dio cuando se empezaron a incorporar de manera masiva y variada los analistas políticos o analistas de las políticas: economistas, sociólogos, politólogos, ingenieros, médicos, matemáticos aplicados, investigadores de operaciones en el aparato gubernamental. Aunque esto se dio en el gobierno de Estados Unidos, el esquema se repitió en otros países, incluido México.

Las ideas sobre la libertad del individuo y la igualdad de oportunidades inspiraron las políticas gubernamentales. Aunado a lo anterior, la “corrección del conocimiento científico” sobre los problemas sociales y su abordaje hacen creer que las medidas legales y administrativas no son efecto de políticas voluntaristas, discrecionales, sino que proceden de ponderaciones y decisiones racionales del gobierno, respaldadas por los teoremas, modelos y tecnologías de los académicos y compartidas por los grandes e influyentes publicistas de los medios de opinión.

En un texto posterior, Aguilar Villanueva (La hechura de las políticas, 2000) hace una disquisición respecto a los pocos estudios sobre el proceso de elaboración de las políticas. Su extrañeza la justifica un poco ingenuamente al dar por hecho que “gobernar un estado es elegir ciertos valores y criterios, ciertos objetivos y medios, ciertas rutas estratégicas de acción, ciertos actores, procedimientos, tiempos e instrumental”. Y, no obstante, no hay estudios suficientes sobre la manera como los

gobiernos deciden y desarrollan sus políticas públicas, su proceso, patrón y estilo de decisión y operación, este tema quedó sin investigación sistemática.

También señala que, en el ámbito intelectual, la razón principal es la orientación que tomó la ciencia (sociología) política, junto con la administración pública, y que terminó por volverse dominante. En la perspectiva de la ciencia política estándar el proceso de gobierno y, más singularmente, el proceso de decisión y puesta en práctica de las políticas no ocupó nunca centralidad alguna.

Estudiar a las políticas públicas desde las teorías sistémica, marxista, elitista o pluralista siempre es una acción que se hace desde fuera del gobierno. Al gobierno en turno no le interesa hacerlo porque es un ejercicio de poder al que solamente, en ocasiones, le interesa legitimar a partir de procesos “dirigidos” para tal fin; en su caso, el uso de la mayoría directa o consensuada con intereses afines y dentro de las instituciones cooptadas por el Estado como medios legitimantes.

De acuerdo con Aguilar Villanueva (2000), el secreto de la decisión y su efectuación radicaba en fuerzas y estructuras sociales, exteriores y superiores, que determinaban exhaustivamente la materia y la forma de la decisión. La estructura económica, el conflicto de las clases, el interjuego de los grupos de interés, el comportamiento del entorno social o cultural del sistema político, entre otros, eran los factores más socorridos para dar enteramente cuenta de por qué los gobiernos decidían de la manera en que lo hacían.

Fue entonces lógico estudiar la política más que las políticas, el sistema político entero más que el proceso en el que se adoptaba la decisión singular, los grandes movimientos colectivos o el desarrollo histórico global más que los pasos supuestamente anecdóticos de políticos y funcionarios a lo largo de su proceso decisorio y operativo.

Cuando se elabora la noción descriptiva de política es recurrente usar un modelo y unos supuestos en los que se incluyen los siguientes: se trata de la decisión de una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a

procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos.

Es evidente que el concepto de política resulta de una construcción que selecciona destaca, articula e integra ciertos elementos de su proceso observable.

De acuerdo con este modelo podemos distinguir ciertas características de la política. En primer lugar, una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Incluso cuando la decisión es la inacción, se ha decidido deliberadamente no actuar frente a un problema público, considerando que el dejar hacer o cerrar los ojos es la mejor estrategia frente a una cuestión. Por su carácter propositivo, referido a la realización de objetivos, la política denota las intenciones de las fuerzas políticas, particularmente las intenciones de los gobernantes, y las consecuencias de sus actos.

En segundo lugar, es necesario incorporar las muchas y diversas decisiones de los muchos actores participantes, gubernamentales y extragubernamentales, que en sus distintas interacciones han preparado y condicionado la decisión central, le dan forma y la llevan después a la práctica, haciéndola y rehaciéndola, con el efecto muy probable de que los resultados finales no se asemejen a las intenciones y planes originales.

Por tanto, la política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. No es sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer, también lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones.

Si se recapitula, con ánimo didáctico para la exposición, se puede simplificar la literatura en dos grandes tendencias extremas, a saber: la que se inclina a intelectualizar el análisis y la formulación de las políticas y la que se inclina a menospreciar el análisis y dejar la decisión al juego y arreglo de los poderes.

La primera estaría representada básicamente por el análisis de sistemas, el análisis de costo-beneficio y costo-eficiencia, la investigación de operaciones, con todo su

arsenal de modelación y cálculo cuantitativo, y sus aplicaciones más delimitadas a la planeación, programación, la elaboración de presupuestos y gestión. Con las mejores razones, particularmente válidas para el sector público, su foco de atención es la eficiencia económica y técnica de las políticas, y su objetivo es producir recomendaciones normativas correctas a la luz del criterio de racionalidad y causalidad del actuar.

La segunda tendencia estaría representada por los politólogos que, con referencia a las teorías pluralistas, (neo) corporativistas, de élites y clases, consideran que el análisis es sólo un elemento de entre los muchos que intervienen en el proceso de elaboración de una política (Aguilar Villanueva, 2000). El “ajuste mutuo” entre los grupos de interés, guía y usa el análisis y decide la política. El pragmatismo y el “concertacionismo” dejan la puerta abierta a la irracionalidad decisoria, que usualmente cobra la forma de dispendio y bajo desempeño administrativo, además de consagrar la política miscelánea de presión como método para plantear problemas y encontrar respuestas.

2.2.2. La Política Educativa

La política educativa, al considerarse una política pública, tradicionalmente ha sido analizada como una actividad exclusiva del Estado, en la cual se fijan objetivos, se establecen acciones y metas respecto a la educación, por tanto, se evalúa la medida en que se cumplen los objetivos y las metas. Por ende, se obtienen conceptualizaciones como directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etc., de cada nivel y aspecto del sistema educativo dentro del marco de la Constitución, de la Reforma Educativa o de los planes de desarrollo educativos existentes, entre

otros, y según cada caso. Su vigencia suele ser breve porque el ritmo de cambio es generalmente similar al de los cambios políticos y de gobierno.

También las organizaciones intergubernamentales definen y orientan las grandes directrices aconsejables de la política educativa, a través de resoluciones aprobadas por los ministerios de educación de sus estados miembros en conferencias regionales o mundiales.

La política educativa ha sido fuertemente influida en cada sociedad por las grandes corrientes de pensamiento histórico, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época; no obstante, podemos caracterizar a las políticas educativas, como dice Ramírez Martínez (1999), un espacio en el cual se establecen relaciones de negociación, conflicto, resistencia y compromiso entre los distintos sujetos que pertenecen a grupos y clases sociales.

Desde otra perspectiva, una política educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso y la organización escolar. Esta atención a la estructura organizativa y a la gama de sus desempeños posibles restringe el diseño de la política, pero le ofrece las cualidades preciosas de la viabilidad y la efectividad. En esta perspectiva, es más probable que las políticas elegibles sean las “incrementales”, las que no se separan mucho del actual quehacer de la organización, que comportan reformas aceptables de procedimiento e introducen innovaciones tecno-administrativas asimilables, sin sacudimientos y zozobras (Aguilar Villanueva, 2000).

Una tercera perspectiva de estudio incluye otros actores: los “analistas simbólicos” que habrían de aprovechar la coyuntura de la democratización de América del Sur. Estos analistas simbólicos, a diferencia de los funcionarios tradicionales, se caracterizarían por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder. Desde este posicionamiento y acostumbrados a la marginación y al disenso, intentan mantener una cierta distancia crítica respecto de otros actores que también se insertan

en el Estado. Los analistas simbólicos construyeron su visión de los sistemas educativos y trazaron grandes líneas para su transformación y crearon ONG's, organismos internacionales autónomos como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), instituciones privadas y “federaciones” de instituciones académicas independientes como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que juegan un papel relevante en el análisis de las estructuras y procesos sociales y políticos (Braslavsky y Cosse, 2006).

A pesar de estos organismos, el proceso globalizador avasalla las autonomías nacionales a través del control del financiamiento internacional y el “dictado” de las nuevas orientaciones de la educación de acuerdo con la división internacional del trabajo.

En definitiva, parecería que del ritmo –e incluso– de las modalidades de avance de los procesos de reformas del Estado, necesarios para impulsar y sostener las reformas educativas, dependerá, en medida importante, la dinámica que hegemonice la lógica de intervención de los actores educativos.

En principio, puede sostenerse que existen tres dinámicas posibles: de innovación, de permanencia o anti-cambio y de mercado. La constelación de actores que se articulan en cada una de esas dinámicas es específica de cada país y es relativamente inestable.

En la primera dinámica se incluyen los “intelectuales reformadores” y los “pedagogos reformadores” y, en algún caso, nuevos movimientos educativos en torno a publicaciones especializadas o a otro tipo de iniciativas de capacitación o difusión y asociaciones profesionales –no gremiales– de educadores.

En la segunda dinámica participan de la lógica conservadora importantes sectores de la oposición política –con excepción de aquellos países en los que se han logrado amplios pactos educativos–, grupos gremiales, grupos de profesores universitarios y la burocracia tradicional. Entre los argumentos que esgrimen, se cuenta, en algunas

ocasiones con razón, el no haber sido consultados o el haber dispuesto de poco tiempo para analizar las propuestas formuladas por otros.

En tercer lugar, la lógica del mercado tiene entre sus adherentes a grupos significativos de la educación privada, especialmente de aquélla con intereses económicos de tipo empresarial, a grupos transformadores prerreforma, que temen ver limitadas sus capacidades de innovación en el marco del nuevo protagonismo estatal y, también, a los economistas fundamentalistas del mercado, especialmente a quienes tienen más afinidad con la escuela de Chicago. La lógica de mercado orienta la acción de los que preconizan la privatización de los servicios educativos, el sistema voucher o alguna de sus variantes (Braslavsky y Cosse, 2006).

2.2.3. Tipos de Política Educativa

Juan Carlos Navarro (2006) caracteriza a dos tipos de política educativa: La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia, que son muy rígidas y resisten todo cambio fundamental. La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimientos de la matrícula, que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia.

Cuando se trata de incrementar la tasa de matrícula, las partes están casi siempre de acuerdo. Los padres y los niños quieren más educación. Los docentes y los sindicatos ven en el aumento de la tasa de matrícula más posibilidades de empleo, y las autoridades, tanto en el Poder Ejecutivo como en el Legislativo, tienden a apoyar políticas que les permitan entregar a los grupos que representan resultados concretos: una mayor escolarización, la construcción de nuevas escuelas, etc. (Navarro, 2006)

Los organismos de crédito internacionales también apoyan las reformas de este tipo porque ampliar la capacidad implica realizar grandes inversiones, que reportan productos tangibles y cuya implementación no es complicada. Este tipo de política

educativa y de reforma de la enseñanza fue la norma en los años sesenta, setenta y ochenta en la mayoría de los países. Sigue siendo generalizada y significativa en todos los países. Al respecto, han suscitado considerable interés las políticas de expansión basadas, no en la oferta, sino en la subvención de la demanda en el marco de programas de transferencias en efectivo que están difundiendo con rapidez, como el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresas/ Oportunidades), en México, que proporciona prestaciones a las familias con la condición de que los hijos vayan a la escuela.

No obstante, las medidas de expansión son insuficientes cuando el objetivo es mejorar la calidad de la educación o fomentar un uso más eficiente de los recursos. En los años noventa, eso suscitó impaciencia en las élites modernizadoras, preocupadas por las perspectivas de desarrollo de los países latinoamericanos (Navarro, 2006)⁸.

La cooperación no se logra tan fácilmente en este tipo de política educativa. Con frecuencia ejercer influencia en la calidad y la eficacia de un sistema de enseñanza significa iniciar gestiones que implican una reorganización sustancial de la labor de los docentes, creando incentivos, sistemas de supervisión y mejorando la rendición de cuentas a través de la descentralización o la intensa participación de los padres.

Por tanto, podemos considerar que ambas políticas son prácticamente antagónicas, pues la expansión del sistema educativo no corresponde a los criterios de “calidad” de la educación neoliberales.⁹

En el caso de México, la Educación Media Superior (EMS) había tenido una expansión considerable a partir de la década de los setenta, no obstante, el crecimiento fue desorganizado por divergente y por la multiplicidad de currícula existentes, no sólo por las grandes divisiones en bachilleratos técnicos, agropecuarios, bivalentes y

⁸ Es inevitable pensar, a la luz de la historia, que esas motivaciones de las élites modernizadoras podrían tener cualquier cosa, menos preocupación por un desarrollo de los países latinoamericanos. La historia nos muestra, como Latinoamérica en su conjunto, ha sido botín de guerra primero y luego trofeo de las transnacionales que se han encargado de depredar la zona

⁹ En los últimos años, la discusión sobre las políticas públicas en la educación se ha centrado en señalar que éstas no han respondido a los cambios sociales del entorno nacional y global y si han contribuido a elevar los niveles de inequidad.

propedéuticos, también eran divergentes en cuanto a la duración de los estudios, los contenidos revisados e incluso las materias impartidas.

Con la finalidad de uniformar esta situación y ante la muy próxima demanda poblacional de esta educación, se elabora la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se llevó a cabo en distintos niveles de concreción, respeto a la diversidad de la EMS y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes (Secretaría de Educación Pública, 2008), la cual prevé los siguientes niveles de concreción curricular:



Como se puede observar, el diseño prevé la posibilidad de “particularizar” el modelo conforme baja en los niveles de concreción, con lo que se pretendía que tuviera una mayor aceptación al considerar que es un cambio gradual o incluso algo que ya se venía haciendo.

2.3. Legitimación

En Ciencia Política la legitimación es el concepto con el que se enjuicia la capacidad de un poder para obtener obediencia sin necesidad de recurrir a la coacción que supone la amenaza de la fuerza, de tal forma que un Estado es legítimo si existe un consenso entre los miembros de la comunidad política para aceptar la autoridad vigente.

Es un término usado en la Teoría del Derecho, en la Ciencia Política y en Filosofía; que define la cualidad de ser conforme a un mandato legal, a la justicia, a la razón o a cualquier otro cierto mandato. El proceso mediante el cual una persona o un discurso obtiene legitimidad se denomina legitimación.

Cuando se habla de legitimidad como concepto existen distintos puntos de vista para su análisis. Así, por ejemplo, si la legitimidad jurídica se refiere a la ley, la legitimidad política se refiere al ejercicio del poder. El poder político que es percibido como legítimo será mayoritariamente obedecido, mientras que el percibido como ilegítimo será desobedecido, salvo que se obtenga obediencia por medio de la violencia del Estado.

La legitimidad política se podría entonces definir desde dos perspectivas: la de quien obedece y la de quien manda.

Desde la perspectiva de quien obedece, será legítimo aquel gobierno que accede al poder (legitimidad de origen) y lo ejerce (legitimidad de ejercicio) cumpliendo los requisitos que los que obedecen creen que tiene que cumplir para mandar.

Desde la perspectiva de quien manda, será legítimo aquel gobierno que accede al poder y lo ejerce haciendo ver a los que obedece que cumple los requisitos para mandar, y para “hacer ver” utiliza todos los recursos que tiene disponibles.

La legitimidad así entendida es un compromiso entre ambos extremos. Desde luego, la teoría de la legitimidad no prejuzga la bondad o maldad de tal o cual régimen político, sino que examina, simplemente, los mecanismos de mando y obediencia. Resta decir que, en términos generales, cuando el poder pierde su legitimidad deja de ser poder, salvo que ejercite la coacción.

Desde la pedagogía también existen conceptualizaciones de legitimidad, por ejemplo la del Diccionario de Ciencia de la Educación, que al respecto establece que: justifica

la existencia soberana del Estado y sus diversas organizaciones, jerarquías sociales y medios conducentes a su propio mantenimiento institucional, desde otra perspectiva, esta legitimidad se refiere al proceso por el que un poder estatal es reconocido como autoridad por la población, bien por ser percibido como tal o bien por aceptación de hecho.

Supone también la existencia de un conjunto de organismos y servicios que llevan a cabo la administración de un país, bien en un Estado simple (unitario) o compuesto de territorios más o menos independientes o autónomos que pueden constituir confederaciones o federaciones.

Por la forma de distribución y uso del poder por parte de los gobernantes, así como por el modo de relación con ese poder por parte de los gobernados, y en una simplificación tipo lógica, se puede hablar de Estado de carácter autoritario, liberal (*laissez faire*) y democrático; por último, por su forma de gobierno, se consideran los sistemas monárquico y republicano (Santillana, 2006)

2.4. Discurso

2.4.1. Discurso y Articulación

Al hacer una comparación entre las categorías de discurso e ideología, Howarth (1997) simplifica con fines didácticos la categoría de ideología de la teoría marxista como referida al campo de las ideas y representaciones mentales que se contrastan con el mundo material de producción económica y de la acción práctica. Por su parte, Laclau y Mouffe (2004) señalan que esta noción de ideología es regional y por tanto limitada, ya que consideran que todos los objetos y prácticas son discursivos y, por tanto, para que las cosas y actividades tengan significado deben formar parte de discursos concretos. Lo anterior no significa que los autores consideren que todo sea discursivo o lingüístico, pero sí que es necesario, para que las cosas sean inteligibles, que existan dentro de un marco de significado más amplio. “Todos los significados o identidades

diferentes que adopte el trozo de materia concreto y de las circunstancias específicas que den significado o ‘ser’ al objeto” (Howarth, pág. 129).

Se puede identificar que la concepción de Laclau y Mouffe sobre la identidad es relacional. Por tanto, el significado social de las palabras se entiende en el contexto general del que forman parte. Entonces, sólo se puede entender, explicar y evaluar un proceso si se puede describir la práctica y el discurso en el que ocurre. Estos autores proponen la Teoría Relacional del Discurso, que supone que los discursos no sólo reflejan procesos del ámbito de la sociedad, sino que incorporan elementos y prácticas de todos éstos. Para ello introducen el concepto de “articulación”, que se refiere a la práctica de juntar diferentes elementos y combinarlos para constituir una nueva identidad. Este concepto sirve para explicar cómo a partir de un proyecto político se unifican ciertos elementos ideológicos, económicos y políticos, que por separado carecen de un significado esencial propio y se logra un consenso de muchos sectores de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, el discurso político educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior contiene la siguiente articulación de conceptos:

- Contexto de globalización. Interconexión y complejidad.
- Habilidad para adaptarse a requerimientos y ambientes mudables, para analizar y evaluar la nueva información que se genera momento a momento.
- Formación de individuos altamente competentes.
- Planeación flexible.
- Alta calidad.
- Herramientas de carácter administrativo, normativo, económico, político y pedagógico en forma de metodologías, técnicas o modelos de vanguardia.

2.4.2. Discurso y Análisis Político

El modelo de Laclau y Mouffe supone que los sistemas sociales están estructurados de acuerdo con las normas del discurso y por tanto acentúan el carácter simbólico de las relaciones sociales. Ellos afirman que los discursos nunca son sistemas de diferencia cerrados y por ende nunca agotan los significados o identidades disponibles en las sociedades, y, además, que son históricamente contingentes y que se construyen políticamente. También establecen que los discursos adquieren identidad mediante el trazado de fronteras políticas y la construcción de antagonismos entre “amigos” y “enemigos”. (Howarth, 1997).

La creación de antagonismos sociales es clave para la teoría del discurso por tres motivos:

1. La creación de una relación antagónica supone producir un “enemigo”, lo cual es vital para establecer fronteras políticas.
2. La constitución de relaciones antagónicas y la estabilización de fronteras políticas son decisivas para fijar parcialmente la identidad de las formaciones discursivas y de los agentes sociales.
3. La experiencia del antagonismo muestra de modo ejemplar la contingencia de la identidad.

A diferencia de concepciones tradicionales, que explican el antagonismo por causa de las condiciones en las que se presenta el conflicto, para la teoría del discurso los antagonismos ocurren por la imposibilidad de los agentes y de los grupos por adquirir identidades completas y positivas. La imposibilidad referida existe por la presencia del “enemigo” en una relación antagónica que impide que el “amigo” logre su identidad.

Por otra parte, los antagonismos están sujetos a procesos de construcción y deconstrucción, por lo que se presenta lo que Laclau y Mouffe llaman “la lógica de la diferencia”, que puede darse por un proceso de asimilación o una política de “divide y vencerás”; ambas estrategias se sustentan en la exclusión violenta de las fuerzas que se resisten a la incorporación (en estos momentos un ejemplo claro son los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)).

Ejemplos de antagonismos en el discurso político educativo son:

- Nuevo paradigma educativo que es necesario comprender, asimilar y aprehender antes de que sea llevado al aula vs. viejo paradigma educativo que es necesario cambiar.
- La comunidad del Nivel Medio Superior debe hacerlo suyo a través de la reflexión profunda, la crítica constructiva y el enriquecimiento de sus planteamientos vs. la comunidad del Nivel Medio Superior no lo hace suyo a través de la reflexión superficial, la crítica destructiva y el rechazo de sus planteamientos.
- Los resultados del cambio deben verse reflejados en los estudiantes y su formación como seres humanos sanos, únicos, irrepetibles y valiosos, capaces de aceptar las diferencias, ejercer la tolerancia, el respeto, el aprecio por la diversidad y la dignidad humana, siempre cuidadosos de salvaguardar los derechos humanos y de llevar en alto el espíritu de la universidad que los ha formado.

2.4.3. Subjetividad y Actuación

Para la teoría del discurso es importante el problema de la actuación social o subjetividad, es decir, cómo se conducen y se entienden a sí mismas las personas en las sociedades. Desde la postura estructuralista marxista del sujeto que propone Althusser, (citado en Howarth, 1997), establece que los sujetos son construidos por las prácticas ideológicas, por tanto, los entienden y viven sus vidas como sujetos concretos por la influencia ideológica que se centra en los agentes sociales y les otorga una identidad imaginaria según sean sus condiciones de vida reales. En contraste, Laclau y Mouffe, aun cuando aceptan la idea de que los sujetos se construyen, rechazan las connotaciones deterministas y distinguen entre posiciones subjetivas que se refieren a la posición por la que opta el sujeto en diversos discursos y por tanto puede tener varias posiciones subjetivas. Por otra parte, la subjetividad política está interesada en cómo los actores sociales actúan o toman decisiones novedosas. Las acciones de los sujetos son posibles por lo inestable de los discursos con que se identifican, y cuando éstos comienzan a desintegrarse en los periodos de desorden social o económico y cuando los sujetos sienten estos trastornos como crisis de identidad. Entonces los sujetos reconstruyen sus identidades y significados sociales articulando discursos alternativos e identificándose con ellos.

Lo anterior puede ilustrarse con la postura de los docentes ante la implementación de la RIEMS, la cual es vivenciada por algunos de ellos como una imposición y como algo

ajeno a su práctica docente. No obstante, al verse obligados a capacitarse adquieren o asumen el discurso de la RIEMS, ante la posibilidad de perder su trabajo. Esta misma circunstancia los hace tomar una postura ante su capacitación para adquirir las competencias docentes establecidas tanto en la RIEMS como en el Currículo Universitario 2009.

2.4.4. Hegemonía

En el análisis del discurso, estudiar las luchas hegemónicas es importante, ya que las prácticas hegemónicas son clave en los procesos políticos y éstos son vitales para la formación, funcionamiento y disolución de los discursos. Por tanto, la hegemonía se logra cuando una fuerza política determina las normas y significados en una formación social dada. Las prácticas hegemónicas siempre suponen un ejercicio del poder, en la medida en que un poder político intente imponer su voluntad a otro. Ejemplo de lo anterior es el discurso generado desde las instancias internacionales: UNESCO, Banco Mundial, FMI, respecto de las modalidades y prioridades de la educación. Posteriormente, este discurso es reinterpretado por el Estado mexicano e impuesto a las universidades e instituciones que proporcionan educación del Nivel Medio Superior. Éstas, a su vez, reinterpretan y adecuan el discurso a sus circunstancias y buscan implementarlo lo más cercano posible a lo dictaminado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tal es el caso de la UAEM.

2.5. Práctica Docente

2.5.1. Definición de Docencia

Al intentar definir a la docencia aparece un conjunto de conceptos relacionados con ésta, cuya definición hace que la tarea sea circular, como se muestra a continuación. Primeramente, el Diccionario de la Lengua Española (DRAE, 2012) define a la docencia como la “práctica y ejercicio del docente”.

Por otra parte, la misma fuente establece que el vocablo docente proviene del latín **docens, -entis, part. act. de docēre**, enseñar, y se utiliza como adjetivo teniendo como significado: “Que enseña” o “Perteneiente o relativo a la enseñanza”.

Cuando buscamos la definición de enseñanza tenemos que es la “acción y efecto de enseñar”. En su segunda acepción se tiene que es un “sistema y método de dar instrucción”.

De lo anterior se desprende que “docencia” significa enseñar según su etimología latina, hace referencia a la actividad de enseñar, y actualmente docentes son aquellos que se dedican profesionalmente a ello, recibiendo una remuneración por sus servicios. Como se observa, existe una indefinición respecto al concepto de docencia, precisamente porque tal actividad se complementa y se relaciona con múltiples procesos que implícitamente realiza el maestro.

A pesar de esta indefinición, se puede establecer que la docencia es una acción orientada a una educación organizada, intencional y sistemática, de acuerdo con Mialert, citado por Arredondo y Díaz BARRIGA (1989), que manifiesta que el hablar de docencia implica hablar de enseñanza y, por tanto, de situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se incluye un proceso de interacción entre profesores y alumnos, en un nivel de institucionalidad, en el cual la docencia está estructurada y organizada a través de una tecnología.

A la docencia se le puede explicar desde tres sentidos:

- a) Como una organización social bien estructurada.
- b) Como un proceso, puesto que requiere una interacción coercitiva de fuerzas y actividades por parte de los diversos partícipes.
- c) Como un producto, ya que finalmente el objetivo es la educación de los individuos como seres sociales.

Por lo anterior, se puede concluir que la actividad docente tiene sentido sólo en la medida en que busca y procura que el aprendizaje se produzca durante la práctica.

2.5.2. La Práctica Docente

De acuerdo con Mejía Serafín (2006), sobre la práctica docente existe mucha literatura, no obstante, la gran mayoría de ésta no la define ni conceptualiza, sino que da por hecho que el concepto es entendido por todos de la misma manera.

Por tanto, es un hecho que la función y la práctica docente no han sido lo suficientemente comprendidas, por ello, es necesario rescatar las experiencias y los pensamientos de los sujetos del proceso educativo, ya que éste no es lineal ni obedece a un solo esquema o modelo.

Aquí se intentará comprender a la práctica docente; explicarla conceptualmente, analizar la naturaleza de los factores que intervienen y mostrar su contenido, su sentido y significado como representación y construcción social y como manifestación fenoménica. Siguiendo a Becerril Calderón: “la intención para comprender a la práctica docente va de un modelo alternativo al positivista, provocando el surgimiento y desarrollo de lo que ahora se denomina enfoque comprensivo e interpretativo. Con el estudio sobre la práctica docente se indaga el sentido y significado de los fenómenos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Sólo basta señalar que la práctica de la investigación en el modelo interpretativo configura en sus planteamientos y supuestos epistemológicos y ontológicos una opción distinta al positivismo” (Becerril Calderón, 1999, pág. 51).

La noción de lo que es la práctica docente es muy amplia y ambigua, ya que en su objetivación intervienen procesos subjetivos, psicosociales, culturales, históricos y políticos, de ahí que frecuentemente se hable de “práctica docente” como un concepto dado en sí, que no necesita definirse y mucho menos conceptualizarse.

De acuerdo con Mejía Serafín (2006, pág. 15), “se pierde de vista su significado esencial, el que se concibe como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos a partir del entendimiento de las dimensiones de la realidad en un tiempo y en un espacio determinados”.

Por otra parte, la conceptualización de práctica docente como praxis pedagógica, retomando las ideas de Adolfo Sánchez Vázquez, que establece que “el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un conjunto complejo de actividades en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo. En consecuencia, la praxis va mucho más allá del despliegue de una actividad racional y estructuralmente organizada, pues en ella los sujetos ponen en juego sus conocimientos, saberes, experiencias, creencias, valoraciones y posiciones con respecto a las acciones que realizan en las aulas. Praxis que se reinventa, se construye histórica, socialmente, que es apropiada de manera diversa y dinámica, una praxis en donde los sentidos que le otorgan quienes asisten al encuentro pedagógico están ligados a fines específicos” (Mercado Cruz, 2003, pág. 125).

Sánchez Vázquez también advierte que en determinados momentos y circunstancias la práctica se burocratiza y logra hacerlo cuando la forma se sobrepone al contenido, al hacer burocrática la actividad, las formas y procedimientos del exterior terminan imponiéndose al interior, generando con ello un desequilibrio entre el adentro y el afuera. Esta descripción concuerda con la realidad que actualmente vive la educación en general y la educación del Nivel Medio Superior en particular, donde se ha hecho énfasis en las formas, pues cada vez más se pide que el docente llene formatos y siga instrucciones contenidas en planeaciones en las que no participa. La afirmación anterior cobra importancia cuando retomamos la conceptualización de práctica docente de García Salord y Labdesmann (1993), quienes, al referirse a la práctica docente, establecen que no se reduce al hacer, sino que implica el saber, o, dicho de

otra manera, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer; es la síntesis entre experiencias y acción.

Al pensar a la práctica docente como algo más que sólo el hacer, es decir, al concebirla como actividad intelectual, tenemos que el docente realiza su práctica intelectualmente y, por tanto, la transformación de su práctica se presenta como un problema individual y propio, lo cual hace imposible que otros intelectuales que carezcan de esa práctica elaboren la teoría para transformar la práctica que no poseen.

Carrizales Retamoza (1992) menciona que la práctica docente está inmersa en diversas relaciones de poder, sociales, políticas e ideológicas, las cuales se expresan en instituciones y lugares concretos, como el Estado, la comunidad, el sindicato, la escuela y el aula, y que la alternativa de transformación se encuentra en las relaciones de poder.

Por otra parte, cuando el saber significa producción de conocimientos referidos a circunstancias concretas la práctica representa la transformación del productor del saber, el saber mismo y el saber incidiendo en las circunstancias.

Por tanto, “en la formación de docentes como en la práctica docente existen dos posibilidades: la primera comprender al saber como dado, listo para transmitirse y acumularse y sobre todo para aplicarse a la realidad, y la segunda, comprender al saber como producción teórica referida a circunstancias concretas buscando su propia transformación de las mismas circunstancias”. (Carrizales Retamoza, et al, 1992)

Por tanto, la práctica docente es una relación compleja donde confluyen relaciones de conocimiento desde y hacia el docente, donde éste se convierte en sujeto y objeto de su práctica al incorporar los fenómenos de su formación y verterlos en su propia práctica. También incluye la introyección del currículo, la organización institucional, la conciencia social, la resignificación y la alienación.

Capítulo 3. El Discurso Político-Educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

En este capítulo revisaremos el discurso político-educativo de la RIEMS, para lo cual es necesario analizar los programas sectoriales de educación de los presidentes Fox y Calderón, ya que en ellos se encuentran los principios rectores y las consideraciones políticas, económicas y de prospectiva de la educación en general y de la educación media superior en particular.

Como hemos establecido anteriormente, los cambios curriculares se derivan y articulan con los cambios políticos y económicos que sufre el país, en una primera instancia, y en el mundo en una segunda con los procesos de globalización que se acentuaron a finales del siglo pasado y que se continúan en los principios del siglo XXI.

En relación con la influencia de los grupos de poder político y económico en los cambios curriculares del Nivel Medio Superior, se reitera que es determinante.

Durante el siglo XIX estos grupos estaban claramente diferenciados ya que sus ideas estaban prácticamente opuestas entre sí; de tal modo primero se enfrentaron los Insurgentes contra los Realistas. Al caer el Emperador Iturbide, nuevamente hay un reagrupamiento y se forman los partidos Federalista por un lado y por el otro los Centralistas. Los primeros intentando romper con el statu quo de la Colonia y peleando los privilegios a los criollos y peninsulares, los segundos, evidentemente querían mantener sus privilegios intactos. Dependiendo del partido que dominara el panorama político del país se reorganizaba y por ende sus instituciones educativas. Con la ascensión de Juárez a la presidencia de México se estableció un grupo de políticos e intelectuales Liberales que coadyuvaron para que comenzaran a haber cambios radicales en la economía del país al dictarse las Leyes de Reforma, a tal grado que el grupo afectado, es decir los Conservadores se levantan en armas y cuando son vencidos convencen a Maximiliano de Habsburgo para que tome posesión del Segundo Imperio de México. A la caída de éste, el grupo de liberales toma el poder político y con algunas variaciones personales que hacían que los gobiernos se

acercaran más a las ideas liberales o conservadores se mantiene este grupo en el poder prácticamente hasta el año 2000 en que el país formalmente da un viraje hacia los intereses del capital nacional e internacional. Formalmente, porque desde Miguel de la Madrid se comenzó a depender cada vez más de los mandatos del poder hegemónico mundial a través de los dictados del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Siguiendo a Habermas el sistema que atañe al mundo del trabajo y su organización está dominado por el dinero y el poder que se implanta por vía de la producción y el mundo de la vida que incluye los valores y las relaciones intersubjetivas, para dar cuenta de ese entretejido dinámico y contradictorio de la totalidad social o sistemas de sociedad que también incorpora al sistema económico, político y cultural a partir de los cuales se traman los antagonismos en el proceso de producción social (Ramírez Martínez, 2001).

La evidencia de la influencia determinante del devenir político lo muestra la frecuencia con que se dan los cambios de planes de estudios en la Escuela Preparatoria de la UAEM, coincidiendo con los cambios políticos y los cambios materiales de vida, producto de la industrialización del Estado de México, y la consecuente creación de los polos de desarrollo económico en la zona conurbada a la ciudad de México y en el valle de Toluca y la constante transformación de la sociedad de rural a urbana.

Los docentes, por otra parte, se puede afirmar que son tomados en cuenta para diseñar e instrumentar los cambios curriculares, aun cuando sólo sea de manera formal, esta afirmación es válida para la elaboración de los dos últimos modelos curriculares. No obstante, vale la pena hacer notar, que éstos tuvieron como resultado una mayor rigidez sobre la práctica docente, pues los primeros planes de estudio eran únicamente tiras de materias, pero conforme las reformas fueron avanzando, había un mayor control sobre la práctica docente (así sea solamente discursiva) al prescribir los contenidos, las técnicas pedagógicas, el material didáctico, la planeación didáctica y la dosificación con que deben revisarse los temas.

3.1. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

Al ganar Vicente Fox las elecciones del 2000, en un hecho inesperado, parecía que iba a ver un cambio democrático que incidiría en todos los ámbitos: político, económico, social y por supuesto en el educativo. No solo no se cumplieron las expectativas, sino que se repitieron los esquemas establecidos por el PRI. No obstante, en el sector educativo si hubo alguna variación, pues la elección como secretario de educación del Dr. Reyes Tamez Guerra propició que la elaboración del diagnóstico del sector fuera más fidedigno y sirviera de base para la elaboración de un plan, que, en el papel, fuera más coherente, sobre todo para la educación media superior.

En el Plan de Desarrollo, se sigue teniendo el concepto de educación como el mecanismo de movilidad social y posibilidad de desarrollo del ser humano, como la estrategia central para el desarrollo nacional, no aclara que tipo, clase, forma y método de educación, ni el tipo de desarrollo nacional; salvo del tradicional discurso de una democracia que nunca se concretiza y una equidad retórica añejada. (Cfr. Moreno Moreno, 2004):

La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

Vuelve de nuevo al discurso de la “revolución educativa” implementado durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) enfatizando a la educación como la prioridad central del PND en el proyecto nacional con tres principios fundamentales:

- *Educación para todos*

- *Educación de calidad*
- *Educación de vanguardia*

El primero de ellos referido a la educación formal y no formal, nuevas oportunidades de educación media superior y superior, diversificación de la oferta, apertura de planteles, capacitación, adiestramiento, certificación de conocimientos y experiencias no escolarizadas. El segundo se refiere al desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y deportivas y valores solidarios, laborales y competitivos. Vinculación con la producción, ciencia, tecnología y gobierno. Finalmente, el tercero, se refiere a la adaptación de la educación a la globalización y la economía del conocimiento. Formación de competencias y de capital humano. (Moreno Moreno, 2004)

Es en el último principio “Educación de vanguardia” donde el proceso educativo se vincula con la globalización de la economía y con las necesidades del “empresariado Global” término acuñado por Pablo González Casanova para referirse al alto nivel organizacional empresarial del conocimiento que domina estados, mercados y subsistemas de mediación y represión

“Se trata así de un verdadero empresariado político-económico que domina la información, la comunicación, el conocimiento tecnocientífico y su aplicación en la estructuración de subsistemas funcionales, sociales, políticos, culturales, económicos, militares y financieros” (González Casanova, 2001, págs. 18-19).

En el diagnóstico sobre la educación, se tenía contemplada la estabilidad de la demanda de la educación básica por lo que se podría incorporar a la educación preescolar a todos los niños en edad de cursarla. Para la educación secundaria, se contemplaba que todos los niños y jóvenes que estuvieran inscritos la completaran y para la Educación Media Superior alcanzar los niveles de cobertura de los principales socios comerciales. No obstante, se reconocía que el número de mexicanos sin acceso a la educación básica era muy alto y que gran parte de ellos estaban en edad laboral y sin empleo. Por lo que era no sólo un acto de justicia, sino de beneficio para el

desarrollo nacional proporcionarles educación. De igual modo, en el plan se estableció que:

“Es necesario expandir y multiplicar las oportunidades educativas y la diversidad de la oferta para este sector de la sociedad, por medio de la apertura de planteles e instituciones; la creación de alternativas educativas, de capacitación y de adiestramiento; el diseño y establecimiento de procesos ágiles y confiables para reconocer y certificar los conocimientos, las destrezas y las experiencias no escolarizadas; la integración vertical y horizontal del sistema educativo”. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, págs. 70-71)

Para alcanzar su idea de educación, en el Plan Nacional de Desarrollo se plantean varios objetivos rectores y estrategias, entre las que destaco sólo algunas por ser pertinentes para nuestros objetivos de investigación:

Objetivo rector 1: mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos

Estrategias:

- a]. *Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.*
- f]. *Desarrollar una cultura que promueva el trabajo como medio para la plena realización de las personas y para elevar su nivel de vida y el de sus familias.*
- j]. *Promover que las actividades científicas y tecnológicas se orienten en mayor medida a atender las necesidades básicas de la sociedad.*

Objetivo rector 3: impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva

Estrategias

- b]. *Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales.¹⁰*
- c]. *Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar el desarrollo de los recursos humanos de alta calificación.*

¹⁰ Posteriormente, de acuerdo con el diagnóstico del Plan Nacional de Educación de la SEP se “da marcha atrás” en esta estrategia al ver la multiplicidad de la oferta educativa.

d]. Incrementar la apropiación de conocimientos facilitando el acceso a las nuevas tecnologías, en particular en el área de la agroindustria.

Objetivo rector 4: fortalecer la cohesión y el capital sociales

Estrategias

b]. Aprovechar la acción educativa cotidiana a fin de impulsar una nueva ciudadanía.

e]. Impulsar la vocación social de la cultura abriendo cauces a la participación organizada y diversa de la sociedad; promover la vinculación entre los sectores de educación y cultura, fortalecer y ampliar la infraestructura y la oferta cultural en todo el país.

g]. Promover la modernización sindical, garantizando el respeto a la autonomía y la democracia sindicales.

3.3. Programa Nacional de Educación 2001-2006

Respecto al **Programa Nacional de Educación** de Vicente Fox, la primera consideración que debemos tener se refiere a la persona que encabezó la secretaría de educación en este periodo. Nos referimos al Dr. Reyes Tamez Guerra, quien había sido rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en su calidad de rector participó en los trabajos de la Red Nacional de la Educación Media Superior y por lo tanto tenía antecedentes de la problemática del sector.

Dicha experiencia facilitó elaborar un diagnóstico del sector bastante completo en el que se detectaron los siguientes dos aspectos:

El primero de ellos es la falta de una identidad propia diferenciada nítidamente de los otros tipos educativos. En términos generales y por diferentes razones, la mayor parte de las modalidades de este tipo educativo se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades.

El segundo se relaciona con la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y la terminación de estudios. (Secretaría de Educación Pública, 2001)

Como posteriormente revisaremos, estas dos condiciones fueron fundamentales para elaborar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Por primera vez en la historia del Nivel Medio Superior, se busca crear una estructura burocrática con la intención de superar sus limitaciones y aprovechar su posición estratégica. Se establecen objetivos estratégicos, políticas y líneas de acción orientados a fortalecer este tipo educativo en el país. Se busca ampliar su cobertura con equidad, poniendo especial atención a los grupos más desfavorecidos y a los jóvenes indígenas y en situación económica adversa para que puedan acceder a este tipo educativo, permanecer en los programas y terminar oportunamente sus estudios. Asimismo, busca crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de profesores (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En la descripción del sistema de educación media superior del Programa Nacional de Educación se identifica primeramente el bachillerato propedéutico, que se caracteriza, en general, por proporcionar al alumno una preparación básica general, sus asignaturas proveen conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, metodología de la investigación y el dominio del lenguaje. El plan de estudios se divide en dos núcleos formativos, uno básico en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, y otro propedéutico que se imparte en los últimos semestres y se organiza en 4 áreas: físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes. Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato propedéutico son las siguientes (Secretaría de Educación Pública, 2001):

- Los bachilleratos de las universidades autónomas por ley conforman un conjunto diverso de propuestas curriculares debido a que cada una de las instituciones a las que pertenecen aprueban sus propios planes y programas de estudio, y aplican sus normas y formas de operación específicas.
- Los colegios de bachilleres, conformados por el Colegio de Bachilleres de carácter federal y los Colegios de Bachilleres estatales.

- Los bachilleratos estatales que también conforman un conjunto heterogéneo de propuestas curriculares y formas de operación.
- Las preparatorias federales por cooperación ofrecen programas en los cuales los primeros 4 semestres corresponden a un tronco común y los 2 últimos a materias optativas.
- Los centros de estudios de bachillerato siguen el plan de estudios del bachillerato general de la SEP con una duración de 6 semestres.
- Los bachilleratos de arte ofrecen programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte. Estos bachilleratos utilizan el tronco común de la SEP y cuentan con áreas de especialización artística.
- Los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra ofrecen una formación básica que permite a los futuros militares continuar sus estudios profesionales en la Universidad del Ejército y Fuerza Área u otra institución de educación superior.
- La preparatoria abierta es una modalidad no escolarizada que propicia el estudio independiente o autodirigido.
- La preparatoria del Distrito Federal inició actividades en 1997 y ofrece un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses.
- Los bachilleratos particulares ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) otorgado por el gobierno federal, por los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares.
- El tele-bachillerato que actualmente opera en 11 entidades federativas y el video-bachillerato impulsado recientemente en el estado de Guanajuato.

Dentro del diagnóstico se describen otras modalidades de educación media superior, que describiré someramente sólo para tener el contexto existente en ese momento:

Educación media superior de carácter bivalente: se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan continuar los estudios de tipo superior. Se presenta en dos formas principales: **el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica**. En ambos casos se enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social, necesarias para obtener el título de la

especialidad correspondiente. Los planes de estudio del bachillerato tecnológico se organizan en dos componentes; un tronco común, y los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En el Programa Nacional de Educación se identifican los siguientes problemas y retos en 3 rubros principales:

1) El acceso, la equidad y la cobertura, 2) la calidad, y 3) la gestión, integración y coordinación del sistema.

Los **problemas y retos de la cobertura con equidad** que se identifican son:

- Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior.
- Baja eficiencia terminal.
- Planes y programas de estudio, y ambientes escolares rígidos.

Cuando se refiere a “los retos de la calidad” enuncia que uno de los mayores retos es garantizar el buen funcionamiento de los planteles y la “buena calidad” de los programas educativos que ofrecen:

“El aseguramiento de la buena calidad es indispensable para avanzar en el logro de la equidad educativa y para que los estudiantes puedan ingresar a escuelas en las cuales existan ambientes para el aprendizaje y el trabajo en grupo, y en las que adquieran una sólida formación y las habilidades y destrezas requeridas para incorporarse al mundo laboral o para continuar sus estudios de tipo superior, independientemente de su origen social y situación económica (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 165)”.

También se identifica como factores que afectan a la calidad los siguientes:

- La problemática del currículo.
- La formación y el desarrollo del personal docente.
- La preparación de las instituciones y de los planteles.
- Infraestructura deficiente.

En cuanto a la **problemática del currículo** se identificaron las siguientes condiciones:

- Existe una gran variedad de estructuras que se corresponden con los distintos sistemas.
- Las diversidades de las propuestas se materializan en cómo se delimitan y organizan los cursos, sus estrategias de enseñanza, formas de evaluación y los recursos materiales que se aplican para lograr los propósitos de cada una de ellas.
- En general el currículo está desfasado de las demandas y necesidades de los jóvenes, los sectores productivos y de la sociedad en constante transformación.
- Prevalcían enfoques educativos que ponderaban la cantidad de información adquirida por la memorización de datos, fórmulas y definiciones. Por otro lado, el razonamiento, la investigación y la comunicación verbal y escrita, ocuparon un lugar secundario.
- Como consecuencia de lo anterior, aumentó considerablemente la cantidad de información que se consideró útil para los estudiantes, por lo que las materias se volvieron abstractas y sin referencias comprensibles para los alumnos.
- La heterogeneidad curricular se convierte en un obstáculo para la movilidad de los estudiantes entre las diferentes opciones educativas y esto es un componente del fenómeno de la deserción escolar.

Para enfrentar esa realidad se propone reformar el currículo de la educación media superior para que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento, y del desarrollo social y económico del país, incorporando enfoques educativos centrados en el aprendizaje y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. La reforma curricular propone un conjunto de elementos comunes, para que los egresados de este nivel: “compartan capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos que los capaciten para enfrentar en mejores condiciones los retos de la vida en sociedad, de la

ciudadanía responsable, del mundo del trabajo y de su eventual ingreso a la educación superior. Ello facilitará la movilidad de estudiantes y al crear condiciones que ayuden a la continuidad de los estudios, se reforzará la equidad del sistema” (Secretaría de Educación Pública, 2001, págs. 166-167).

Cabe hacer notar, que en la propuesta de reforma del currículo se menciona como importante la transformación de los procesos de producción en el ámbito internacional que definieron como nuevo referente de trabajo el de la competencia laboral, haciendo notar que los conceptos de puesto de trabajo y ocupación estaban siendo desplazados de acuerdo con el avance de la transformación productiva en las distintas regiones y sectores de la economía. Por tanto, desde su perspectiva, la reforma curricular debe incorporar las normas de competencia laboral. Otro aspecto que se enfatiza es la necesidad de que los planteles contaran con la infraestructura informática y de comunicaciones necesaria, así como con la conectividad a redes nacionales e internacionales de información para apoyar los procesos de formación de sus estudiantes. El argumento utilizado era que el uso intensivo de estos recursos debería fortalecer y enriquecer los procesos de aprendizaje e integrar, mediante la educación abierta y a distancia, a los estudiantes y profesores de todas las comunidades, incluso las más apartadas, a nuevas dinámicas de trabajo profesional y escolar.¹¹

En cuanto a la **formación y el desarrollo del personal docente** se refiere, la primera problemática que se detectó fue la contratación de profesores sin un perfil idóneo para impartir los programas de este nivel, la causa de esta problemática fue el crecimiento acelerado de la matrícula pública de la educación media superior¹². Este argumento fue utilizado para explicar la limitación de las posibilidades de asegurar la calidad de la enseñanza y a detectar la necesidad de contar con un programa de formación de

¹¹ Apuesta a las Tic's como solución a la falta de equidad, el desarrollo de la educación abierta y a distancia.

¹² En el caso específico de la UAEM, se contrataron estudiantes del nivel superior para fungir como docentes, también a pasantes y profesionistas de las diversas licenciaturas. Aun ahora se cuenta con profesores con grados de maestría y algunos con doctorado, pero en ninguno de los casos, se cuenta con una formación de tipo didáctico que pueda garantizar un mejor desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

profesores de amplia cobertura que incidiera significativamente en el mejoramiento del conjunto del sistema público de educación media superior.

El tercer aspecto, la **preparación de las instituciones y de los planteles** para acoger y atender con pertinencia a un número creciente de estudiantes procedentes de grupos indígenas y de sectores sociales desfavorecidos.

El reto, dice el plan, era “diseñar y operar programas que respondan a las necesidades especiales de estos estudiantes, que les abran los espacios educativos a sus expresiones culturales, y que ofrezcan oportunidades de convivencia y aprendizaje en un contexto en el que se promueva el respeto y la valoración de las relaciones interculturales” (Secretaría de Educación Pública, 2001, pág. 167).

Respecto a la **Infraestructura deficiente**: se encontró que laboratorios, talleres, bibliotecas y centros de apoyo académico era muy heterogénea entre los planteles y en términos generales es deficiente, lo cual se consideró como un obstáculo para el desempeño óptimo del sistema.

En cuanto a la integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior se identificaron los siguientes problemas y retos:

- *Poca colaboración e intercambio académico.*
- *Desigualdad de recursos.*
- *Funcionamiento irregular de las instancias de coordinación.*
- *Escasa vinculación.*
- *Coordinación deficiente con los demás tipos educativos.*
- *Conocimientos limitados sobre la educación media superior.*
- *Información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo.*

El Programa Nacional de Educación enuncia, muy en el esquema empresarial, una Visión de la educación media superior a 2025, la cual dice que:

La educación media superior proporcionará una formación de buena calidad, basada en los desarrollos del conocimiento y sus aplicaciones, que permitirá a sus egresados participar exitosamente en la sociedad del conocimiento. El sistema de educación media superior estará conformado por 32 sistemas federativos sólidamente integrados y coordinados. Asistirán a sus planteles o cursarán este nivel de estudios mediante modalidades abiertas y a distancia nueve de cada diez jóvenes del grupo de edad correspondiente.

Esta educación desarrollará en el alumno habilidades de investigación, de comunicación y de pensamiento que enriquecerán su capacidad para tomar decisiones responsables y resolver problemas de acuerdo con las necesidades del desarrollo sustentable. Estas destrezas intelectuales posibilitarán la inserción de sus egresados en el ámbito laboral y representarán una garantía para el aprovechamiento de aprendizajes ulteriores, de naturaleza formal o informal. La escuela media superior será para sus alumnos un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa que fomentará el aprendizaje en conjunto y la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico. Estará cumpliendo la importante función de formar ciudadanos que valoren el carácter multicultural de nuestro país y contribuyan a profundizar nuestra democracia. La educación media superior habrá alcanzado una alta valoración social dentro del conjunto del Sistema Educativo Nacional.

Los planes y programas de estudio serán flexibles, permitirán la movilidad de estudiantes entre ellos y se actualizarán periódicamente conforme lo establezcan los parámetros aceptados internacionalmente en conocimientos y competencias. Su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad, en su interrelación con el mundo del trabajo y en los planes del desarrollo sustentable local, estatal y nacional.

La escuela funcionará de manera altamente desconcentrada y contará con esquemas de organización, de gestión y de gobierno responsables, regidos por criterios claros, en los que la participación de la sociedad desempeñará un papel importante. (Secretaría de Educación Pública, 2001, págs. 170-171)

Como se puede observar, en líneas generales, esta visión está encuadrada desde la perspectiva empresarial, donde se privilegian las necesidades del mercado laboral, no sólo nacional, sino internacional¹³.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establecen las políticas de educación alineadas al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, y se determinaron tres objetivos estratégicos para este nivel educativo, los cuales son:

- Ampliación de la cobertura con equidad.
- Educación media superior de buena calidad.
- Integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior

¹³ Se enuncian una serie de competencias que el alumno deberá tener al acabar su educación media superior, pero en consonancia con este tipo de visión, no se argumenta la manera en que el sistema educativo hará para alcanzar estos objetivos.

Para cada uno de los objetivos estratégicos, se desarrollaron sus políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para el periodo 2001-2006. De los objetivos estratégicos, sólo se mencionan el primero y tercero, a manera de contexto, pero el segundo si se desglosa por considerar que es el que se relaciona directamente con el objeto de estudio.

2.3.1 Objetivo estratégico Ampliación de la cobertura con equidad

Con dos objetivos particulares:

Objetivo Particular 1 Ampliar la cobertura de la educación media superior

Objetivo Particular 2 Propiciar la equidad en el acceso, la permanencia y la terminación de los estudios

2.3.2 Objetivo estratégico Educación media superior de buena calidad

En este objetivo se enfatiza la necesidad de diseñar y operar políticas dirigidas a resolver los problemas estructurales que afectan a este tipo educativo. Estas políticas se complementarían con las correspondientes al objetivo estratégico de ampliación de la cobertura con equidad y el supuesto era que perseguían el buen funcionamiento de las escuelas para que pudieran responder oportunamente a las exigencias del desarrollo nacional. Las políticas enunciadas son:

1. Se promoverá una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios, y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior.
2. Se impulsará la reforma del currículo de las distintas modalidades de la educación media superior. Se buscará que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral, acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades del desarrollo del país.
3. Se alentará la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.

4. Se impulsará el fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior.
5. Se impulsará la mejora de la calidad de los estudios de bachillerato que ofrecen las universidades públicas autónomas por ley.
6. Se impulsará la formación y actualización de profesores mediante programas que incorporen en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas.
7. Se diseñarán medidas orientadas a atender a estudiantes procedentes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural (Secretaría de Educación Pública, 2001).

De las siete políticas enunciadas se destacan la 3 y la 6 que están relacionadas íntimamente con las competencias docentes, tanto por el tipo de énfasis en enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, como en el impulso a la formación y actualización de profesores.

Los objetivos particulares de este objetivo estratégico fueron tres:

Objetivo Particular 1 Reforma curricular.

Objetivo Particular 2 Formación y desarrollo de profesores.

Objetivo Particular 3 Fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior.

Las líneas de acción del objetivo Reforma curricular fueron las siguientes:

- A. Impulsar la reforma del currículo de los estudios del tipo medio superior para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable.
- B. Promover que el currículo de la educación media superior se organice alrededor de 3 componentes formativos comunes:
 - 1) Un componente básico orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida.
 - 2) Un componente propedéutico dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, al nivel superior.

3) Un componente de formación profesional acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tome en consideración el enfoque de las competencias laborales.

C. Fomentar que los nuevos planes y programas de estudio incluyan esquemas flexibles, sistemas de tutorías para la atención individual y en grupo de los estudiantes, y programas de asesoría y orientación diferenciada, dirigidos a los alumnos con bajos niveles de aprovechamiento y en riesgo de abandonar sus estudios.

Para el objetivo Formación y desarrollo de profesores, las líneas de acción fueron las siguientes:

A. Establecer un programa de formación y actualización de profesores de la educación media superior que incorpore en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza fundamentada en el aprendizaje, y de la formación basada en competencias laborales.

B. Promover la creación de redes de intercambio y cooperación académica entre los planteles de educación media superior y entre éstos y las instituciones de educación superior, para coadyuvar al enriquecimiento de la formación de los profesores y su actualización permanente.

C. Fortalecer los programas de estímulos al desempeño académico de los profesores.

En cuanto al objetivo Fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior, las líneas de acción más significativas para nuestro estudio fueron las siguientes:

- A. Fomentar que las escuelas públicas de educación media superior formulen planes de desarrollo al año 2006 para mejorar su funcionamiento y la calidad de los servicios educativos que ofrecen, tomando en consideración las características siguientes:
- a. Que sean contruidos mediante un proceso de planeación participativa.
 - b. Que formulen una *visión al año 2006* en la que se exprese el grado de desarrollo que cada plantel quisiera alcanzar en ese año.
 - c. Que identifiquen la situación actual y los retos a que se enfrenta cada escuela para mejorar la calidad de su programa educativo y señalen las medidas que les permitan superarlos, así como las políticas particulares que se adoptarían en cada caso.
 - d. Que incluyan programas específicos para el mejoramiento de la planta docente.

Aun cuando el Plan considera un apartado referente a la Integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior, no se comenta nada de éste por considerar que sobrepasa nuestros objetivos de estudio.

3.3. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Felipe Calderón puso en marcha el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, este plan se caracterizó, en términos generales, por retomar, en lo que respecta a educación, el diagnóstico del plan anterior. Podemos afirmar que puso sus empeños en instrumentar los programas y planes que surgieron del plan mencionado, lo cual no obsta para que en esta administración se hicieran aportaciones particulares en algunas de las conceptualizaciones.

En cuanto a la conceptualización de la educación se retoman los postulados de la propia Carta Magna en cuanto a la legitimidad, y en lo que respecta a la propia caracterización de la educación se retoman los postulados de una educación de calidad, la cual conceptualiza de la siguiente manera:

“Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.

Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 36)

Como es evidente, la vinculación de la educación al mercado de trabajo es una prioridad manifiesta de esta perspectiva.

En cuanto a la instrumentación, se retoma a la educación en el tercer eje rector *Igualdad de oportunidades*, en su inciso 3.3 *Transformación educativa*, haciendo una referencia a la Constitución de 1917 en su Artículo 3 y el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado, laica y gratuita, con la aspiración de preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas. En el Plan Nacional de Desarrollo se menciona que:

En 2006, 1.7 millones de maestros brindaron servicios de educación a 32.3 millones de niños y jóvenes en 238 mil escuelas. El sistema extraescolar atendió a 3.7 millones de personas en educación inicial, formación para adultos y servicios semiescolarizados y abiertos. El sistema educativo nacional tiene una enorme complejidad, y sus alcances y límites sólo pueden entenderse mediante un conjunto amplio de indicadores

Ciertamente, se han registrado importantes avances en materia educativa durante los últimos años. Se ha conseguido una cobertura cercana a 100% en educación primaria, y una tasa importante de expansión en secundaria, media superior y superior (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, págs. 176-177)

Aun cuando se mencionan como fortalezas del sistema educativo el programa de Carrera Magisterial y los Consejos de Participación Social en las escuelas, se

reconocen rezagos en aspectos como la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información.

No obstante, la inflexión se hace en la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo y en cuanto al rezago se menciona que:

El rezago en educación básica se estima en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron, la primaria o la secundaria. De ellos, la mitad son jóvenes de entre 15 y 35 años. Actualmente los años de escolaridad promedio de las personas entre 15 y 24 años es de 9.7. Nos proponemos alcanzar al final del sexenio un promedio de 12.5 años. El nivel nacional de analfabetismo es de 7.7%, aunque con notables variaciones entre los estados de la República. (Ident p. 177)

En su diagnóstico, el PND 2007-2012 identifica como un problema de la calidad educativa el desempeño de los alumnos del nivel básico, medido por las pruebas EXCALE y ENLACE aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), los resultados muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo. También hace una diferenciación entre escuelas urbanas y rurales (donde las escuelas urbanas están muy por encima de las telesecundarias, educación comunitaria e indígena) y entre escuelas públicas y privadas (donde destaca la diferencia entre la educación que se brinda en el sistema privado donde se imparten materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas). En cuanto a la cobertura de la educación media superior se atendía a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; pero la eficiencia terminal era de 60.1% en 2006.

También en el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se hace una comparación entre México y los otros países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde se muestra que el avance de

la matrícula en educación primaria es satisfactorio, pero en el de los demás niveles es insuficiente. Respecto a la educación media superior, sólo el 23% de la fuerza laboral tenía estos estudios, en comparación a al 67% de los otros países de la OCDE.

Dentro del *OBJETIVO 9 Elevar la calidad educativa*, se establece como componente de la calidad educativa a la cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios deben ser revisados a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional.

Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 182)

Para alcanzar estos propósitos, se establecieron en el PND 2007-2012 las siguientes estrategias:

ESTRATEGIA 9.1 Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo. En esta estrategia se establecían las bondades y virtudes de la evaluación para elevar el desempeño de los sistemas educativos, para asignar estímulos tanto a las escuelas como al personal docente. De igual modo, se anunciaba la aplicación de evaluaciones anuales para las áreas de matemáticas y español. En cuanto a la educación media superior se propuso instrumentar un sistema de evaluación integral que estaría a cargo de comités técnicos de expertos en educación.

De manera explícita se trató de fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permitiera mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa que el país necesita y merece. La evaluación estaría presente en todos los procesos de la educación para lo cual se llevarían a cabo actividades de capacitación para realizar evaluaciones, interpretarlas y utilizarlas.

La *ESTRATEGIA 9.2 Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles*, establecía el fortalecimiento de la planta magisterial, de manera que se pudiera contar con profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos. También se proponía realizar un registro de aspirantes a ocupar cargos directivos de plantel de educación media superior, a fin de contar con un proceso de selección que garantizara la calidad en gestión educativa escolar en el plantel, así como el desarrollo con calidad de los actores dentro del plantel. La idea era fortalecer las capacidades de los profesores para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías:

“... alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar a niveles primaria, secundaria y educación media superior.”
(Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, pág. 184)

La *ESTRATEGIA 9.3 Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica*, esta estrategia fue la que dio fundamento a la RIEMS, ya que dentro de la misma se establece la necesidad de renovar el sistema nacional de educación para que los alumnos sean formados con competencias y capacidades para que sean competitivos y que obtuvieran mejores empleos. También se establecía la necesidad de contar con programas flexibles para que pudieran responder a las necesidades cambiantes del

sector productivo y a las expectativas de la sociedad. En cuanto a la educación media superior específicamente se propuso que se rediseñaran los planes de estudio con la finalidad de que los alumnos tuvieran un mínimo de las capacidades requeridas en el nivel y que pudieran transitar de una modalidad a otras (aquí está el fundamento de la instauración del Marco Curricular Común).

La *ESTRATEGIA 9.4. Fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente*. Esta estrategia enunciaba específicamente para la EMS el Fondo de Infraestructura con un esquema que impulsaría la equidad, la transparencia, la responsabilidad y la eficiencia en el uso de los recursos públicos.

El *OBJETIVO 10 Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas*, estaba encaminado a reducir la desigualdad identificada implementando cuatro estrategias. La finalidad última era propiciar la igualdad de oportunidades educativas entre las dimensiones personal y regional instrumentando las siguientes estrategias:

ESTRATEGIA 10.1 Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación. Específicamente en Educación Media Superior el Fondo de Infraestructura contó con tres modalidades: 1) ampliación y equipamiento de planteles, 2) construcción de nuevos planteles, y 3) inversión en innovación, tomando en cuenta tres componentes: rezago, eficiencia y presión demográfica.

La *ESTRATEGIA 10.2 Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos*. En esta estrategia se enfatiza la necesidad de ampliar las becas de la educación básica a los niveles medio superior y superior, incluyendo a los estudiantes de menores ingresos para estimular su logro académico, con mecanismos transparentes y de corresponsabilidad de los beneficiarios.

La *ESTRATEGIA 10.3 Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo.*

La *ESTRATEGIA 10.4 Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.* Esta estrategia estaba encaminada a dar el sustento a la RIEMS y al MCC ya que se diagnosticó la situación de la Educación Medio Superior como una realidad fragmentada entre los distintos sistemas y planes de estudio.

En el *OBJETIVO 11 Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida,* se basó, principalmente, en la dotación de computadoras, actualización de sistemas operativos, la construcción de salas de cómputo para los planteles de la Educación Media Superior y en la educación y la capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática. Las estrategias de este objetivo fueron las siguientes:

ESTRATEGIA 11.1 Fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación desde el nivel de educación básica.

ESTRATEGIA 11.2 Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales.

ESTRATEGIA 11.3 Apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas, bibliotecas y hogares.

ESTRATEGIA 11.4 Transformar el modelo de telesecundaria vigente, incorporando nuevas tecnologías y promoviendo un esquema interactivo.

ESTRATEGIA 11.5 Promover modelos de educación a distancia para educación media superior y superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos.

ESTRATEGIA 11.6 Impulsar el acceso de los planteles de todo el sistema educativo a plataformas tecnológicas y equipos más modernos.

En el *OBJETIVO 13 Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias*, se establece como causa de la poca importancia a la incorporación a la Educación Media Superior a la percepción de que ésta no garantiza a inserción exitosa en el mercado laboral. Luego de lo cual, propone como solución un sistema que integre a las entidades oferentes de tal modo que la heterogeneidad de planes y programas no sean un impedimento para que sean compatibles entre sí y se enriquezcan las opciones de formación. De igual modo, se proponía vincular esta educación con el sector productivo para que se facilitara la realización de prácticas profesionales. También incluía una actualización docente y favorecer metodologías de formación y reenseñanza más modernas, basadas en competencias que permitan una mayor y mejor evaluación. Por eso se contemplaban las estrategias siguientes:

ESTRATEGIA 13.1 Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior. en esta estrategia se pretendía definir las responsabilidades de los maestros, directivos y personal auxiliar de la EMS. Fortalecer la formación de academias y asegurar que los docentes tuvieran las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido requeridas en su desempeño pedagógico.

ESTRATEGIA 13.2 Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación media superior. La circunstancia que se usó para validar las acciones de este objetivo fue la eficiencia terminal del NMS que era de alrededor del 60%, el cual se consideró como insuficiente. Las medidas de esta estrategia fue revisar la normatividad en este nivel (principalmente para evitar seriación

en las asignaturas) y mejorar los sistemas de evaluación adoptando las mejores prácticas nacionales e internacionales. De esta estrategia se desprendió un sistema integral de evaluación al sistema, subsistema, planteles, maestros y alumnos, que estará integrado por comités técnicos de expertos en la materia, diseñado por el Consejo Directivo de Evaluación.

ESTRATEGIA 13.3 Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el aparato productivo. En esta estrategia se establecía que todas las modalidades de la educación media superior deberían tener una salida efectiva al mercado laboral. Se promovió que los estudiantes tuvieran disposición y habilidad para el empleo o el autoempleo y que la certificación de competencias laborales formaran parte de su acreditación. Proponía la creación de becas de pasantía para los egresados, con participación directa del sector productivo. Finalmente, proponía buscar mecanismos de flexibilización, tanto en las instituciones educativas, como en la oferta laboral, para establecer programas que combinaran estudio y trabajo, de tal modo que los estudiantes no tuvieran que decidir entre uno y otro.

En la *ESTRATEGIA 13.4 Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas*, la idea del impulso a la reforma curricular fue fortalecer un sistema de evaluación en el cual se calificarán todos los aspectos del nivel: la calidad y pertinencia de los contenidos y habilidades que se correspondieran con las necesidades y expectativas tanto de los alumnos como del sector productivo. Todas las becas, los programas de infraestructura, la capacitación y selección de directivos de planteles estarían evaluados según indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Se pretendía que las opciones de estudio estarían vinculadas al potencial de empleo de las regiones que habitan los estudiantes: para las zonas rurales se proponía la especialización en turismo ecológico o sustentabilidad ambiental; para las ciudades las habilidades industriales.

ESTRATEGIA 13.5 Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. En esta estrategia se establece la necesidad de contar con un tronco común en el NMS con la finalidad de que los alumnos puedan transitar de una institución a otra independientemente de la modalidad ofertada por las distintas instituciones.

3.4. Programa Nacional de Educación 2007-2012

El Programa sectorial de Educación está configurado por 6 objetivos sectoriales y cada uno de ellos contiene estrategias y líneas de acción para cada uno de los niveles: Básico, Medio Superior y Superior.

Enseguida revisaremos cada uno de los objetivos sectoriales con las estrategias y líneas de acción correspondientes al Nivel Medio Superior.

Objetivo 1.- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Para lograr la calidad se hace énfasis en la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Por otra parte, se consideró para el logro de este objetivo la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. Finalmente, en este objetivo se enfatiza en el papel de la evaluación como el instrumento fundamental para el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. La evaluación caracterizada en tres dimensiones: la rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento para el diseño de las políticas educativas.

Las estrategias de este objetivo que corresponden a la Educación Media Superior son los siguientes:

1.6 Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.

- Homologar elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas, estableciendo un marco curricular común que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas y capacidades requeridas en este nivel que les permita transitar de una modalidad a otra.
- Establecer procedimientos claramente definidos para facilitar que los estudiantes que ingresan a cualquier modalidad y subsistema puedan culminar sus estudios en otra modalidad o subsistema.
- Promover en todos los subsistemas, instituciones y planteles, públicos y privados, el establecimiento de redes y mecanismos de intercambio y cooperación académicos, dirigidos a profesores y estudiantes, con el propósito de conocer y adoptar prácticas exitosas e innovadoras, tanto del ámbito nacional como internacional. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.7 Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.

- Definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener.
- Incorporar en los planes y programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo.
- Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización docente, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes.
- Establecer como actividad permanente la vinculación de los jóvenes y las instituciones educativas con sus comunidades o su ambiente laboral.

- Suscribir convenios de colaboración con las instituciones de educación superior para que los estudiantes de bachillerato tengan la oportunidad de asistir a prácticas, conferencias y talleres, así como tener acceso a proyectos de investigación. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.8 Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.

- Establecer un programa nacional de formación y actualización docente, el cual constará de tres elementos: programas de titulación; diplomados para la actualización y especialización, y esquemas para el ingreso a estudios superiores.
- Conformar un censo de profesores con información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización y capacitación pertinentes para mejorar su desempeño.
- Establecer herramientas que proporcionen información sobre el desempeño del personal docente en las distintas modalidades y que les permitan identificar sus áreas de oportunidad.
- Constituir comités técnicos con el propósito de definir un perfil deseable del docente de la educación media superior, considerando las diferencias de cada modalidad educativa.
- Diseñar los cursos de formación inicial, capacitación y actualización, así como los programas de estímulos y promoción, a partir de los perfiles establecidos para los docentes. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.9 Establecer el programa de titulación para profesores de educación media superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de educación superior.

- Establecer convenios de colaboración con las instituciones de educación superior que impartan programas de formación docente, para que los profesionales aspirantes a ejercer la docencia adquieran las competencias didácticas, así como el conocimiento acerca de las características sociales, físicas y emocionales de la población que atienden.
- Robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente de las distintas modalidades, mediante la impartición de cursos, diplomados y programas de estudios superiores, cuyos contenidos se

orienten al desarrollo de los nuevos enfoques metodológicos para el trabajo con las distintas disciplinas, así como para desarrollar en los estudiantes las competencias para la vida y el trabajo. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.10 Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.

- Establecer un esquema de certificación de competencias docentes, sobre la consideración de los propósitos formativos de este tipo educativo.
- Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes de los planteles sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes.
- Impulsar la participación de las instituciones de educación superior a fin de asegurar que los profesores tengan las competencias didácticas, así como los conocimientos necesarios para realizar en forma apropiada su trabajo docente. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.11 Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquéllos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.

- Establecer un sistema nacional de tutorías que permita brindar atención grupal o individual a los estudiantes, con el fin de facilitar la integración de los alumnos al entorno escolar.
- Dar seguimiento y apoyo individual y grupal a los alumnos, en relación con los procesos de aprendizaje y su desempeño académico.
- Ofrecer a los estudiantes apoyo psicopedagógico, para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal.
- Brindar orientación educativa, cuando proceda, para que los estudiantes puedan elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas, entre otros aspectos.
- Instrumentar esquemas de asesoría académica diferenciada, para aquellos educandos que presenten bajos niveles de rendimiento escolar y para quienes se encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.

- Destinar, dentro de los planteles, aulas o espacios específicos y suficientes para el desarrollo de actividades de asesoría académica y de tutoría individual o en pequeños grupos. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.12 Instrumentar programas y actividades con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias de aplicación matemática y habilidades para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscales.

- Impulsar el desarrollo de las competencias de aplicación matemática y habilidades necesarias para resolver problemas de índole económica, financiera y fiscal. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

1.13 Garantizar la calidad de las instituciones que reciban el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

- Mejorar los esquemas existentes para el otorgamiento de los RVOE en todas las escuelas particulares del país y supervisar su desempeño. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 24-25)

En el objetivo 2 *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*, se busca alcanzar una mayor igualdad de oportunidades educativas para toda la población, sin distinción de género, región, grupo social, población indígena, inmigrantes y emigrantes y personas con necesidades educativas especiales.

Las estrategias de este objetivo que corresponden a la Educación Media Superior son los siguientes:

2.8 Consolidar los programas de becas existentes mediante el establecimiento de un sistema integrado de becas con un padrón único de beneficiarios, la revisión de mecanismos para asignarlas y su ampliación a los grupos de población en situación de vulnerabilidad que aún no han sido beneficiados.

- Establecer un sistema integrado de becas de educación media superior, que cuente con mecanismos de transparencia y corresponsabilidad de los beneficiarios.

- Ampliar el otorgamiento de becas a los grupos de población en situación de vulnerabilidad de las regiones urbanas marginales, rurales e indígenas. (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 33)

2.9 Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social.

- Incrementar la cobertura y diversificar la oferta educativa, otorgando oportunidades de acceso y permanencia a mujeres y hombres.
- Extender la cobertura a comunidades con población indígena mediante ofertas educativas con pertinencia cultural y lingüística.
- Promover que tanto la planeación como la programación de la educación media superior en las entidades federativas se sustente en las prioridades de desarrollo estatal y contribuya a elevar su cobertura actual.
- Optimizar la capacidad instalada y la infraestructura disponible y crear, en el marco del federalismo, nuevos planteles y servicios, dando prioridad a la demanda en las entidades que se encuentren con mayores rezagos. (Secretaría de Educación Pública, 2007, Ident.).

2.10 Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.

- Promover modelos de educación a distancia, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos.
- Revisar los modelos educativos de la educación abierta y a distancia, con el fin de que guarden correspondencia con los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 33-34).

2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior.

- Capacitar a docentes y directivos de este nivel educativo en el enfoque de la educación intercultural bilingüe y en el manejo pedagógico que permita atender a la diversidad.

- Elaborar diversos materiales de apoyo para el aprendizaje y la valoración de la diversidad cultural y lingüística. (Secretaría de Educación Pública, 2007, Ident.).

El Objetivo 3. *Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.* Tenía como sustento la idea de que México participara en la sociedad del conocimiento. También buscaba promover la investigación el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de este objetivo que correspondían a la Educación Media Superior fueron las siguientes:

3.3 Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.

- Diseñar y ofrecer cursos de capacitación y actualización dirigidos al conjunto de los profesores de todas las modalidades y orientados al trabajo de los contenidos de aprendizaje de las distintas asignaturas del plan de estudios, mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación y otros materiales digitales. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 40)

3.4 Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a la tecnología de punta, así como desarrollar competencias para su uso.

- Desarrollar plataformas didácticas y utilizarlas de manera masiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Emplear de manera sistemática en los ambientes escolares dichas tecnologías, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad

del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, incluyendo la educación y capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática.

- Modernizar las instalaciones, ampliar la dotación de equipos de cómputo y actualizar los sistemas operativos.
- Establecer convenios entre escuelas para compartir instalaciones y equipos. (Secretaría de Educación Pública, 2007, Ident.)
- Extender el acceso a todos los planteles escolares a las redes electrónicas de información.

El Objetivo 4 *Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural*, hace una referencia al Artículo Tercero Constitucional, el cual tomaría como directriz para generar una política pública que promoviera una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Caracterizaba a la educación como aquella que promueva ante el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos y cumplir con sus responsabilidades.

Las estrategias de este objetivo correspondientes a la Educación Media Superior fueron los siguientes:

4.4 Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.

- Promover la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos (violencia, adicciones, sobrepeso y trastornos alimenticios, entre otros).
- Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas.

- Promover estudios sobre adolescentes y jóvenes para conocer mejor sus características y circunstancias, cuyos resultados enriquezcan planes y programas de estudios.
- Suscribir convenios con instituciones u organizaciones dedicadas al arte y a la cultura, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por estas actividades y participen de manera permanente en algunas de ellas.
- Promover que los planteles de educación media superior se incorporen al Programa Nacional de Centros Escolares, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por el deporte y el hábito de la práctica de alguna actividad física.
- Establecer un modelo nacional de desarrollo del deporte, a través de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), que fomente una estructura de planeación y participación masiva y organizada entre la población. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 44)

4.5 Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.

- Incluir en los programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje orientados a la comprensión y aplicación de metodologías de investigación científica y tecnológica, así como a trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, con el fin de plantear y resolver adecuadamente los problemas de los diversos campos del conocimiento.
- Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la educación artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros.
- Instrumentar actividades y programas para que los alumnos fortalezcan su iniciativa personal, así como hábitos de estudio, lectura y disciplina, como condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal. (Secretaría de Educación Pública, 2007, Ident.)

4.6 Instrumentar programas de atención para los estudiantes en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.

- Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana.
- Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación. (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 44-45)

El *Objetivo 5 Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral*, tenía un subtítulo que decía: **Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo**, y para lograrlo ponía como una necesidad la actualización de planes y programas tanto de la Educación Media Superior y Superior, con opciones terminales vinculadas al mercado laboral y que los estudiantes tuvieran mayor experiencia y fueran competitivos. En este rubro incluía el impulso a la investigación para el desarrollo humanístico, científico y tecnológico, así como modificar la idea del servicio social e incluir un programa de educación para la vida y el trabajo.

Las estrategias de este objetivo correspondientes a la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 47-49) fueron los siguientes:

5.1 Fortalecer las posibilidades de los alumnos para obtener un empleo mediante becas de pasantía, así como prácticas y estancias en los sitios de inserción laboral.

- Otorgar becas de pasantía a estudiantes, así como suscribir convenios con instituciones, organizaciones de la sociedad civil y empresas, con el fin de que los estudiantes asistan a ellas y puedan cubrir prácticas o estancias cortas que les ayuden a consolidar los conocimientos y competencias adquiridos en las escuelas.
- Fortalecer la educación para el trabajo y las salidas laterales para los estudiantes de educación media superior.

5.2 Obtener información sobre el desempeño de los egresados y la situación en la cual se incorporaron al mercado de trabajo, así como realizar análisis prospectivos sobre el potencial de empleo de las regiones donde habitan los estudiantes; todo ello con el fin de que las opciones educativas que se ofrecen sean pertinentes en función del potencial de desarrollo regional.

- Diseñar un sistema de seguimiento de egresados para caracterizar su inserción y desempeño en el mercado laboral y orientar a los estudiantes sobre las opciones laborales que existen en el ámbito local y regional.
- Promover el buen funcionamiento de las áreas de vinculación en todas las escuelas y una relación más estrecha con los centros de trabajo, con el fin de que por ambos lados se apoye la transición de los estudiantes hacia el mercado laboral, o de éste hacia las escuelas, particularmente en el caso de quienes no cursaron o terminaron estos estudios.
- Establecer, en todos los subsistemas, estructuras curriculares modulares y flexibles que hagan posible las salidas laterales para que los alumnos se incorporen al mercado laboral y/o reingresen a la escuela, así como para proporcionarles una certificación de competencia laboral.

5.3 Establecer mecanismos de cooperación estrecha entre la Secretaría de Educación Pública y otras autoridades federales, autoridades locales, empresarios, trabajadores e investigadores, con el fin de que la vinculación con el sector productivo sea un proceso eficaz y cotidiano.

- Promover la participación de los organismos empresariales en los consejos estatales de educación y suscribir convenios de colaboración entre éstos y las escuelas, que permitan a las últimas abrir espacios para las prácticas profesionales y, por el lado del sector productivo, contar con un potencial de recursos humanos debidamente capacitado.
- Establecer, en el marco de los programas de desarrollo institucional de las escuelas, proyectos que permitan a las empresas, padres de familia o a la comunidad donde éstas se ubiquen, adoptar instituciones de educación media superior para fortalecer su infraestructura, equipamiento y capacitación acorde con las tecnologías de la información y la comunicación que se emplean en el sector productivo o de servicios.
- Equipar los talleres y laboratorios de todas las escuelas con las herramientas básicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, relacionados con el desarrollo de cada una de las competencias laborales previstas en los planes y programas de estudios.

- Fomentar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación asociados a la conservación del entorno natural o al desarrollo local o regional sustentable.
- Desarrollar, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), nuevas carreras pertinentes a la demanda del sector productivo y de servicios del país.
- Impulsar la capacitación de los habitantes del medio rural, en el entorno de las unidades educativas, para fortalecer el desarrollo de sus capacidades en el desempeño de las actividades productivas que realizan.

5.4 Instrumentar programas de orientación vocacional, con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los estudiantes para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en el reconocimiento de sus competencias e intereses, así como en las necesidades del desarrollo regional.

- Establecer un nuevo programa de orientación vocacional que proporcione a las y los jóvenes herramientas relacionadas a la construcción de su proyecto de vida y planeación de futuro y que esté fundamentado en la realidad económica y social de la región y del país.
- Proporcionar información objetiva a las y los jóvenes sobre la estructura, la situación y las perspectivas del sistema educativo y el mercado laboral mexicano, para apoyar su elección de carrera técnica o profesional.

5.5 Transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.

- Conformar grupos de trabajo de especialistas para transformar los programas de estudios al modelo de educación basada en competencias.

5.6 Optimizar la capacidad instalada del subsistema de formación para y en el trabajo.

- Consolidar la sistematización eficaz de los diversos procesos involucrados en la gestión de recursos de inversión, para la adquisición de equipo, infraestructura física y mantenimiento de los planteles.

5.7 Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de proporcionar los servicios de formación para y en el trabajo a distancia.

- Utilizar las tecnologías multimedia, la red Edusat e Internet para ofrecer servicios de formación de calidad a distancia, para y en el trabajo.

5.8 Ampliar y fortalecer los programas de becas para los servicios de formación para y en el trabajo.

- Incorporar a los jóvenes inscritos en los Centros de Formación para el Trabajo federales que se ubiquen por debajo de la línea de pobreza patrimonial, a los programas de becas de educación media superior.
- Otorgar recursos para facilitar la inserción de los egresados en el mercado laboral.

5.9 Fortalecer y ampliar los programas para la profesionalización del personal docente, directivo y técnico-administrativo de los Centros de Formación para el Trabajo.

- Establecer programas para la certificación de competencias del personal docente.
- Instrumentar programas de capacitación y actualización del personal docente, directivo y técnico-administrativo, adecuados a sus necesidades.

5.10 Promover la articulación de esfuerzos de los sectores productivos, las autoridades locales y los diversos actores sociales, que permitan la concertación de acciones para el establecimiento de programas y proyectos de formación para y en el trabajo que coadyuven al desarrollo regional.

- Instrumentar programas de formación para el trabajo, con la participación de la iniciativa privada, las autoridades locales y otras autoridades federales, dirigidos a sectores productivos específicos que son considerados prioritarios para el desarrollo regional y nacional.
- Crear Consejos Estatales de Vinculación, con la participación de representantes del sector productivo, autoridades locales y miembros de la comunidad educativa.

- Promover la participación de la comunidad educativa y de la sociedad en actividades que contribuyan a mejorar el servicio de formación para y en el trabajo.
- Profundizar en el conocimiento de las necesidades regionales de formación para y en el trabajo de la población y del mercado laboral.

El *Objetivo 6 Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas*, tiene una subcaracterización que la enunciaba como: **Una democratización plena del sistema educativo**, que tenía por objetivo abrir las instituciones educativas a la participación de los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. Las estrategias enunciadas para el Nivel Medio Superior (Secretaría de Educación Pública, 2007, págs. 52-53) fueron las siguientes:

6.8 Establecer criterios transparentes y equitativos de contratación de directores con base en criterios como las competencias académicas, la experiencia laboral, la gestión escolar y el liderazgo.

- Establecer los procedimientos para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel y para su selección, con base en un concurso de oposición abierto, a fin de contar con un proceso transparente y equitativo que garantice que se contrate a la persona adecuada para mejorar la calidad de la gestión educativa.

6.9 Fortalecer las competencias de gestión de los directivos a través de cursos y diplomados pertinentes.

- Diseñar cursos de capacitación en competencias gerenciales dirigidos a los directivos de los planteles, cuyos contenidos versen sobre temas como negociación, liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de proyectos, entre otros.

- Capacitar a los directivos de los planteles para que valoren la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora como una herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar.

6.10 Mejorar y ampliar las relaciones y la comunicación entre los subsistemas y modalidades del tipo educativo en todas las entidades federativas, respetando la identidad de los subsistemas.

- Fortalecer, en las entidades federativas, las áreas específicas destinadas a atender los asuntos relacionados con la educación media superior.
- Impulsar el desarrollo de programas integrales de fortalecimiento institucional que contribuyan a mejorar la gestión académica y administrativa y coloquen a la escuela y a los estudiantes en el centro de todas las acciones que se realicen.

6.11 Fortalecer la gestión de los planteles.

- Promover la autoevaluación de las escuelas, con el fin de que puedan disponer de información suficiente para la determinación de políticas de desarrollo específicas que contribuyan al mejoramiento de los servicios que proporcionan, considerando, entre otros, la formación y el trabajo docente; la evaluación de los estudiantes y profesores, así como los resultados que obtienen; las características de la población escolar que atienden, y los procesos y recursos materiales empleados en la ejecución de los programas de estudios.
- Establecer estándares de calidad aplicables al conjunto de las escuelas con el propósito de mejorar su desempeño y resultados.

Dentro del Programa Sectorial de Educación Pública se manejaron varios apartados que se agruparon bajo el rubro de Temas Transversales. Los rubros fueron “Evaluación”, “Infraestructura”, “Sistema de Información”, “Marco Jurídico del Sector Educativo” y “Mejora de la Gestión Institucional”. Sólo se nombrarán aquellas que hacen referencia a la Educación Media Superior.

Para la Evaluación, como tema transversal, se establecieron las siguientes acciones (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 58):

E.5 Establecer un sistema integral de evaluación permanente, sistemática y confiable con la participación de expertos conjuntados en diferentes grupos técnicos.

Este sistema debería cubrir distintos objetos de evaluación: a los subsistemas y al sistema en su conjunto, directivos, docentes, alumnos y programas e intervenciones específicas; y atender varios propósitos, como el diagnóstico, la retroalimentación, la rendición de cuentas, así como establecer mecanismos de selección y certificación.

- Conformar comités técnicos de expertos en educación media superior que sean responsables de la definición y operación del sistema integral de evaluación.
- Desarrollar actividades de capacitación orientadas a la evaluación del sistema en sus distintos componentes y modalidades, así como para interpretar sus resultados y utilizarlos.

E.6 Establecer un sistema de indicadores que permita evaluar continuamente la gestión escolar y retroalimentar a cada uno de los directivos con información oportuna para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad.

- Diseñar un Sistema de Mejora de Continua de la Gestión de la Educación Media Superior, el cual incluirá tres módulos: i) los indicadores de gestión, ii) la ponderación de prioridades y iii) la definición de metas. Este sistema constituirá la principal herramienta de mejora continua y de reconocimiento de los esfuerzos de los directores de plantel.

E.7 Diseñar, aplicar y consolidar los instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para reorientar la acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica.

- Aplicar la Evaluación Nacional de Logro Académico en la Educación Media Superior (ENLACE-EMS), cuyo propósito es determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar los conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso apropiado del idioma –comprensión lectora– y las matemáticas, así como difundir sus resultados.

E.8 Establecer mecanismos para evaluar la pertinencia de los planes y programas de estudios.

- Diseñar un sistema de indicadores que permita valorar la calidad y la pertinencia de los contenidos y habilidades que este tipo educativo busca desarrollar.

Respecto al apartado de Infraestructura se establecieron las siguientes acciones (Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 58)

I.3 Expandir y modernizar la infraestructura a través de fondos concurrentes de los tres órdenes de gobierno, los cuales sean asignables mediante reglas claras y transparentes, dando prioridad a la demanda de las entidades federativas con mayor rezago, presión demográfica y eficacia.

- Elaborar un plan de trabajo para el mejoramiento de la infraestructura en cada plantel, a partir del diagnóstico realizado por las autoridades educativas de nivel central.
- Conformar un Fondo de Infraestructura en Educación Media Superior que cuente con tres modalidades: a) ampliación y equipamiento de planteles, b) construcción de nuevos planteles, c) inversión e innovación.
- Equipar los talleres y laboratorios de las escuelas con las herramientas básicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo de cada una de las competencias laborales previstas en los planes y programas de estudios.

En cuanto al Sistema de Información las acciones previstas para la Educación Media Superior fueron las siguientes:

SI.3 Desarrollar e instrumentar un sistema de indicadores que permita un manejo eficaz de los grandes volúmenes de información que se generan en las instituciones educativas y en los planteles, con el fin de que éstos cuenten con elementos para la mejora continua de todos sus procesos.

- Avanzar en el desarrollo y consolidación de un sistema nacional de información confiable.
- Revisar y actualizar las herramientas para la recopilación de la información.
- Desarrollar indicadores sobre el desempeño de este tipo educativo.

Como pudimos observar a lo largo del capítulo, los Planes Nacionales de Desarrollo, tanto el 2001-2006, como el 2007-2012 tomaron como referencia y validación los lineamientos establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) ya que continuamente hacen referencia a la necesidad de adecuar a la educación al mercado laboral. En este periodo es cuando se comienza a incluir en el discurso el término “competencias”, aun cuando no existía una definición clara de este concepto en el ámbito educativo al ser “importado” del ámbito laboral.

Capítulo 4. Currículo del Bachillerato Universitario 2009.

Las competencias docentes

En este capítulo se hará un análisis de los apartados que conforman al CBU 2009, desde los antecedentes de este, pasando por los diferentes marcos: planeación, filosófico, epistemológico y psicopedagógico y el de gestión escolar; De igual modo se revisará el apartado en el que se desarrollan las Competencias Docentes por formar parte éstas del objeto de estudio de la presente investigación, para finalmente revisar la propuesta curricular del CBU 2009.

Formalmente, el Currículo Universitario 2009 sigue la estructura tanto del Currículo Universitario 2003 y del Currículo del Marco Curricular Común de la Reforma Integral de la EMS. Lo anterior se explica porque la Universidad Autónoma del Estado de México desde 2003 había incluido en su diseño el aprendizaje basado en competencias y el constructivismo como marco explicativo del aprendizaje. Por tanto, la transición de 2003 a 2009 se caracterizó por no tener grandes cambios, sólo se precisaron en los programas de asignatura las competencias que les correspondía desarrollar, es decir, sólo se profundizaba y aclaraba sobre las competencias y su importancia en el proceso de aprendizaje como perspectiva que orienta los propósitos generales del bachillerato (en términos de un perfil de egreso relevante y pertinente) y el paradigma del aprendizaje, como el modelo asumido para conducir los procesos de intervención en el aula (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

4.1. Estructura general del Currículum del Bachillerato Universitario 2009

Formalmente, el CBU 2009 sigue la estructura que desde el CBU 2003 se venía usando, con la salvedad de las adecuaciones respectivas para estar acorde con lo establecido en la RIEMS y en el MCC. De tal forma, el CBU 2009 contiene los siguientes apartados:

4.1.1. Antecedentes.

En este apartado se incluyen dos secciones: “Evolución histórica del bachillerato de la UAEMéx”, y “Sentido y función del bachillerato mexicano”. En la primera se muestra la evolución histórica de la Escuela Preparatoria de la UAEMex y cómo sus propósitos han ido variando de acuerdo con las exigencias de cada época:

“... ha evolucionado sustancialmente como una comunidad educativa que busca atender los grandes planteamientos de cambio y transformación de la sociedad mexiquense: insertar los modelos de pensamiento vigentes en cada época; formar cuadros especializados de profesionistas (década de 1940); insertar con mayor rapidez a los jóvenes al campo laboral (década de 1950); detener su ingreso al nivel superior (década de 1960); dar respuesta a la creciente demanda observada (década de 1970); elevar la calidad de la educación (décadas de 1980 y 1990); proporcionar una formación integral y para la vida (principios de la primera década del siglo XXI)” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 6).

En el apartado “Sentido y función del bachillerato mexicano”, se hace un breve análisis de cómo se ha conceptualizado el bachillerato, haciendo referencia a sus múltiples ofertas educativas y a las disposiciones legales que le dan marco a éste.

En el apartado denominado “Fundamentación del Currículo del Bachillerato Universitario 2009” se describen los elementos que dan cimiento al CBU 2009, un

“marco social”, en el que se contextualizan las exigencias de los tres contextos: internacional, nacional y estatal. Un “marco normativo”, que está sustentado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (SEP, 1993) y la Ley de Educación del Estado de México (Gobierno Estatal, 1998), los cuales dan forma y estructura al sistema educativo nacional y estatal. En el documento se describen brevemente las partes del artículo 3° y de las leyes de educación, tanto federal como estatal, resaltando aquellas que se consideraron relevantes para la elaboración del Currículo del Bachillerato Universitario 2009.

4.1.2. Marco de planeación

En este apartado se aclara que la educación está condicionada por las políticas internacionales, nacionales y estatales. En el subapartado “Política Educativa Internacional” se hace referencia a los organismos internacionales que dictaminan el rumbo y contenido de la educación en general y de la educación media superior en particular. Entre los organismos y eventos mencionados se encuentran:

- La VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, efectuada en Sintra, Portugal, en 1998.
- La Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2007), donde el tema central fue la educación de calidad para todos.
- Organismos Internacionales de Cooperación y la Educación (OEI).
- El Banco Mundial (BM).
- El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en la universalización, calidad y pertinencia de la educación.
- La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de la ONU, que percibe como uno de los principales desafíos el aumento en la calidad de la educación.

“Como puede notarse, existe una perspectiva centrada en la globalización del mundo competitivo, que exige satisfacer las diversas necesidades poblacionales, todo ello con un sustento en la pertinencia, calidad, equidad, flexibilidad, eficiencia y eficacia” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 24).

En el apartado “Política educativa nacional” se hace referencia a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y se enfatiza en el diagnóstico que determina como necesidad el establecimiento de un Sistema Nacional del Bachillerato.

En el documento se desglosan los cuatro ejes de la RIEMS ya descritos en el capítulo anterior:

1. La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias
2. La definición de las características de las distintas opciones de operación de la Educación Media Superior (EMS) para regularla e integrarla al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).
3. La definición de los mecanismos de gestión de la reforma: formación docente, de apoyo a los estudiantes y evaluación integral.
4. La certificación nacional como una forma complementaria a la que actualmente emite cada institución.

De igual modo, cita las competencias por desarrollar por el bachiller:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares (básicas y extendidas)
- Competencias profesionales

En el apartado “Política educativa institucional” se hace referencia a varios hechos como antecedentes de ésta:

El 11 agosto de 2009 la Universidad Autónoma del Estado de México firmó la carta de adhesión al Sistema Nacional del Bachillerato, hecho que determina la revisión del CBU-2003 para incluir en sus propósitos el logro del perfil de egreso establecido en el Marco Curricular Común.

Complementariamente, en el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013 de la UAEMéx se estructuraron cinco ejes transversales, en los que se destacan los siguientes objetivos institucionales que se recuperan en la propuesta curricular del bachillerato 2009 y en los diversos proyectos operativos que apoyan su instrumentación:

En relación con la innovación curricular:

- Incorporar estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras para que el currículo universitario promueva el tema de la responsabilidad social y los valores, al tiempo de aplicar metodologías que vinculen a la universidad con sus entornos local, estatal y nacional.
- Impulsar los programas específicos de apoyo a la juventud relacionados con sexualidad, recuperación del orgullo de porvenir de pueblos indígenas, responsabilidad de ser padres jóvenes, apoyo a grupos vulnerables para que continúen y culminen sus estudios y la prevención de problemáticas psicosociales en los estudiantes.
- Desarrollar el uso de las TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos digitalizados intra e interinstitucionales (multimedia, plataformas software, herramientas de trabajo colaborativo en línea, entre otros).

En torno a la formación docente:

- Impulsar la formación docente en temas relacionados con el desarrollo curricular, los enfoques centrados en el estudiante, la enseñanza para la

formación transversal y la elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje.

Respecto a la cobertura y equidad:

- Aumentar las oportunidades de acceso a bachillerato y estudios profesionales, y favorecer la permanencia, el rendimiento académico y la conclusión exitosa en los estudios de los alumnos.
- Fortalecer la equidad y calidad de la oferta educativa institucional en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, mediante un compromiso de pertinencia social y de formación humanista en sus diversos sistemas y niveles educativos.
- Desarrollar el programa de educación continua y a distancia de la UAEMéx, particularmente el Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD).
- Impulsar una educación a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes en línea, accesible a estudiantes y profesores en cualquier momento y desde cualquier lugar que favorezca la ampliación de la cobertura.
- Apoyar programas de diseño instruccional para el tránsito de la modalidad presencial a una modalidad mixta, con base en el aprendizaje combinado (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, págs. 26-27).

El planteamiento de la calidad y la evaluación de la calidad como política educativa

En este apartado se hace un recorrido histórico tomando como punto de partida la década de 1980 hasta 2009, donde los objetivos de la educación se han venido transformando según la realidad diagnosticada en los distintos momentos. Se parte desde considerar que el problema de la educación era su cobertura y el acceso a ésta, hasta llegar a poner en la discusión los contenidos de los sistemas educativos, lo que ocurre al interior de ellos y la calidad de los procesos desarrollados en la escuela. También se hace eco al discurso de la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias para desempeñarse y participar en la sociedad.

Cuando la discusión se centra en el concepto de calidad, en el CBU 2009 primero se menciona que este concepto se amalgama con el de equidad y que, por tanto, se encuentra en el primer plano de atención de los actores políticos, sociales y económicos. No obstante, reconoce que el concepto es tan complejo que, en ese momento, ni la OCDE establecía una definición estricta de ésta.

El CBU 2009 retoma la conceptualización de la calidad de la educación propuesta por Toranzos¹⁴ a partir de los tres enfoques, complementarios e interdependientes:

- Calidad referida a lo que se aprende en el sistema y a la relevancia de los contenidos y aprendizaje en términos individuales y sociales; esto es, los que se requieren para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente- y para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la sociedad. Desde este enfoque, son prioritarios los propósitos atribuidos a la acción educativa y su realización en la estructura y contenidos curriculares, y ahora más específicamente, para contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el SNB como esenciales en la formación de bachilleres.
- Calidad referida a los procesos y medios educativos para desarrollar en los alumnos su experiencia educativa y ofrecer un contexto físico adecuado al aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, pero sobre todo para la tarea de propiciar el aprendizaje; buenos materiales de estudio y de trabajo, así como sistemas de evaluación de los aprendizajes y estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias.

¹⁴ Toranzos, L. (1996), "El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Documento base para la discusión en la región subregional con los países de Centroamérica y El Caribe", en Políticas de evaluación como estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, San José, Costa Rica.

- Calidad referida a los resultados del aprendizaje logrados por la acción educativa, enfatizando que los estudiantes efectivamente aprendan y desarrollen las competencias pertinentes para este nivel.

También se incluye la conceptualización de un sistema de evaluación que tenga como elementos esenciales los enfoques mencionados y que incluya, de igual modo, una definición de indicadores, criterios e instrumentos apropiados para garantizar la calidad del bachillerato de la UAEMéx. Otros componentes de este sistema son la equidad, eficiencia, eficacia y relevancia, los cuales se detallan a continuación.

La **equidad**, entendida como la oportunidad de participar en igualdad de condiciones en las actividades educativas.

La **eficiencia**, como la administración óptima de los costos con los resultados.

La **eficacia**, como la posibilidad de lograr los objetivos que se proponen con todos los alumnos.

La **relevancia**, en la medida que se ofrezcan aprendizajes significativos para la vida.

Otra consideración respecto a la evaluación es actualizar los indicadores tradicionales para evaluar el desempeño: “evolución de la matrícula, reciclaje, deserción, aprobación, etcétera, e incursionar en elementos que permitan definir qué es lo que el estudiante ha aprendido realmente, qué tan preparado se encuentra para desempeñarse productivamente en la realidad o qué y en qué condiciones aprende. En fin, obtener todas aquellas pautas que permitan proponer mejoras en el proceso educativo superando la visión de recabar sólo datos sobre los resultados obtenidos” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 27) .

Ante esta situación, el Nivel Medio Superior de la UAEMÉX proponía no solamente actualizar su Sistema de Evaluación Curricular, sino hacer lo pertinente para ingresar y permanecer en el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB).

4.1.3. Marco filosófico

En este apartado se hace referencia a que en el diseño curricular es necesario definir con claridad el tipo de hombre y de mujer que se espera formar, ya que de esta definición se parte para concebir el proceso educativo, la escuela y los agentes responsables de su consecución.

Como tal, se recupera la postura educativa contenida en el CBU-2003:

“... el bachillerato de la UAEMéx asume como intención principal la formación integral de estudiantes reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, capaces de poner en acción los recursos necesarios para adaptarse a las condiciones de la sociedad actual. Pero al mismo tiempo, atendiendo al espíritu universitario que le cobija, busca formar seres humanos sanos, únicos, irrepetibles y valiosos, capaces de aceptar las diferencias y ejercer la tolerancia, el respeto, y el aprecio por la diversidad y la dignidad humana” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 27).

Para alcanzar lo anterior, el CBU 2009 retoma las concepciones de Sacristán¹⁵, sobre el currículum, y de Bruner¹⁶ sobre el desarrollo de las competencias, para incluirlos en el “paradigma holista del aprendizaje que permite considerar todos los componentes esenciales para el logro de los propósitos, incluido el desarrollo de las competencias que el marco contextual actual exige, como un sistema articulado” (Ibid. p. 28). De ahí que se formula la propuesta holista en la formación del estudiante de bachillerato. Como justificación de la elección de este paradigma, se hace referencia de la complejidad de la sociedad actual y la globalización, que hacen necesario que el estudiante tenga “... nuevas respuestas para entender, percibir, utilizar y transformar el mundo que le rodea, se recurre al paradigma educativo holista con enfoque

¹⁵ Gimeno Sacristán, J. (1998), “El currículum”, en Una reflexión sobre la práctica, Barcelona: Morata.

¹⁶ Bruner, J. S. (2001), Desarrollo cognitivo y educación (Sel. de textos), Madrid: Morata

integrador, incluyente, participativo y crítico para definir la formación del bachiller...” (Ibid. p.28).

La concepción del paradigma holista en el CBU 2009 establece que éste pretende resolver los problemas generados por la “especialización excesiva, la fragmentación del conocimiento, la tecnificación, la transformación progresiva de los valores sociales y del sentido de la vida” (Ident.). De igual modo, se le atribuye la posibilidad de dar coherencia a los procesos de cambio personales, grupales o sociales y de superar la ruptura entre la transformación global y el estancamiento de las estructuras intrasubjetivas, resultado de la preservación de paradigmas obsoletos.

La asunción de este paradigma hace imprescindible considerar la integración del estudiante para sí y para su entorno, reconociendo que como ser humano busca significación en los componentes de su desarrollo y no solamente en los datos e informaciones. La formación del bachiller a partir de esa visión presupone la definición, aprehensión e integración de diferentes campos de formación en un espacio común en el que:

- Se propone que la educación se convierta en un fenómeno social que propicie una relación humana dinámica, flexible, abierta al cambio y respetuosa de la diversidad.
- Se busca la consolidación de una conciencia crítica aplicable a diferentes contextos y a la vida de los educandos, desde una amplia perspectiva: moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, científica y social.
- Se reconoce que todos los seres humanos poseen vastos y múltiples potenciales que recién se empiezan a comprender. La modificabilidad de la inteligencia humana se explica como la posibilidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, en función de los diversos estilos de pensamiento que debemos respetar.
- Se plantean modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y contextuales, fuertemente vinculados con las emociones, actitudes y valores.

- Se concibe al aprendizaje como un proceso dinámico e integrador, en el que la confianza, el autoconcepto, la autoestima y la motivación propia adquieren un papel relevante en el desarrollo personal (Ibid. pág. 28).

El CBU 2009 caracteriza al paradigma holista como aquel que busca hacer consciente al individuo de que tiene potencialidades, que es capaz de comprenderse a sí mismo, de entender la relación que tiene con su entorno inmediato y la decisión de asumir compromiso y responsabilidad para actuar en la realidad.

“En la concepción holista, el estudiante es un ser pleno, poseedor de los sentidos, inteligencia y capacidad para conocer y desentrañar los secretos de la naturaleza en la búsqueda de la explicación y comprensión del mundo real; al mismo tiempo, es una persona creativa de forma inherente, depositaria de necesidades y talentos únicos de tipo físico, emocional e intelectual con capacidad ilimitada para aprender en y para toda la vida”.
(Ibid. pág. 29).

Citando el estudio “El derecho a una educación de calidad para todos”, de OREALC/UNESCO (2007), se resignifica la palabra educación, entendida en su acepción de “extraer”, como tener la suficiente pasión para descubrir la grandeza que se encuentra dentro de cada persona; también, como el medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas, donde la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad, respetando a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales, de personalidad y dando a cada persona un trato justo que no atente contra su dignidad (Ident).

De esta manera, se concibe a la educación como un instrumento poderoso para realizar un cambio, ya que desafía a modificar el pensamiento para hacer frente a la complejidad, la rapidez de los cambios y a lo impredecible que se ha convertido nuestro mundo. Otra característica de la educación holista es que propicia el desarrollo de una

mente abierta, “capaz de visionar el cosmos y la unión de éste con el universo; aquí se vincula la complejidad, donde todo necesita de cada una de sus partes, y éstas del todo en una relación abierta y unificadora, no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo (Gallegos, 2007. Citado en Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

También la visión holista define a la escuela como un espacio de aprendizaje en el que el alumno potencializa sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores para direccionar su vida y enfrentar eficazmente los retos que se le presentan. De acuerdo con este planteamiento existe una concepción de lo educativo, como lo que forma para la vida y en la vida; considera la formación del hombre que la sociedad y el mundo actual requieren, en la convivencia social, la autoestima, la aprehensión del mundo y el uso de las estrategias argumentativas.

Asimismo, el papel del docente en la visión holista sufre transformaciones, ya que pasa a ser un mediador, sin dejar “su rol de experto y profesional de la práctica reflexiva” es el que enlaza el conocimiento con herramientas pedagógicas adecuadas y propone a sus alumnos situaciones de aprendizaje que toman en cuenta las dimensiones del ser humano: mente, cuerpo y emoción.

De igual modo, este paradigma asigna al docente-mediador las acciones de planeación estratégica, seguimiento, evaluación y retroalimentación continua, para facilitar la promoción de competencias educativas, proponiendo, explicando y reconstruyendo colectivamente los procesos de aprendizajes.

En el CBU 2009 se cita al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el que se establece que el papel del alumno, en este contexto, también se transforma, ya que debe encontrar las condiciones para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades; de su razón, su sensibilidad artística de su cuerpo y su mente; su formación valoral y social; su conciencia ciudadana y ecológica; debe aprender a ejercer su libertad y su responsabilidad; a ejercer su sexualidad, a relacionarse y convivir con los demás; sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; al cuidar

y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; al sentirse contemporáneo y continuador de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos (Secretaría de Educación Pública, 2007).

En ese contexto, el rol del alumno tiene un cambio radical, ya que se convierte en un ente estratégico, autónomo, seguro de sí mismo, con la capacidad de desarrollar estrategias cognitivas en la búsqueda, adquisición, elaboración, procesamiento y recuperación sistemática de información; con la posibilidad de integrarla a sus saberes previos y generar aprendizajes significativos; con la capacidad de tomar decisiones en su vida cotidiana y de integrarse al trabajo en equipo y resolver problemas en proyectos conjuntos de los colectivos en los que se desarrolla.

Otra característica de la perspectiva holista es que también recupera el desarrollo de competencias en los individuos "... entendidas como estructuras complejas de atributos (conocimientos, valores, actitudes y habilidades), que permiten desempeños eficientes en situaciones específicas; en la medida que, a través de ellas, el individuo integra y relaciona atributos y tareas, incrementa su capacidad de actuación intencional en varias acciones simultáneas, sin perder de vista el contexto y la cultura del lugar en donde se desenvuelve" (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 30).

4.1.4. Marco epistemológico y psicopedagógico

En este apartado se hacen los planteamientos psicológico, pedagógico y epistemológico que orientan la toma de decisiones en el Currículo del Bachillerato 2009 respecto al qué, cómo y por qué aprender. Los componentes esenciales son el constructivismo, el enfoque basado en competencias y el paradigma del aprendizaje como el modelo asumido para conducir los procesos de intervención en el aula. A continuación, describiremos brevemente cómo son conceptualizados en el CBU 2009.

4.1.4.1. El constructivismo

Desde el CBU 2003, el constructivismo se usó como marco explicativo que articuló el análisis y la toma de decisiones respecto a la práctica docente. Por considerarlo vigente para apoyar los propósitos del bachillerato y con la intención de consolidarlo como una postura asumida y asimilada por la comunidad académica del Nivel Medio Superior de la UAEMéx, se recupera como uno de los elementos básicos del CBU 2009. El constructivismo se conceptualiza como una postura particular explicativa de la forma en la que se obtiene conocimiento de la realidad circundante, cada persona construye su realidad de manera subjetiva e idiosincrática, ya que parte de sus observaciones, su análisis y sus reflexiones.

Por tanto, desde la perspectiva constructivista, el estudiante es un ser activo que recibe y procesa información en el aula para construir su propio conocimiento sobre la realidad. Por ende, el conocimiento logrado no es una copia de la realidad, sino una construcción interna, activa y personal.

El constructivismo ha reunido en torno a su paradigma a diversas tendencias en la investigación psicológica y educativa. Esta confluencia ha permitido la complementariedad en sus aportaciones, de las cuales se recuperan como fundamento en el currículo del bachillerato de la UAEMéx las siguientes:

1. El conocimiento, tanto físico como social, se construye intrapsíquicamente, es decir, no se aprehende o descubre de la realidad. El desarrollo cognitivo se origina en gran parte por la actividad del sujeto y su interacción con el medio que le rodea mediante dos mecanismos básicos: *acomodación* y *asimilación*. La *asimilación* implica la inclusión en la estructura cognitiva de elementos externos a ésta. La *acomodación* supone una modificación y reorganización de los elementos ya existentes. La complejidad de estos procesos y, por lo tanto, el nivel de desarrollo cognitivo depende, a su vez, del estadio biológico del sujeto (Piaget, 1979). Ambos condicionan el tipo de tareas

que el alumno es capaz de realizar, y con ello la calidad de su aprendizaje. De esto se infiere la relevancia de considerar la estructura cognitiva del estudiante durante todo el proceso de diseño curricular e instruccional, es decir, al proponer objetivos, seleccionar contenidos y diseñar actividades de enseñanza.

2. El sujeto es un ser eminentemente social y su conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. Todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero, al mismo tiempo, esta internalización está determinada por el uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Vygotsky, 1988). Esta idea sugiere la necesidad de que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, pues se ha comprobado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros realizando interacciones de tipo social, como la discusión o el trabajo en grupo. De aquí la importancia de la inclusión del trabajo colaborativo como actividad detonadora del aprendizaje.
3. Cada alumno es capaz de aprender por sí mismo una serie de aspectos de la realidad que tienen que ver con su nivel de desarrollo cognitivo, pero siempre habrá otros aspectos de ésta que sólo puedan estar a su alcance a través de la mediación de alguien con mayor experiencia: un adulto, un compañero aventajado o el maestro. La distancia entre el nivel real de desarrollo, establecido por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz, se denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y define el área de acción del profesor o de la acción educativa, así como el papel fundamental que ambos tienen en el desarrollo de nuevas estructuras mentales (Vygotsky, 1988).
4. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de

relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee (ideas, experiencias previas). El aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos (aprendizaje memorístico) que el alumno no estructura formando un todo relacionado (aprendizaje significativo). Para que la significatividad se dé es imprescindible que el estudiante exhiba, reconozca y utilice sus conocimientos previos, aunque éstos no sean totalmente correctos (Ausubel, 1972). Por lo tanto, resulta fundamental no sólo conocer estas representaciones previas que los alumnos tienen, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta. La tarea del docente consiste en proponer suficientes organizadores previos, esto es, mecanismos o puentes cognitivos, que pueden serle útiles al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el previo, o bien, para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado, desarrollando una comprensión adecuada. (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, págs. 30-32)

En este marco explicativo, el término aprendizaje se conceptualiza desde distintas perspectivas, ya que desde la práctica educativa del CBU 2009, el aprendizaje debe ser significativo, reflexivo, situado y colaborativo; también se describe y acota el concepto de aprender a aprender. Enseguida recuperamos cómo define el CBU 2009 cada uno de estos tipos de aprendizaje.

4.1.4.2. El aprendizaje significativo

Este tipo de aprendizaje supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía, estableciendo vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido y lo que ya se sabía (los conocimientos previos). En presencia de una nueva información, se revisan, modifican y enriquecen los conocimientos anteriores y estructuras de pensamiento, se establecen nuevas

conexiones y relaciones para garantizar la funcionalidad y la memorización comprensiva de lo aprendido.

Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha llevado a cabo puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado, en nuevas situaciones o para efectuar nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y con las conexiones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

De acuerdo con lo anterior, en el aprendizaje significativo, la información aprendida se integra a una amplia red de significados, que es modificada a su vez por la introducción de la nueva información. Para que el aprendizaje significativo se logre, el material por aprender debe ser potencialmente significativo, el alumno debe disponer de los conocimientos previos que le permitan abordar el nuevo aprendizaje y asignar significados, y, finalmente, que posea una actitud favorable a su realización, es decir, que esté motivado suficientemente.

Como aspectos por considerar en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas se pueden mencionar los siguientes:

- a) Debe existir una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta en el nuevo material. Si el material es demasiado complejo es posible que se generen bloqueos al no poder atribuírsele significados, o bien, se pueden generar aprendizajes mecánicos o memorísticos. En cambio, si es muy sencillo, posiblemente no se cree la necesidad de revisar nuevas cosas al poder resolverse con lo que se posee previamente. En ambos casos existe la posibilidad de que se genere desmotivación.
- b) Cuanto más semejante sea una situación de aprendizaje a aquellas en las que ese aprendizaje se aplica, mejores resultados se obtendrán, particularmente a

nivel de la motivación de los estudiantes. Los alumnos descubren la utilidad práctica de los contenidos de aprendizaje, al mismo tiempo que los aprenden.

Finalmente, en el aprendizaje significativo se manifiestan comportamientos del alumno que normalmente no se generan en el aprendizaje tradicional: cuestiona sus conocimientos previos, reorganiza sus conocimientos a la luz de nueva información, transfiere esos conocimientos a otras situaciones o contextos, descubre los principios en que se basa ese conocimiento, es consciente de su propio aprendizaje y aplica este proceso (aprender a aprender) a otras experiencias escolares y extraescolares (Ibid. p. 33).

4.1.4.3. El aprendizaje reflexivo

En este tipo de aprendizaje, se prioriza el pensamiento sobre la memoria o el conocimiento en sí mismo; es el que se obtiene cuando el alumno aprende reflexionando sobre lo que aprende.

El CBU 2009 retoma el enunciado de Perkins,¹⁷ que dice que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, y que sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo.

También se cita a Ausubel para establecer que comprender es sinónimo de aprender significativamente, lo cual equivale a que es posible poseer un conocimiento que se puede recordar y utilizar a largo plazo. Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, se supera la memorización y el pensamiento rutinarios. Cuando se comprende algo, uno es capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el mismo: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento (el conocer) y la destreza habitual; si

¹⁷ Perkins, D. (2003), La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona: Gedisa.

bien esto no significa restar importancia a estas habilidades básicas (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010). La comprensión que se obtiene a través de la reflexión y vinculada con el desempeño hace que el estudiante adquiera una capacidad de acción y ejercicio maleable sobre la realidad, que es indispensable cuando se requiere demostrar un desempeño. Por tanto, la comprensión no es una posesión, sino un estado de capacitación, ya que entender algo no implica tener más información, sugiere la capacidad de “hacer”, crear o producir otras cosas con ese conocimiento. De acuerdo con Perkins (Op. Cit.) las “actividades de comprensión” que pueden ser desarrolladas son la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización, entre otras. Por tanto, la meta de la pedagogía de la comprensión es capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con los contenidos que están aprendiendo.

4.1.4.4. El aprendizaje situado

En este tipo de aprendizaje, que es un concepto de enseñanza elaborado por Vygotsky, se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, el cual se reconoce como un proceso de enculturación en el que los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Desde esta visión, los alumnos deben aprender y hacer, pues son acciones inseparables, deben hacerlo en el contexto pertinente y a partir de prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

Frida Díaz Barriga¹⁸ cita a Derry, Levin y Schauble, que hablan de que la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse del grado de relevancia cultural en las que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que promueven. Lo más importante es que los alumnos aprendan involucrándose en el

¹⁸ Díaz Barriga, F. (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Entre las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad, se encuentran:

- el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos,
- el análisis o estudio de casos,
- el método de proyectos,
- las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales,
- el aprendizaje en el servicio, el trabajo en equipos cooperativos,
- los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas,
- el aprendizaje mediado por las nuevas TIC.

4.1.4.5. Aprender a aprender

En este apartado se hace referencia a la conclusión de la psicología del aprendizaje que indica que los seres humanos no sólo aprenden, sino que aprenden a aprender, por tanto, crean conceptos y comportamientos que sirven al propio proceso del aprendizaje. Perkins afirma que desde temprana edad las personas se forman una idea de lo que es un buen aprendizaje y desarrollan estrategias para alcanzarlo (para leer, comprender y memorizar, por ejemplo). Con la edad, estas estrategias se vuelven más sofisticadas.

Aun cuando este proceso se da normalmente en los alumnos, es posible orientar el proceso del aprendizaje con estrategias específicas para desarrollar esta habilidad, tomando en cuenta que aprender a aprender implica:

1. Reconocer el estilo personal para aprender, solo y con otros.

2. Identificar los elementos que promueven el propio aprendizaje y detectar aquellos que lo dificultan.
3. Ser capaz de influir propositivamente para hacer que se den las condiciones y el ambiente propicio para el aprendizaje, y saber cómo aprender de y en las distintas experiencias de la vida (Monereo¹⁹, citado en (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

En el CBU 2009 se considera que el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender se verá reflejada en el mejoramiento de cualidades, habilidades y aptitudes específicas, como: respeto y autonomía en el proceso de aprendizaje; un sentido de pertenencia e identidad con la comunidad; la práctica de construcción permanente del conocimiento; la capacidad de autoevaluación para valorar su trabajo y renovarse a cada momento; una conciencia analítica, reflexiva y crítica; además del fortalecimiento de su autoestima en cuanto que debe aceptarse en sus particularidades para proyectar satisfactoriamente su imagen frente al grupo social (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

La capacidad de aprender a aprender está estrechamente ligada a la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de construcción de conocimiento, así como la de controlar los procesos cognitivos que lo determinan para hacer crecer aquellas habilidades que propicien los cambios de conducta necesarios para el desarrollo y la socialización. Esto es lo que se conoce como metacognición, la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de la capacidad de solucionar problemas, y para supervisar y regular los propios procesos mentales.

La metacognición es fundamental en el paradigma del aprendizaje, pues sólo a través de la toma de conciencia acerca de lo que se aprende y cómo se aprende es posible determinar estrategias de solución ante el problema individual de construcción del conocimiento.

¹⁹ Monereo, C. (2000), Estrategias de enseñanza y de aprendizaje, Barcelona: Graó.

4.1.4.6. El enfoque basado en competencias (EBC)

En el CBU 2009 se presenta a la perspectiva centrada en las competencias como una opción en la educación para realizar mejores procesos de formación académica. Reconoce la amplia discusión sobre el enfoque, pero recupera conceptos de Ángel Díaz Barriga y de César Coll, para justificar su elección como parte del modelo.

El Enfoque Basado en Competencias (EBC) apoya la idea de que el aprendizaje sea significativo, relevante, útil, integral y diversificado al desarrollar la capacidad propia de razonamiento con un conjunto de habilidades que permitan resolver situaciones cotidianas, superando con ello la formación tradicional centrada en la adquisición y reproducción de información.

No obstante, estos mismos autores recomiendan explicitar los significados conceptuales del enfoque cuando es adoptado como elemento de innovación curricular. Por tanto, en el CBU 2009 se definieron los significados básicos relacionados con el EBC.

Concepto de competencia

Para comprender este concepto, se recurre a Perrenoud, quien señala que una competencia es una cualidad intrínseca de la persona en términos de *capacidad o aptitud para hacer algo*, determinada por la presencia de un conjunto integrado y articulado -un sistema- de atributos diversos, a los que varios autores refieren como *recursos*. Ese “hacer algo” supone que la persona recurre a un conjunto de “recursos” y los “moviliza” para poner en juego o poner en acción. Esta exigencia de “hacer algo” requiere un procesamiento complejo para ejecutar tareas también complejas, como detectar, identificar y resolver problemas, tomar decisiones o lograr objetivos.

Otra cualidad de la competencia es ser transferible y, por tanto, demostrarse en diversas situaciones, escenarios y contextos, no sólo en la que se desarrolló, por tanto, estos ámbitos de aplicación pueden caracterizarse como análogos, distintos, nuevos, auténticos, adidácticos y hasta retadores.

Por ser una capacidad invisible, la competencia sólo se hace evidente por su expresión externa, el desempeño. Perrenoud hace la distinción entre competencia y desempeño al ubicar a la primera en el orden de las disposiciones más estables dentro del sujeto, que están en la base de la acción y permiten su realización; mientras que el desempeño está en el orden de la actividad, del trabajo, de la acción de un momento.

Para decir que la competencia existe, se espera un desempeño eficaz, donde la movilización de recursos lleva a una resolución pertinente, satisfactoria, excelente, rápida, flexible, creativa, con sentido, constructiva, transformadora, etc. de la tarea, situación o problema. En resumen, podemos definir una competencia como *la capacidad de usar, movilizar o poner en acción de manera integrada un conjunto de recursos, con la intención de dar respuesta a un problema o enfrentar eficazmente una situación de contexto* (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

En el CBU 2009 se retoma a César Coll cuando se caracterizan los contenidos de aprendizaje en el enfoque de competencias. Coll establece que los contenidos son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización; son sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las interacciones entre el docente y los alumnos, y también entre ellos mismos; es lo que hace posible que los alumnos se desarrollen y crezcan mediante la atribución de significados propios del aprendizaje significativo.

Al definir los contenidos como saberes culturales, se incluyen en ellos hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento, etcétera, o desde una perspectiva más compleja, competencias, entendidas como conjuntos integrados de estos saberes culturales.

Los recursos que una persona pone en acción al exhibir competencia tienen carácter diverso: cognitivo, procedimental, actitudinal, emocional, social, etc.

Algunos de éstos, como los conocimientos, las destrezas o las formas de conducirse, son adquiridos por la persona a través de los diversos eventos de aprendizaje que le proporcionan la experiencia cotidiana externa y la interacción social -en la familia, la escuela, el grupo de conocidos, la

comunidad-. Los recursos adquiridos son integrados al potencial biopsíquico innato y desarrollados de manera personal y única por cada individuo. (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 73).

Para que la competencia se haga evidente, es requisito *sine qua non* que previamente se hayan adquirido los recursos. Al ser la competencia de naturaleza potencial (ya que se puede manifestar o no), en el proceso de aprendizaje escolar sólo se garantiza la adquisición de recursos (conceptuales, cognitivos, procedimentales y actitudinales) que compongan una competencia en específico, y que éstos puedan ser aplicados integralmente en situaciones didácticas diversas, con la finalidad de incrementar su potencial de aplicación.

El diseño y planificación didáctica de los contenidos curriculares favorecen la adquisición de los recursos ofrecidos en la escuela. El supuesto es que se seleccionan y organizan en función de su papel como componentes de la competencia que se espera desarrollar, a diferencia de la relación lineal de saberes por aprender de la educación tradicional.

También cabe destacar que desde el punto de vista de los contenidos específicos que se pretende que aprenda el alumno, se toman en cuenta otros factores, como la relevancia social y cultural para favorecer su aprendizaje.

En el CBU 2009 se aclara que los contenidos escolares se transforman en componentes de la competencia, y que deben ser relevantes desde el punto de vista social y cultural. Retoma el concepto de que la escolarización es un apoyo al desarrollo y socialización de los alumnos a través del aprendizaje de ciertos saberes culturales imprescindibles para desenvolverse en un grupo social determinado. De ahí que la selección de contenidos debe considerar el criterio de relevancia social y cultural, que se logrará en la medida en que éstos integren la competencia y ésta a su vez tenga dicha cualidad. La relevancia de los contenidos refiere también a su funcionalidad, entendida como la relación del aprendizaje de un contenido con su uso en la vida cotidiana y en la construcción de futuros aprendizajes. En este punto no debe perderse

de vista que la funcionalidad de un contenido depende de su interacción integral con los otros que determina la competencia.

A partir de las necesidades y condiciones contextuales descritas en los marcos anteriores es posible reconocer los elementos de relevancia y funcionalidad social, cultural y académica de los contenidos (como componentes de competencia) que es necesario abordar en el Nivel Medio Superior. A continuación, se enuncian los contenidos generales, organizados en cinco dimensiones de formación relacionadas con su funcionalidad y relevancia, que el bachillerato de la UAEMéx desarrollará mediante sus procesos educativos:

a) Para comprender el entorno altamente cambiante como resultado del avance científico y tecnológico de nuestra era

Dimensión científico tecnológica. Aquí se incluyen aspectos que están relacionados con la construcción sistemática de los saberes científicos básicos que se orienten al análisis y comprensión de las leyes que rigen los fenómenos relativos a un determinado ámbito de la realidad. Se incluyen los conocimientos de las ciencias exactas, de la naturaleza y sociales, los procedimientos para su aplicación y el lenguaje científico y especializado más apropiado.

Con esta dimensión se buscaba promover la formación científica del alumno y el desarrollo de los métodos sistemáticos de investigación y conocimiento propios del pensamiento en las ciencias: el planteamiento de preguntas, la generación de hipótesis, el razonamiento sobre la experiencia, la elaboración de inferencias, etcétera.

b) Para integrar explícitamente el desarrollo de valores y actitudes

Dimensión humanística. Para darle sentido a las habilidades científicas y tecnológicas requieren ser abordadas desde un contexto filosófico. El aspecto humanístico se refiere a los valores, normas y actitudes que permitan al bachiller actuar consciente, responsable y libremente, con un alto sentido del deber; la formación axiológica pretende desarrollar una actitud crítica para que pueda elaborar juicios consciente y adecuadamente sustentados, pero abiertos al cambio, receptivos y

respetuosos de los valores humanos esenciales e inherentes a la multi e interculturalidad, reconociendo las repercusiones de sus actos y decisiones en él mismo y en los diferentes escenarios de su entorno, sea éste social, cultural, artístico, político, entre otros (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

El estudiante debe reconocerse como protagonista de la realidad y no sólo en los hechos también en la toma de decisiones y en la valoración de las consecuencias de sus actos, tanto individuales como colectivos. Para lograrlo, es necesario que el aprendizaje propicie la reflexión crítica-indagatoria, donde además de saber ser, saber hacer, aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a convivir.

Se buscaba promover en el estudiante una ética integral basada en principios, valores y actitudes que le permitieran asumir su responsabilidad, tanto ante su propia armonía (llámese mental, física o emocional) como ante el equilibrio social y ambiental.

Considera igualmente las competencias que le permitan ir construyendo su proyecto de vida y sentando las bases para incursionar en el campo profesional y laboral.

c) Para comprender mejor su posición dentro del entorno y contexto globalizado, que le exigirá una mayor capacidad de adaptación y de desempeño.

Dimensión social y para la vida. Esta dimensión acentúa que el estudiante se identifique como un sujeto histórico social, que sea capaz de hacer un análisis crítico de su papel y de los alcances de sus decisiones en los diversos grupos con los que participa e interactúa. Consiguientemente, a partir de la comprensión de la situación política, económica, social, ambiental y cultural del país y del mundo, oriente al estudiante para su inserción crítica, útil, competente y responsable en el entorno, de manera que se reconozca como un ser humano capaz de incidir y transformar su realidad.

d) Para contar con herramientas que le permitan acceder e interpretar el cúmulo de información que se genera cotidianamente.

Dimensión comunicativa. Envuelve la promoción de una actitud positiva y abierta a potenciar las competencias que el estudiante necesita en su desarrollo y desempeño

académico presente, y posteriormente, en el profesional; en concreto, la habilidad para usar distintas formas de expresión y de comunicación oral y escrita, y la aplicación funcional de la comprensión lectora y la redacción. Por consiguiente, los procesos educativos se orientan al desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender el material escrito y a la promoción del hábito de la lectura, valorando críticamente lo que se lee y relacionándolo con la realidad específica del propio contexto social. Finalmente, en la dimensión comunicativa se enfatiza el aprendizaje del inglés y de la informática (Cfr. Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, págs. 79-80).

e) Para integrar en su desarrollo el paradigma de aprender a aprender y aprender a pensar.

Dimensión crítico-intelectual. En ésta, se constituyen principios que permiten comprender y orientar el desarrollo de las habilidades cognitivas enfocadas a una interacción dialéctica, analítica y efectiva con los contenidos disciplinarios, que lleven al alumno a sistematizar y tomar conciencia de su proceso de razonamiento en la construcción del objeto de estudio de cada campo disciplinario (Cfr. Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

4.1.4.7. Los procesos de interacción en el aula: el Paradigma del Aprendizaje

En el CBU 2009 se propone un nuevo vínculo de interacción maestro-alumno-objeto de estudio en el paradigma de aprendizaje. En esta propuesta, el estudiante se vuelve protagonista central del proceso escolar, ya que con la ayuda del profesor construye el conocimiento participando activamente en este proceso; de igual modo, usa todas las fuentes a su alcance para obtener la información requerida y la puede compartir en ejercicios continuos de trabajo colaborativo, cooperativo y socializado. Ubicar, seleccionar y utilizar esas fuentes para resolver problemas y tomar decisiones es una competencia fundamental para lograr la autonomía del bachiller.

Por su parte, el profesor abandona la acción exclusiva de enseñar e impartir bien su cátedra, para convertirse en un planeador y evaluador estratégico de la docencia,

capaz de buscar, adaptar o crear ambientes de aprendizaje, diseñar secuencias didácticas, utilizar diversas estrategias de enseñanza, proponer modelos de evaluación auténtica y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje para ayudar al alumno a aprender de manera significativa, reflexiva y situada en el contexto que lo envuelve.

Por otro lado, el alumno también cambia su postura ante el aprendizaje, si partimos de la premisa de que todo aprendizaje implica la modificación de algún conocimiento previamente aprendido, se puede afirmar que se aprende de la experiencia en la medida en que se ha aprendido a aprender de ella y por tanto se es capaz de emplear diversas estrategias para procesar la información y conectarla a los conocimientos previamente adquiridos.

Se debe reconocer que este enfoque cognitivo tiene su énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende y que se resalta el papel activo y responsable en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo de las estrategias que le permitan aprender (cognitivas, metacognitivas y motivacionales). Por tanto, el Bachillerato Universitario se proponía que el alumno adquiriera un compromiso personal con las tareas que realiza en su proceso de aprendizaje y que desarrollara:

- a) La capacidad de analizar y valorar su propio trabajo para renovarse permanentemente (estrategias metacognitivas);
- b) Una conciencia analítica, reflexiva y crítica (estrategias cognitivas);
- c) Autoestima, en cuanto a aceptarse a sí mismo y proyectar su imagen frente a su grupo social (estrategias afectivo-motivacionales). (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 83)

4.1.5. Marco de gestión escolar

En este apartado se hace énfasis en un cambio sobre la manera de evaluar, ya que tradicionalmente se había centrado en los indicadores de eficiencia terminal, haciendo

hincapié en que era más importante el número estadístico que la formación integral del individuo; un modelo que prioriza los insumos del proceso educativo sobre los resultados cualitativos, cuya primacía es la elaboración y duración de los programas de estudio; la seriación, el número de materias, la selección de contenidos con base en criterios eminentemente académicos; y alejándose de la práctica, se ha tendido a obtener satisfactores que permitan resolver las necesidades emergentes o urgentes por encima de las sustanciales, sin establecer en forma clara una visión hacia el futuro.

En este nuevo modelo se reconoce la importancia del trinomio escuela-profesor-alumno, y se enuncia la importancia de implementar políticas con objeto de planear e implantar los mecanismos para diseñar, dar seguimiento y evaluar el desarrollo de las competencias alcanzadas, los que deben tener una estrecha relación e identificación con las normas de competencia que como objetivos se proponga la escuela, tanto de los profesores como de los alumnos en su interrelación áulica, pero más de las acciones que en torno a estos dos protagonistas realicen todos los actores en los procesos escolares (Ident.).

También hace énfasis en el mejoramiento continuo de los procesos escolares como una misión de todo proceso de calidad. Provee lo necesario para que los beneficios sean tangibles tanto para el alumno como para el maestro y para la propia institución que promueve un proceso educativo autogestivo.

Conceptualizar la calidad en la educación de esta manera implica obtener el resultado de diversos procesos orientados a satisfacer las exigencias de quien pretende un servicio. Por tanto, la calidad no es un objetivo final de la educación en el bachillerato, sino una innovación dentro de la estructura académica, administrativa y de gestión de la misma escuela, generando un compromiso entre el total de sus integrantes.

La calidad en el bachillerato está correlacionada directamente con los valores que deben estar presentes en este ámbito educativo: el sentido de responsabilidad, la precisión, la honestidad, las buenas costumbres, la concreción, el trabajo en equipo,

el respeto a valores del grupo en que se trabaja, la lealtad y otros elementos en los cuales se basa el éxito de la gestión educativa.

Uno de los fundamentos para avalar este proceso de gestión lo encontramos en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012:

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes sectores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (Gobierno Federal, 2007. Citado en Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

Lograr este objetivo suponía tres acciones consideradas innovadoras en los planteles de bachillerato de la UAEMéx:

1. Fortalecer las competencias de gestión de los directivos. Esto supone replantear y revalorar el perfil y la función del director de plantel como el líder de la transformación de la EMS en el país a partir de su escuela.
2. Consolidar el trabajo colaborativo desarrollado por el cuerpo directivo de cada plantel (el equipo líder), orientado a la planeación estratégica y a la evaluación sistemática y rigurosa de las metas alcanzadas.
3. Promover la autoevaluación de las escuelas, con el fin de que puedan disponer de información suficiente para determinar políticas de desarrollo específicas, las cuales contribuyan al mejoramiento de los servicios que proporcionan, considerando entre otros aspectos por valorar:
 - La formación y el trabajo docente.
 - La evaluación de los estudiantes y profesores, así como los resultados que obtienen.
 - Las características de la población escolar que atienden.
 - Los procesos y recursos materiales empleados en la ejecución de los programas de estudios.

- La definición de estándares de calidad aplicables al conjunto de los planteles con el propósito de mejorar su desempeño y resultados (Gobierno Federal, 2007. Citado en Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pags. 83).

En cuanto a los perfiles del director y de los integrantes de su equipo directivo, la legislación institucional tiene previstos algunos requisitos, de carácter formal y legal, pero éstos se ven enriquecidos con el planteamiento que, sobre el particular, hace la Secretaría de Educación Pública en su Acuerdo Número 449, en el cual se describen las características que debe tener el director de un plantel de Educación Media Superior:

- Es actor clave en los procesos de implementación y seguimiento de la RIEMS.
- Guiará a la institución educativa que encabeza en la adopción del Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- Es el líder de la transformación de la EMS.

En el CBU 2009 se considera deseable que los directores cuenten con las competencias suficientes para propiciar un ambiente escolar alineado al aprendizaje; para coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; para realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con su contexto; así como para diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua de su plantel.

De manera específica, se establece que las competencias que contribuyen a definir el perfil del director de plantel del Nivel Medio Superior son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno (SEP, 2008. Citado en Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pag. 93).

Finalmente, en este apartado se enfatiza la deficiencia del Nivel Medio Superior de un sistema integral de planeación y evaluación en cada centro escolar (en el caso de la UAEMex en cada plantel), que genere información relevante y oportuna para conocer el desempeño educativo, orientar la toma de decisiones y mejorar la calidad de los servicios que ofrece, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Por tanto, es a los directores de cada plantel instrumentar los procesos valorativos, con la finalidad de establecer objetivos alcanzables, incidir en la capacitación de sus docentes y certificar que el currículo sea aplicado en el aula.

4.2. Las competencias docentes

Por ser el foco de interés de esta investigación, la caracterización de las competencias docentes que se hace en el CBU 2009 se ha sacado del orden en que se expone en él, con la finalidad de resaltar esta conceptualización.

Lo primero que se puede destacar es la alineación de la conceptualización de las competencias docentes del CBU 2009 con las establecidas en la RIEMS, aun cuando hay adaptaciones de la conceptualización.

En el Currículo del Bachillerato 2009 se caracteriza el cambio de rol del profesor como mediador del aprendizaje. Se enfatiza que el marco explicativo que da sustento a la actuación didáctica está configurado por el enfoque reflexivo de la práctica educativa

basada en competencias, que presenta un conjunto articulado de principios desde donde es posible establecer juicios, analizar situaciones y tomar decisiones fundamentadas en y sobre la enseñanza, aportando criterios para comprender lo que ocurre en el aula: ¿por qué el alumno no aprende?, ¿por qué una estrategia no funcionó?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?.

4.2.1. Criterios que deben formar parte de la ideología del profesor

En el CBU 2009 se establece que el docente del Nivel Medio Superior debe tener como parte de su ideología los siguientes criterios:

Reconoce el carácter social y socializador de la escuela, por tanto, debe propiciar que la educación que imparta sea promotora de la actividad mental constructiva del alumno, así como su pensamiento crítico y reflexivo, y hacerle accesibles aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal.

Debe asumir el carácter de permanente construcción de la práctica docente, con la intención de promover la formación de sujetos sociales reflexivos y competentes en la resolución creativa de los problemas que el medio le plantee.

Sustenta que el aprender no es copiar, memorizar o reproducir información, y por tanto diseña y aplica estrategias que permitan al docente procesar una representación personal sobre el objeto de la realidad o contenido por aprender interactuando con él para aprehenderlo.

Aplica estratégicamente en el aula los principios teóricos que le permitirán el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes, es decir:

1. Considera de inicio las experiencias, conocimientos previos y significados que posee el alumno para promover el estudio de un contenido, fenómeno o situación.
2. Crea nuevas relaciones entre los esquemas que el estudiante ya poseía y el nuevo conocimiento, y le apoya para que construya una estructura y organización cognitiva que le permita seguir aprendiendo.
3. Crea en el aula un espacio de conocimiento compartido, donde la reflexión, el análisis y la crítica sean admitidos y que el alumno pueda construir esquemas y concepciones propios.
4. Reconoce que la construcción del conocimiento es un proceso dialéctico y sistemático, y promueve la interacción entre la persona que aprende, el objeto de estudio y los otros, a fin de que pueda construir significados y diversas explicaciones de la realidad.
5. Considera necesaria una formación metacognoscitiva.
6. Sigue el postulado de educabilidad cognoscitiva, que establece que todo puede ser aprendido, todo puede ser modificable, independientemente de la edad del aprendiz. Es decir, toda persona, sea cual fuera su situación, puede desarrollar y enriquecer su potencial de aprendizaje, sus potencialidades intelectuales y volver a apropiarse de su potencial para pensar.
7. Considera que se puede enseñar cualquier conocimiento o materia siempre y cuando se haga atractivo para la persona que aprende.
8. Su quehacer escolar se enfoca en el individuo completo y no solamente en su actividad mental; por tanto, reconoce todos los elementos que pueden ayudarlo a aprender de manera significativa y profunda: su historia, sus proyectos, su entorno, su cultura, etcétera.
9. Toma la mediación como actividad principal, entendiendo por ésta al proceso por el cual el formador ayuda a la persona a definir su proyecto, le propone situaciones pedagógicas adecuadas a su realidad, y le permite progresar en los aprendizajes escolares y participar activamente en la solución de los problemas que les interesan a ambos actores.

Al reconceptualizar el quehacer educativo del profesor, éste se convierte en el responsable de orientar el proceso constructivo del estudiante y de generar estrategias para que el conocimiento se haga significativo y funcional, ya que el principio es educar en y para la vida. Un mediador eficaz es aquel que, independientemente de la actividad desarrollada por el alumno, diseña, planea, organiza, da seguimiento, evalúa y retroalimenta constantemente durante el proceso de aprendizaje.

4.2.2. Acciones de mediación del docente

En el CBU 2009 se cita a Avolio y Lacolutti²⁰ para recoger la propuesta de las acciones de mediación del docente para acompañar la actuación del alumno en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de competencias, algunas de las acciones son las siguientes:

1. Evalúa los saberes y las experiencias previas de los alumnos para identificar los puntos de partida en la construcción de los nuevos aprendizajes.
2. Establece la mayor cantidad posible de relaciones entre los aprendizajes previos de los estudiantes y el material que se pretende hagan suyo, con la intención de favorecer los procesos de asimilación y reestructuración.
3. Organiza el contenido tomando como eje el problema que se planteará.
4. Realiza presentaciones estructuradas del material de estudio que ha identificado como esencial para que el alumno cuente con todos los elementos conceptuales necesarios.
5. Favorece el proceso de reflexión, la adquisición y la profundización de los fundamentos teóricos que son básicos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.
6. Orienta, asesora y evalúa las tareas previas de los alumnos; sostiene los progresos, interpreta y ayuda a comprender los errores.
7. Interviene en forma diferenciada según las características de los equipos de trabajo; orienta ante los obstáculos y avances que ellos experimentan durante el proceso de aprendizaje.

²⁰ Avolio de Cols, S. y M. D. Lacolutti (2006), "Capítulo 5. Propuestas para la Enseñanza en la Formación Profesional", en Enseñar y Evaluar en formación por Competencias Laborales. Conceptos y Orientaciones Metodológicas, Buenos Aires: Cinterfor, pp. 87-95. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ens_eva/pdf/cap5.pdf (consultado 29/08/08).

8. Promueve el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, clarificando los objetivos perseguidos y las posibilidades que el alumno tiene de alcanzarlos a partir de su situación real.
9. Crea las condiciones generales para el aprendizaje significativo durante la actividad.
10. Establece una relación positiva con los alumnos, basada en la confianza y el respeto como condición para crear un clima efectivo de aprendizaje.
11. Asume una actitud de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, lo cual, a su vez, promueve la motivación y el compromiso de cada uno de ellos.
12. Vigila y salvaguarda en todo momento la integridad física, intelectual y emocional de los alumnos (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, págs. 86-87).

De acuerdo con lo anterior, el CBU 2009 establece que el profesor “debe mostrar ante sus estudiantes las mismas cualidades, habilidades, valores y actitudes que pretende inculcar, además de una visión profunda e integral de su disciplina, un conocimiento amplio de los alumnos como sujetos que aprenden (en términos biológicos, psicológicos y sociales), habilidad para establecer una comunicación empática y las competencias didácticas necesarias para desarrollar creativamente el trabajo áulico” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, pág. 87)

Por otra parte, también se establece en el CBU 2009 que si el profesor se compromete con su tarea docente se convierte en el vínculo que une al alumno con el aprendizaje, en el facilitador, promotor y mediador entre los saberes del alumno y los contenidos curriculares. El profesor debe reconocer el potencial de aprendizaje de sus alumnos, para proporcionarles ayuda ajustada a sus competencias cognitivas, consciente de su papel socializador. Asimismo, el profesor debe estar dispuesto a asumir el papel de aprendiz y atender a su formación continua, de manera que adquiera los elementos suficientes para lograr que las metas planeadas por el nuevo Modelo Curricular se realicen en la práctica cotidiana.

Un requisito *sine qua non* es que el profesor conozca profundamente los contenidos de su programa y asimismo busque la metodología idónea para que el estudiante aprenda. Es deseable también que en el aula se discuta sobre el conocimiento, preferentemente sobre la exposición y la conferencia magistral, con objeto de fomentar

que el estudiante piense por sí mismo y de conducirlo a la autorregulación de las estrategias de aprendizaje requeridas para construir el conocimiento.

4.2.3. El perfil esperado del docente del Nivel Medio Superior

Con todos los elementos enunciados anteriormente se elabora el perfil esperado del docente del Nivel Medio Superior, el cual tiene algunas coincidencias con las competencias docentes de la RIEMS. Posteriormente, se hará un análisis al respecto. Los elementos del perfil docente son los siguientes:

1. Atiende a su formación continua para adquirir los elementos suficientes que le permitan lograr las metas planteadas por el Modelo Curricular en la práctica cotidiana.
2. Conoce profundamente el contenido de las asignaturas que imparte y busca la metodología apropiada para conseguir que el estudiante lo aprenda.
3. Comprende y aplica los fundamentos que sustentan la gestión institucional, el Modelo Curricular y su práctica educativa.
4. Conoce y adapta las situaciones didácticas a las características socioeconómicas, culturales y psicológicas de los estudiantes, considerando su impacto en la construcción del conocimiento.
5. Demuestra creatividad para el diseño de estrategias que permitan potenciar y desarrollar, desde su asignatura, las competencias genéricas y disciplinarias expresadas en las dimensiones planteadas en el perfil de egreso.
6. Planifica los procesos de intervención pedagógica desde una postura constructivista, seleccionando los mecanismos y medios para el aprendizaje que le permitan: identificar los conocimientos previos de los alumnos, facilitar su interacción reflexiva con los objetos de estudio, construir nuevos recursos y utilizarlos eficaz e integralmente en la solución de problemas o situaciones de contexto.
7. Recupera el error como proceso constructivo y significativo en el aprendizaje autorregulado, socializado y cooperativo.
8. Promueve el ejercicio de una práctica que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento, por la identificación de sus procesos cognitivos y metacognitivos, y por su desarrollo como seres autónomos.
9. Se comporta con actitudes adecuadas para la gestación de ambientes de confianza, respeto, flexibilidad y comunicación empática hacia los estudiantes y los compañeros de trabajo.

10. Demuestra un interés responsable y comprometido por la propia superación académica en los campos disciplinario, psicopedagógico, en la práctica educativa y en los otros inherentes a las funciones sustantivas de la universidad, investigación y difusión y extensión.
11. Promueve activamente los valores que hagan de sí mismo y de los estudiantes individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos; con una actitud analítica, crítica, reflexiva y transformadora hacia el contexto.
12. Sustenta un enfoque comprometido con la evaluación auténtica, buscando con ella la construcción y reconstrucción de esquemas conceptuales, el procesamiento eficaz de la información y las estrategias que permitan superar los bloqueos cognitivos y socioafectivos en la construcción de los conocimientos (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010, págs. 89-90).

4.3. Propuesta curricular del Currículo del Bachillerato Universitario 2009

Con base en lo anterior, se elaboró el documento con la propuesta curricular del CBU 2009, siguiendo un modelo empresarial que desde entonces está vigente, en el que se establecen elementos como misión, visión, orientación del currículo, propósitos generales, los perfiles de ingreso y de egreso.

De esta parte de la propuesta cabe destacar que la visión se refiere a la actividad del docente resaltando que es un agente de cambio en los procesos escolares, ya que su acción redefine a la escuela como un espacio de construcción y recreación de saberes, de adquisición y aplicación de herramientas intelectuales y de formación en valores. La tarea del docente es interpretar, instrumentar y evaluar los enfoques teórico-metodológicos que sustentan el Currículo del Bachillerato Universitario dentro de un marco de investigación reflexiva sobre su propia práctica, la que orienta y justifica tanto su actuación en el aula, como el diseño y la generación de condiciones adecuadas para el aprendizaje significativo. Es además un profesional comprometido con la educación que demuestra apertura a las innovaciones curriculares y a los cambios estructurales, académicos y administrativos que cobijan la formación del bachiller (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010).

En el Modelo curricular 2009, propiamente dicho, se caracteriza el mismo como sustentado en la filosofía holista, orientada a la formación para la vida del bachiller; es constructivista en cuanto a la concepción del aprendizaje y es propedéutico, pues se centra en la atención de jóvenes que tienen la perspectiva de realizar estudios universitarios.

El plan de estudios se organiza en tres etapas: introductoria, básica y propedéutica, en respuesta a la intención de vincular el medio superior de manera explícita con los niveles antecedente (secundaria) y consecuente (nivel superior), además de dotar al estudiante de la cultura básica y terminal característica del bachillerato general (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010)

También se describe cómo se dividen las asignaturas en curriculares y optativas, así como el mapa curricular y los sistemas de enseñanza y evaluación.

De manera sucinta, pero no superficial, se hizo un análisis del documento del CBU 2009, en cuanto a su estructura formal y la enunciación de principios y conceptos contenidos en él. Se constató que el documento curricular se alinea respecto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) incluido el Marco Curricular Común (MMC) y por tanto es congruente con los lineamientos nacionales e internacionales sobre las reformas educativas.

Capítulo 5. Análisis de la concreción del discurso político educativo

En este capítulo se hace el análisis del discurso político educativo de la RIEMS, se toma como referencia los niveles de concreción del propio discurso, por tanto, se analizan desde los Planes de Desarrollo y los Programas Sectoriales de Educación. Posteriormente, se analiza el Acuerdo Número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, que es uno de los sustentos de la RIEMS y del discurso curricular en el CBU 2009. Finalmente, se analiza como entienden el discurso de la RIEMS, tanto docentes como dicentes y la forma en que ha de concretarse éste en el aula.

5.1.- Discurso en los planes de desarrollo y programas sectoriales

El análisis de los planes de desarrollo y de los programas sectoriales se llevó a cabo por etapas, en la primera se hace un análisis cuantitativo a partir de la frecuencia con que aparecen determinados términos. En una segunda etapa se hace un análisis cualitativo de los mismos. En ambos casos, se usó como herramienta el programa Atlas Ti. Cabe hacer notar que el análisis cuantitativo genera una “nube de palabras” que ilustra, modificando el tamaño, la importancia que se le otorgó a cada uno de los conceptos utilizados, por lo que, a mayor tamaño, mayor importancia de estos.

En el primer análisis del Plan de Desarrollo 2001-2006 de Vicente Fox, podemos observar que se hace referencia a los organismos internacionales y a los socios comerciales para la fundamentación del programa. Sin embargo, desde el punto de vista cuantitativo, no es representativo el término “educación” pues en la “nube de palabras” generada por Atlas Ti no aparece como referencia importante, ya que antes se encuentran “desarrollo”, “gobierno”, “población”, “nacional” y “social”, los demás

conceptos quedan muy disminuidos en tamaño por la poca importancia que se les dio en el discurso. (Ver figura 1)

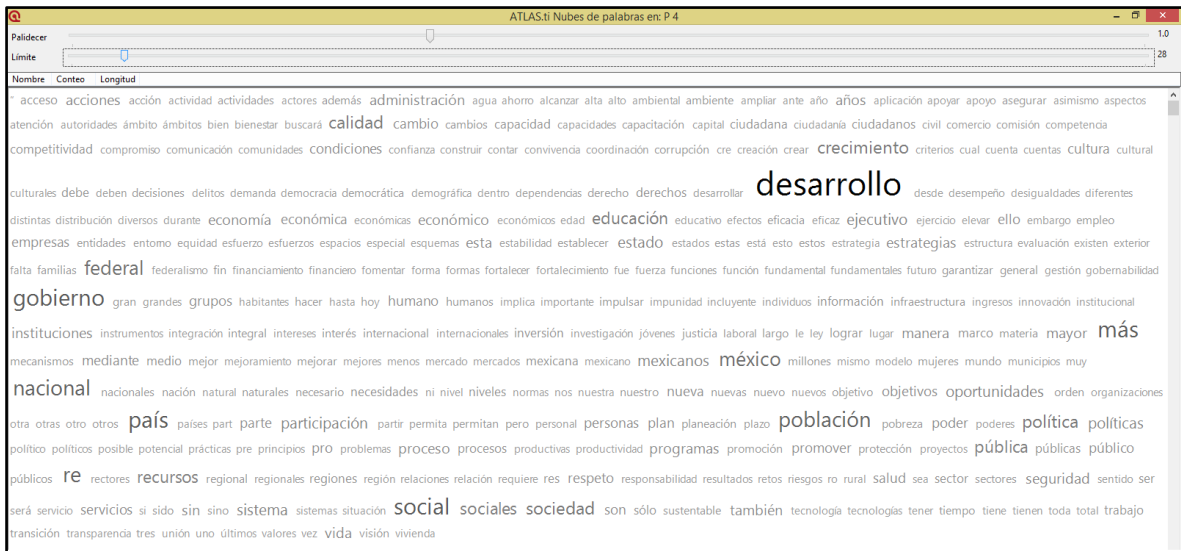


Figura 1. Nube de palabras del Plan de Desarrollo 2001-2006

Por otra parte, en el Plan de Desarrollo 2007-2012, de Felipe Calderón, también se observa que la palabra “desarrollo” es la que más repeticiones tiene, seguida de “estrategia” y “gobierno” en un segundo plano; las palabras “México”, “nacional”, “país”, “población” y “oportunidades” en un tercer término, la palabra “educación” tampoco se destaca en el plan. (Ver figura 2)

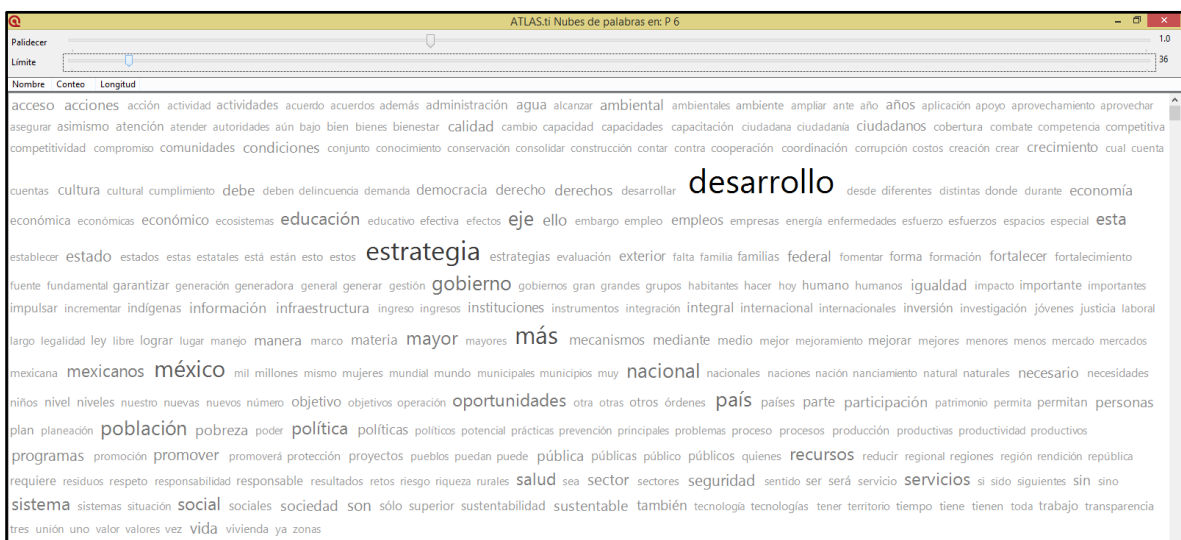


Figura 2. Nube de palabras del Plan de Desarrollo 2007-2012

En cuanto al primer análisis del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se muestra en primer lugar la palabra “educación” y en un tercer plano las palabras “nacional”, “superior”, “desarrollo” y “sistema”. (Ver figura 3)

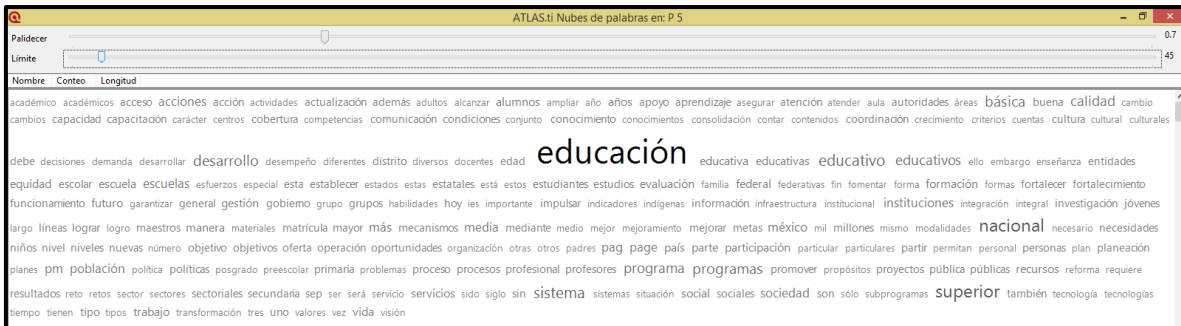


Figura 3. Nube de palabras del Programa Nacional de Educación 2001-2006

Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la palabra que más se repite, como era de esperarse, es “educación” y en un tercer plano las palabras “superior”, “desarrollo” y “programas”. (Ver figura 4)

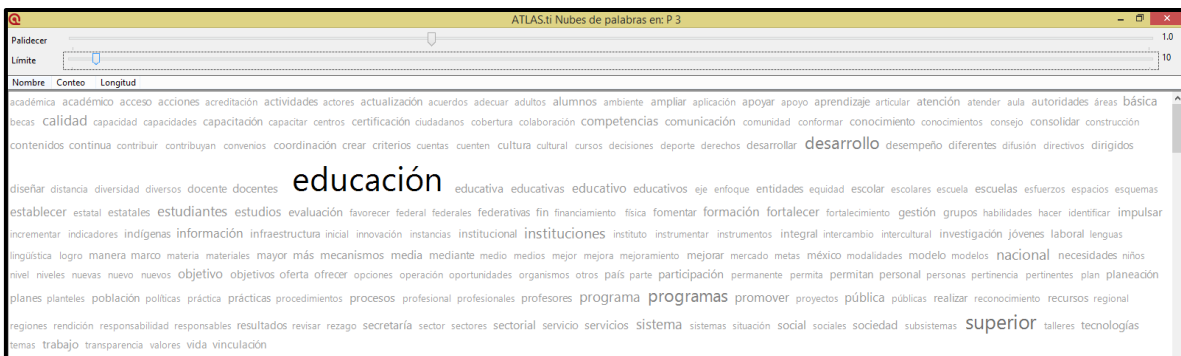


Figura 4. Nube de palabras del Programa Sectorial de Educación 2007-2012

En el primer análisis de los planes de desarrollo y de los programas sectoriales podemos observar que en el Plan de Desarrollo 2001-2006 de Vicente Fox, se llevó a cabo un profundo diagnóstico de la situación de la educación en general y de la educación media superior en particular. Como antecedente, el titular de la SEP venía de ser rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, universidad perteneciente

a la Red de la Educación Media Superior (EMS), donde se venían haciendo trabajos para realizar el diagnóstico de esta y que sirvieron para la elaboración del programa sectorial. Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, de Felipe Calderón, se retomó el diagnóstico del plan anterior y prácticamente se dedicó a la implementación de este. Se apoya a la subsecretaría de la educación superior y se lanza la RIEMS.

En cuanto al análisis de los documentos, al tomar como referencia el término “Educación Media Superior” están asociados los términos: “Diagnóstico de la EMS”, “Visión de la EMS” y “RIEMS”,

El “Diagnóstico de la EMS”, se asocia con la categoría “Problemas de EMS”. Los problemas detectados los podemos dividir en dos grandes apartados: uno de operación administrativa y otro de operación académica. En el primer apartado podemos agrupar los conceptos referidos a “acceso restringido”, “Diversidad de propuestas educativas”, “falta de identidad”, “falta de mecanismos de coordinación”, “falta de planeación”, “Talleres compartidos”, “Transición demográfica” y “Transición económica”, “acreditación de conocimientos” y “crecimiento de la matrícula” entre otros. En cuanto a la práctica docente, no hay una clarificación de lo que se entiende por el concepto, ya que sólo se menciona de manera incidental en los planes y programas como parte de otras conceptualizaciones y por tanto dando por hecho que el término se explica por sí mismo. No obstante, se mencionan otros conceptos que podrían asociarse a la práctica docente como “Programa al estímulo del desempeño académico”, “Programa de titulación para profesores”, “perfil del docente”, “Diplomado en competencias” y en contraparte “profesores sin perfil idóneo” que serían conceptos ajenos al de “Práctica Docente” pero que de alguna manera delimitan cual es la idea que se tiene del quehacer docente. En los planes de desarrollo y en los programas nacionales de educación, sólo hay dos referencias al término “docente” en una se cita como “personal docente” y al papel que tiene respecto a la educación y en la otra cita se menciona como “desarrollo del personal docente” pero tampoco se hace una conceptualización del término. En este mismo sentido, se mencionan “programa de formación docente”, ligado a las “competencias docentes” y estas con la “certificación

de las competencias” es decir, se propone formar al personal que ejerce la docencia sin considerar necesario conceptualizar lo que es la práctica docente. Por otra parte, se habla del “desempeño del personal docente” en tres citas, también incidentales ya que relacionado con este concepto se asocia “falta de actitud proactiva”, “evaluación del desempeño docente” o “establecer herramientas para evaluar el desempeño”. Nuevamente, se mencionan los conceptos: docente, práctica docente, desempeño docente y personal docente, pero no definidos, y, por tanto, cuando se habla de su evaluación tampoco se tiene claro qué se va a evaluar.

En el segundo apartado podemos agrupar los conceptos referidos a “baja eficiencia terminal”, “Desfasado respecto a las demandas”, “Enfoques educativos memorísticos”, “Planes y programas de estudio rígidos”, “rezago” y “Profesores sin perfil idóneo” de este último se dan algunas explicaciones de por qué se ve esta realidad: el problema de la contratación por horas, es decir, la contratación hora-semana-mes, y en consecuencia los docentes no tienen un tiempo extraclase para prepararse ellos mismos y para preparar sus clases y tengan una planeación de las mismas. Otra de las condiciones que contribuyen a que los profesores no tengan el perfil idóneo es la falta de trabajo colegiado, también, como consecuencia, del modo de contratación de los profesores ya que su permanencia en los planteles es poca al tener que desplazarse a otros centros de trabajo. Otro causal de que los profesores no tengan el perfil idóneo es que ante la expansión del subsistema educativo se contrató a personal que no había concluido estudios de licenciatura y en algunos casos no cumplían con el perfil para impartir las asignaturas por lo que se tenían maestros “todólogos” que impartían desde historia de México, inglés, antropología o hasta lógica.

En la “visión” se incluyen términos como “educación de calidad”, “mundo laboral”, “sociedad del conocimiento”, “vinculación con el entorno”, “competencias docentes” (paradójicamente se menciona solo una vez y es en el Programa Nacional de Educación 2001-2006) y “competencia laboral”.

Dentro de la “educación de calidad” se encuentran conceptos como “marco curricular común”, que a su vez incluye categorías como “movilidad”, “identidad de la Educación Media Superior”, “planes y programas de estudio flexibles”. Por otra parte, también

incluye a la categoría de la “RIEMS”, la cual contiene conceptos como “cambio curricular”, “programa de formación docente”, “valores y actitudes”, “ambientes de aprendizaje”, “acreditación de conocimientos”, y “equidad”. Pero en ningún documento se clarifica lo que entienden por docente y menos por su práctica.

5.2.- Discurso en la RIEMS y en el CBU 2009

Un primer análisis cuantitativo del discurso de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior da como resultado que las palabras que se registran con mayor frecuencia son: “estudiantes” y “competencias”, en un segundo plano las palabras “aprendizaje” y “educación”, en un tercer plano la palabra “docentes”. Ver figura 5.

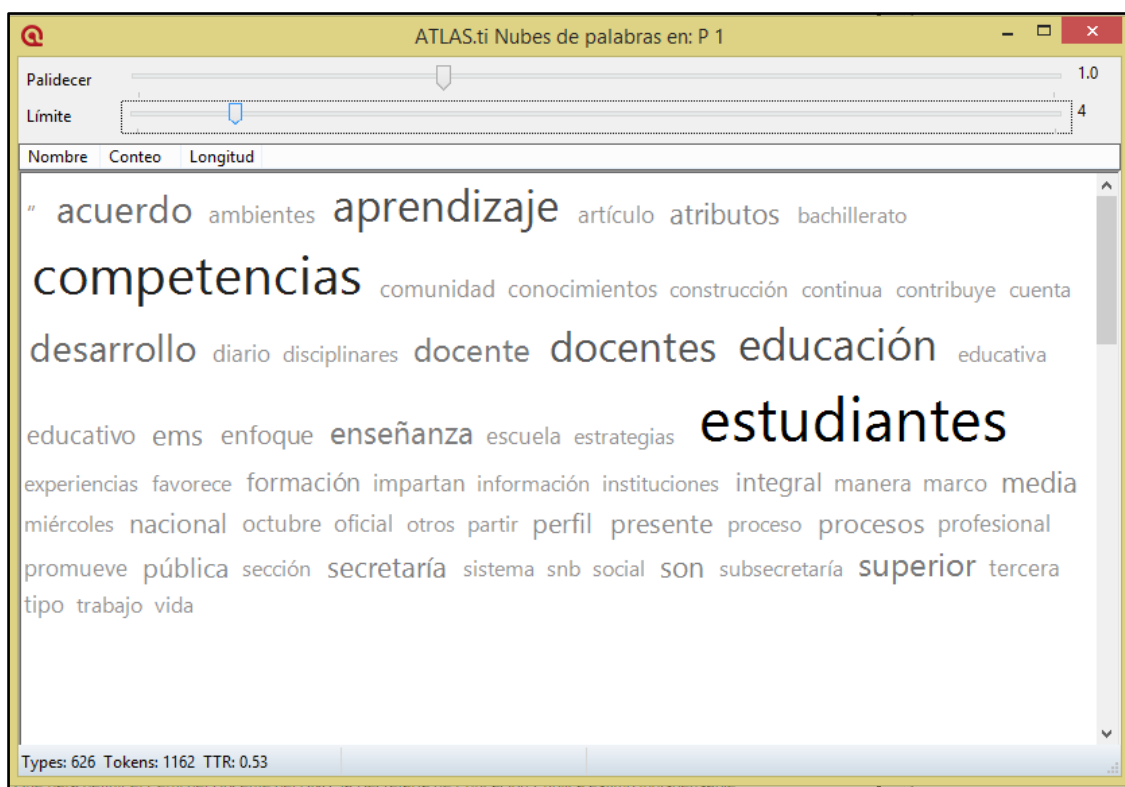


Figura 5. Nube de palabras del Acuerdo 447 de la RIEMS

Respecto al Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEMex, las palabras que se registran con mayor frecuencia son “superior”, “aprendizaje” y “México”. En un segundo plano se registran “docencia”, “competencias”, “educación”, “autónoma” y “universidad”. Ver figura 6



Figura 6. Nube de palabras del Currículo del Bachillerato Universitario 2009

En cuanto a la revisión del discurso, el Acuerdo 447 tiene una redacción de tipo tecnocrática ya que hace referencia a los aspectos legales que sustentan al acuerdo y la correspondencia de éste con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 “Igualdad de Oportunidades”:

“... Objetivo 13 “Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias”, Estrategia 13.1 señala que “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado”;

Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numerales 1.8 y 1.10 señalan como estrategias el “definir un perfil deseable del docente”, así como el “instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad” (Secretaría de Educación Pública, 2008, pág. 1)

Luego de lo cual hace cinco considerandos en los cuales hace referencia a:

1.- La acción pedagógica de facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas impartidas ya no son suficientes, es necesario que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes.

2.- Que se deben abandonar las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases y adoptar el enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, para que responda a los requerimientos de la RIEMS y el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

3.- Que el trabajo de los docentes, sustentado en el enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

4.- Que para la definición del Perfil del Docente del SNB, la Secretaría de Educación Pública invitó a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para que aportaran su experiencia y propuestas

5.- En cuanto a su contenido las competencias deben ser:

- Fundamentales para los docentes.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS.
- Las competencias pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.

- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

Como se puede apreciar, los considerandos son un catálogo de “deberes ser” que deben lograr los docentes, pero no se establece, ni se insinúa qué va a hacer la SEP para que los docentes alcancen el objetivo deseado.

En cuanto al análisis de las competencias docentes, se puede decir lo mismo en cuanto a que se transforma en un catálogo de características deseables como lo muestra el listado de estas:

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

Cada una de estas ocho competencias tiene varios atributos que con la función de clarificar qué es lo que se propone lograr en cada una de ellas. De manera ilustrativa, a continuación, listaremos los atributos de la competencia 1:

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.

- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

Claramente se puede observar que no existe una relación directa entre la realidad del maestro de asignatura de la Escuela Preparatoria de la UAEM y la propuesta en el perfil deseable, ¿cómo un docente de carga completa (6 grupos de 45 alumnos cada uno) puede tener tiempo para lograr esta y las otras competencias?

Por otra parte, el CBU 2009 de la UAEM retoma la idea de generar un perfil docente, pero adecua a las necesidades de la institución estas competencias, retoma algunas e incluso algunos atributos los convierte en competencias, como ya se ha ilustrado en el capítulo correspondiente. La diferencia principal con el Acuerdo 447, es que en las competencias enunciadas en el CBU se hace énfasis en aspectos psicopedagógicos como la postura constructivista, recuperar el error como proceso constructivo, el aprendizaje autorregulado, socializado y cooperativo, y la promoción de valores entre otros conceptos.

5.3. Análisis de la concreción del discurso curricular en el bachillerato universitario

5.3.1.- Del nivel de conocimiento de los sustentos teóricos metodológicos del currículum por parte del docente.

Para describir el nivel de conocimientos por parte de los docentes, como ya se mencionó, se aplicó una entrevista semiestructurada con preguntas referidas a los

diferentes apartados del CBU 2009 referidos a la práctica docente. Los resultados obtenidos por pregunta fueron los siguientes:

5.3.1.1.- Qué es ser docente para el profesor del NMS

Para conocer cuál es la idea que tienen los profesores sobre lo que representa su quehacer como docentes del Nivel Medio Superior se formularon dos preguntas con esta finalidad: ¿Para Ud. qué significa ser docente del NMS? y ¿Cuál es la tarea del docente del NMS? La contestación a ellas fue la siguiente:

Significado de ser docente del Nivel Medio Superior

Las respuestas a este cuestionamiento fueron muy variadas y disímolas, desde respuestas que abarcaron la manifestación de sentimientos y valores personales, hasta las respuestas que hicieron énfasis en la actividad laboral y el cumplimiento de programas.

Las contestaciones obtenidas de los entrevistados giraron en torno a conceptos y valores como “compromiso”, “trabajo digno”, “aportar algo a su formación integral”, “compartir con ellos conocimientos e inquietudes”, “es un reto y una responsabilidad”, “la capacidad de guiar al otro, de enseñarle”, “Es una labor educativa y de vocación”, “... es mi vocación, la enseñanza me da satisfacción cuando compruebo que el estudiante al que yo estoy enseñando está aprendiendo...”. Estos conceptos nos refieren al compromiso como formadores de seres humanos que sienten los profesores entrevistados. La entrevistada que lo expresó de mejor manera dijo que:

“... el Nivel Medio Superior, representa para mí un espacio de logro, el hecho de ser el que enseña y el que aprende a través de los alumnos para mí significa un reto, una responsabilidad, es una corresponsabilidad tanto de mí como de las autoridades, de los alumnos y de los compañeros maestros. Ser docente es tener la capacidad de guiar al otro de enseñarle y que al final resulte mejor que yo, no quiero que sea igual que yo, sino que resulta una persona mucho mejor que yo que pueda resolver sus situaciones de la mejor manera” (Entrevista 03 2014)

La dispersión mencionada de las respuestas queda ilustrada en la representación semántica generada por el Atlas Ti, que se muestra a continuación:

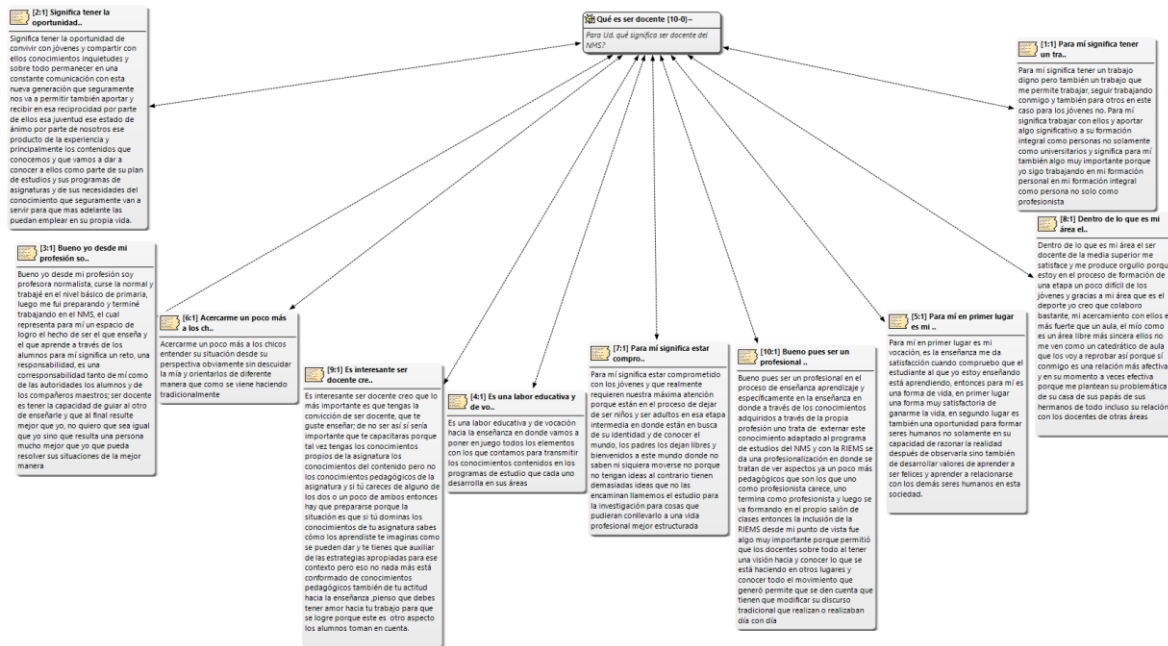


Gráfico 1 ¿Qué es ser docente?

Tarea del docente del Nivel Medio Superior

En esta pregunta se exploró la concepción que tienen los docentes sobre su propia actividad, ya que la idea que se tiene del quehacer propio influye en cómo nos comportamos y cuál es nuestra concepción de nuestro compromiso con nuestra actividad. En general las respuestas obtenidas para esta pregunta giraron en torno a la idea de que el docente es un formador y que por tanto su tarea debe estar encaminada a lograr este objetivo. Como muestra de lo anterior se muestran algunos fragmentos de las respuestas:

“... que el alumno, el adolescente, el joven (...) vaya desarrollando principalmente su pensamiento crítico y vaya adoptando nuevas posturas, vaya madurando en sus conocimientos y aprendiendo a usar aquello que aprende” (Entrevista 02, 2014)

“prepararlo para estudios superiores, pero también para mostrar una serie de conocimientos y aptitudes y aprendizajes de rutas y vías con las que él puede autogestionar su formación en el caso de que ya no pueda seguir estudiando o

bien que pueda hacer el nivel superior una base de lo que le enseñamos en la prepa...” (Entrevista 03, 2014)

No obstante, también hubo opiniones que expresaron sobre la práctica docente haciendo énfasis en la formación escolarizada, por ejemplo:

“...nuestra principal tarea es el prepararlos para ingresar al nivel superior, esto es hacer que los alumnos tengan los conocimientos suficientes y desarrollar las habilidades necesarias para primero pasar un examen de admisión en la institución que ellos decidan cursar sus estudios superiores y además que puedan enfrentar con éxito una carrera universitaria, también es formarlos de manera que sean hombres y mujeres de bien, socialmente hablando, útiles a la sociedad y a nuestro país” (Entrevista 05, 2014)

“... se deben tomar varios aspectos como son: el dominio de su área, la capacitación en este aspecto, el desarrollo de estrategias que le permitan llevar a cabo adecuadamente su trabajo; es importante que haga una reflexión de su labor que la autoevalúe, que se adentre en otros campos como es la evaluación educativa, que considere que esto es una parte importante de todo su desarrollo...”. (Entrevista 09, 2014)

Como se observa, hay una dualidad, más o menos clara, en cuanto a la tarea del docente, una que privilegia el papel del docente como formador y otra que privilegia las actividades de enseñanza-aprendizaje.

También en esta pregunta se obtuvo una dispersión de las respuestas como queda ilustrada en la representación semántica generada por el Atlas Ti, que se muestra a continuación:

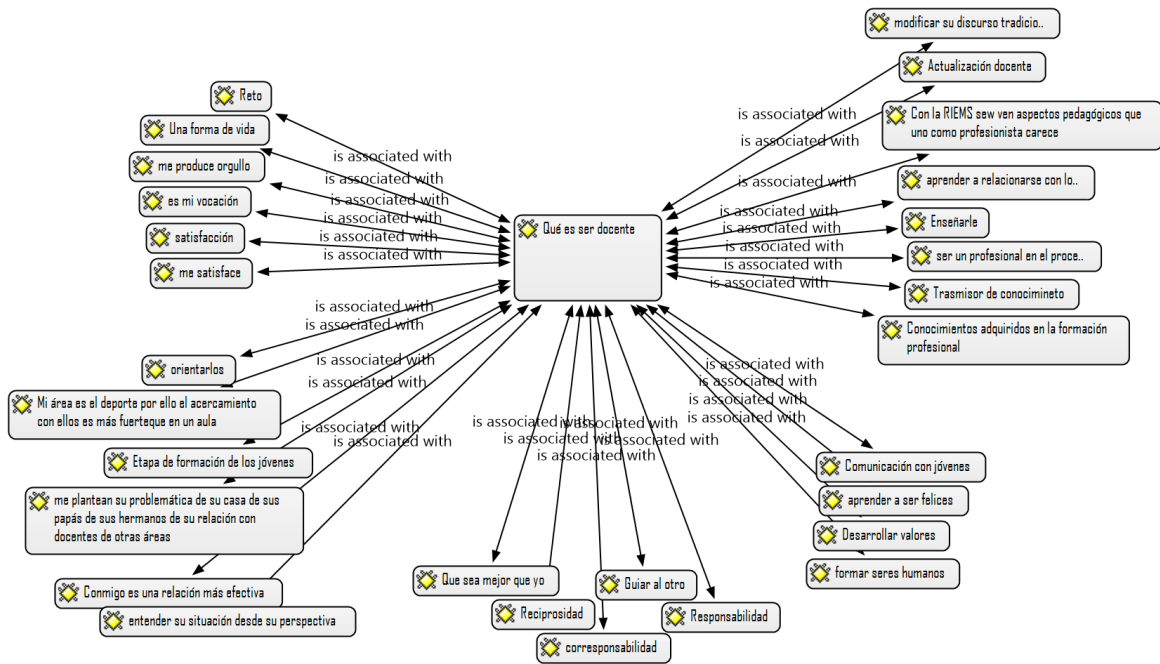


Gráfico 2 ¿Cuál es la tarea del docente del NMS?

5.3.1.2. Cuál es su práctica docente

Es notoria la coincidencia en la opinión que tiene la mayoría de los profesores al resaltar aspectos técnicos al conceptualizar a la práctica docente, términos como planear, planificación, impartición del conocimiento, objetivos de aprendizaje, seguimiento y evaluación, aprendizajes significativos, fueron recurrentes en la conceptualización de la práctica docente, ejemplo de lo anterior se puede observar en las siguientes opiniones:

“Es el ejercicio que lleva a cabo un profesional en la docencia no solo en el interior de un aula, sino fuera del aula también porque ese ejercicio esa práctica se debe de planear, planificar, entonces esa sería la base de la práctica docente, la planificación y llevarla a cabo...” (Entrevista 01, 2014)

“Yo la entiendo como sistematización de la enseñanza, hay un área que no conocemos todos que es la pedagogía para poder usar la práctica de enseñanza todos lo hacemos, así como muy como a mí me lo enseñaron

porque en la universidad no hay esa área de que nos enseñen a ser maestros...” (Entrevista 07, 2014)

También es de notar, que los dos únicos entrevistados con estudios de Normal para profesores y exprofesores de educación primaria, conceptualicen a la práctica docente como algo más que sólo aspectos técnicos y resalten la importancia de que el alumno se apropie del aprendizaje:

“Es la actividad común que realizamos y que consiste en proporcionar en una primera etapa a los alumnos parte del contenido que nosotros estamos manejando, pero también el ir buscando estrategias para que esos contenidos puedan llegar a ellos con mayor solidez y puedan apropiarse de ellos el alumno para convertirlos en aprendizajes propios en conocimientos propios y ya como tales en esa práctica docente indicarles o sugerirles la manera de usarlos principalmente.” (Entrevista 02, 2014)

“La práctica docente va a ser aquella que nos permita en determinado momento guiar el proceso de enseñanza de cualquier asignatura, esta práctica docente está dada por la capacidad del docente de dominar la disciplina que imparte y el uso de estrategias que permitan que sea accesible el proceso de comprensión de la información de valoración de la información y si se pudiese de la transformación o por lo menos del cuestionamiento de la información y la práctica en sí...” (Entrevista 03, 2014)

Como puede observarse, ambas opiniones trascienden lo técnico e incluso el lenguaje de las competencias y hacen prevalecer la idea de la apropiación del aprendizaje y la transformación que debe llevarse a cabo en el alumno después de haber aprehendido los contenidos de las asignaturas.

Las respuestas obtenidas a la pregunta sobre las actividades realizadas con más frecuencia frente a grupo, también se caracterizaron por la amplia gama abordada de acuerdo a la información, intereses y formación de los profesores. Hubo respuestas que se encaminaron a identificar las “actividades” como “técnicas” y sus respuestas incluyeron términos como la “clase magistral”, el “trabajo en equipo”, y la “lluvia de ideas”, principalmente como se muestra a continuación:

“Pues, aunque me gustaría decir que realizo muchos ejercicios y técnicas la verdad que la mayor parte es una exposición de mi parte, la famosa cátedra magistral que no he logrado dejarla...” (Entrevista 01, 2014)

“Yo utilizo mucho la lluvia de ideas porque a mí me da un panorama de cómo está opinando el grupo respecto al tema que tocamos.” (Entrevista 06, 2014)

También hubo quien hizo referencia a la “secuencia didáctica” para describir las actividades que realizan frente a grupo:

“Al inicio de cada sesión para abordar los temas, lo primero que busco es hacer un diagnóstico de que tanto conocen sobre el tema o que ideas tienen sobre ese tema los alumnos para poder abordarlo desde la experiencia que ellos tienen, enseguida hago una recopilación de todas esas ideas que ellos tienen y para empezar a encaminarlos después llevo a cabo la clase magistral en donde les doy el tema en sí ya de manera estructurada en donde vemos la relación que hay entre lo que ellos tenían y lo que ahora están conociendo para llegar a una conclusión o cierre o un resumen final del tema en cuestión (...) (Entrevista 04, 2014)

Finalmente, otros hicieron referencia a las actividades específicas que realizan de acuerdo con la naturaleza de su asignatura:

“Dentro de mi área es la actividad física para mí eso es lo importante porque eso les va a producir salud, que en sí el objetivo del área es enseñarles los caminos para que toda su vida sean gente saludable por lo cual es de carácter físico, es correr, hacer ejercicios buscando siempre que se diviertan, hay que buscarle y variarle a todas las actividades...” (Entrevista 08, 2014)

“Dado las características de las materias que yo imparto la que más llevo a cabo es la clase magistral en matemáticas (...). Sin embargo, en la clase de química que también imparto es una clase basada en cuestionamientos relacionados con la vida real donde el alumno se da cuenta que la química está en todas partes y que ellos ya saben en realidad muchas de las cosas que yo les estoy explicando en conceptos un poco teóricos...” (Entrevista 05, 2014)

En esta pregunta aun cuando se obtuvo una dispersión de las respuestas, comenzó a haber una relación semántica en las mismas ya que fueron usados algunos conceptos

por varios de los docentes. Por ejemplo, el uso de conceptos relacionados a las fases didácticas, como queda ilustrada en la representación semántica generada por el Atlas Ti, que se muestra a continuación:

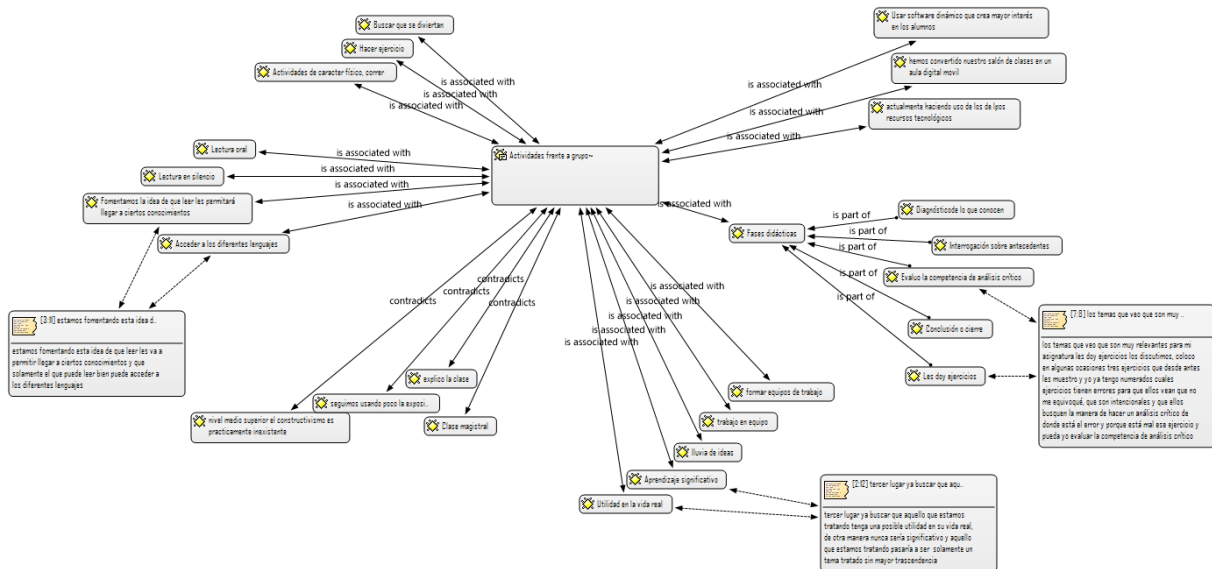


Gráfico 3 ¿Qué entiende usted por práctica docente?

5.3.1.3. Conocimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Sobre la conceptualización de la RIEMS, las respuestas fueron bastante consistentes y enfocadas al discurso institucional de la justificación para aplicar una reforma educativa que subsanara las deficiencias detectadas en el sistema nacional de educación media superior, como podemos observar en los siguientes fragmentos:

“Es un intento por reestructurar de alguna manera las políticas educativas como el curriculum de subsistemas educativos para integrarlos de alguna forma a nivel nacional y que se logre que cualquier estudiante que este en la edad de cursar el Nivel Medio Superior pueda tener acceso a ese nivel independientemente de que haya cursado antes y en donde lo haya cursado, es decir remover esa estructura del Nivel Medio Superior en sí.” (Entrevista 01, 2014)

“Es la adecuación del curriculum del bachillerato universitario (...) esa reforma se quiere dar en todo el Nivel Medio Superior del país a fin de que los alumnos puedan transitar libremente de una escuela a otra sin tener el problema de revalidación, equivalencias...” (Entrevista 04, 2014)

“Es una reforma (...) que trata de enfrentar y prever un crecimiento en el número de alumnos en el Nivel Medio Superior y además unas necesidades económicas internacionales y entonces se cristaliza en una serie de decretos o de artículos en los que la educación cambia de punto de vista para que el estudiante salga mejor preparado para enfrentarse a esa nueva realidad, (...) la RIEMS si está conformada por muchos aspectos, se definen competencias, dentro de las competencias se definen diferentes tipos genéricas y disciplinarias; aparte se habla del sistema nacional de bachillerato que es una conformación estructural de la educación media superior en todo el país el cual exige ciertos requisitos” (Entrevista 05, 2014)

Otro aspecto importante de la RIEMS es el Marco Curricular Común (MCC) el cual se diseñó para que, en la Educación Media Superior, independientemente del subsistema al que pertenezca una escuela, tengan un mínimo de contenidos comunes que sirvan para estandarizar la enseñanza del nivel.

Las ideas respecto al Marco Curricular Común son variadas haciendo énfasis en alguno de los fines del MMC, como se muestra a continuación:

“Yo creo que se están haciendo intentos para permitir esa movilidad del estudiante de un subsistema a otro un CeBeTis a un UAEM por ejemplo o viceversa no sé hasta qué punto se haya logrado pues suena bien...” (Entrevista 01, 2014)

“Yo creo que es el intento de buscar que todos los alumnos que cursan este nivel aun cuando estén en dependencias de diferente naturaleza y sostenimiento tengan elementos comunes que les permitan transitar de una parte a otra conservando sus oportunidades buscando que no regresen a cursar aquello que debieron haber cursado porque los planes de estudio sean diferentes” (Entrevista 02, 2014)

“Es el manejar el mismo grado de conocimientos, las mismas competencias en el Nivel Medio Superior independientemente de la modalidad y del sistema de donde se venga, que todos al culminar sus estudios de nivel medio tengan las mismas competencias o perfil de egreso, las mismas competencias genéricas y disciplinarias para poder insertarse en el nivel superior o en el trabajo.” (Entrevista 04, 2014)

Aunque hubo dos conceptualizaciones del MCC que fueron divergentes pues destacaron otros aspectos:

“Bueno el marco curricular común se crea en la búsqueda esta de la movilidad en el sentido de que todos los que trabajemos en República mexicana tengamos ese mismo marco de referencia en el manejo de aprendizajes, de habilidades y de competencias que es común en todas las preparatorias de cualquier subsistema esa es una de las supuestamente ideas de tener un marco común para el trabajo a nivel nacional” (Entrevista 03, 2014)

En esta opinión se le atribuye al MCC la posibilidad de que la movilidad no solo es para los alumnos, sino que también es para los profesores del nivel. La otra opinión, equipara al MCC con una metodología:

“Es la metodología en que se basa la reforma y tiene que ver con la unificación de los subsistemas para facilitar el tránsito.” (Entrevista 06, 2014)

Y finalmente, un grupo en el que la idea del MCC no quedó muy clara:

“El marco curricular común, son los puntos medulares que la RIEMS, consideró que eran relevantes marcándolos así por medio del perfil de egreso y de las competencias genéricas y las competencias disciplinares” (Entrevista 07, 2014)

“Es el que todos tenemos, por eso se trata de que todos seamos uniformes, estar en un marco para tener un libre tránsito” (Entrevista 08, 2014)

“... es la distribución que tenemos nosotros en nuestro propio curriculum del bachillerato, aunque como decía no se trata de hacer una reforma sino de identificar cuáles son las competencias que el alumno debe de tener y desarrollar en cada una de las áreas” (Entrevista 10, 2014)

Cuando se les pregunto a los docentes sobre la manera en que define a las competencias la RIEMS, las respuestas obtenidas quedaron enmarcadas de acuerdo con los lineamientos y definiciones de la RIEMS al referirse a las competencias como se puede ver a continuación:

“... un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas, estrategias que permiten a la persona ser principalmente preparado para aportarlas o desarrollarlas en la vida real, darle esa capacidad de hacer las cosas porque se es competente pero no profundizan en todos los aspectos, más bien en muchos de esos casos mecanizan la situación de los alumnos.” (Entrevista 02, 2014)

“La RIEMS define, (...) competencias como la habilidad para poder responder en determinadas circunstancias de haber aprendido de una u otra forma de manera positiva esa sería la idea que se tiene como competencia...” (Entrevista 03, 2014)

“Como las habilidades, aptitudes o destrezas que la persona pone en juego para resolver todas las problemáticas u obstáculos que se les presenten para resolverlos de manera idónea.” (Entrevista 04, 2014)

5.3.1.4. Conocimiento del currículo 2009

Para explorar el conocimiento de los profesores sobre los fundamentos del CBU 2009 se realizaron varias preguntas, las respuestas obtenidas muestran una irregularidad en cuanto el dominio de la terminología usada en el mismo, como se muestra a continuación.

En el currículo se menciona que el currículum debe ser holístico como una de sus características. Respecto a esta pregunta hubo tres categorías de contestación la primera en que el entrevistado hace referencia a los ejes transversales, que es la implementación de la idea de holístico en el CBU 2009, una segunda categoría de contestación en donde el entrevistado mencionó aspectos distintos a los ejes transversales donde la respuesta fue difusa o no se formuló ninguna respuesta al no recordar el término.

En la primera categoría se clasificaron las siguientes respuestas:

“En cuestión de mi área trabajamos lo holístico a través de los ejes transversales para poder trabajar todo esto se hablaron de los ejes para la educación para la paz, la educación cívica, educación para la sexualidad, educación para el ambiente la manera en la que busqué trabajar de manera holística fue llevando al texto que hablase sobre sexualidad o sobre el medio ambiente al área del lenguaje para poder analizarlo no solamente con la

estructura de la estrategia que hubiéramos planteado también dando información sobre ciertas situaciones...” (Entrevista 03, 2014)

“Bueno la referencia de holístico es que el bachillerato ponga en juego todos los elementos que tiene el alumno de manera transversal lo maneja a través de ejes trasversales que maneja de primero a sexto semestre en donde el conocimiento siempre se está conjugando para la resolución de las problemáticas que se le presentan al alumno.” (Entrevista 04, 2014)

“En primer lugar la currícula del bachillerato marca tres esferas: mente, cuerpo y emociones entonces para darle ese enfoque holista yo considero que utilizan los ejes transversales que es educación para la paz, educación del consumidor, educación en valores.” (Entrevista 07, 2014)

Las opiniones de la segunda categoría, que no mencionaron los ejes transversales hicieron énfasis en diferentes tópicos, algunos de ellos encaminados a la agenda del docente y otros referidos a lo ellos pensaron que deberían decir, como se puede observar en las siguientes respuestas:

“Que cada una de sus partes tiene que ver con el resto que una impacta en la otra y que no puedes pretender, por ejemplo: disminuir la reprobación si no trabajas en la planeación por ejemplo de tus cursos o sea todo tiene que ver con todo y si no lo vemos así quedará algo flojo.” (Entrevista 01, 2014)

“Tomando desde mi punto de vista diferentes teorías que las podemos aterrizar en la atención a nuestros estudiantes” (Entrevista 06, 2014)

“Como lo comento, dentro de mi área es muy común porque todo lo desarrollamos buscando que ellos se diviertan que lo hagan. (...) por eso es lo que entiendo como holístico lo hacen divirtiéndose, gozándolo y gran parte si les gusta hay unos que no les gusta la actividad deportiva que prefieren estar sentaditos que les duele todo, pero otros quieren más tiempo del que tenemos” (Entrevista 08, 2014)

En el CBU 2009 se conceptualiza al constructivismo como una postura particular explicativa de cómo obtenemos el conocimiento de la realidad circundante. Esta postura establece que cada persona construye su realidad de manera subjetiva e idiosincrática al partir de las observaciones propias, el análisis y sus reflexiones. El constructivismo establece que el alumno es un ser activo que recibe y procesa

información para construir su propio conocimiento sobre la realidad, por tanto, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción interna, activa y personal.

De acuerdo con lo anterior, los entrevistados en mayor o menor medida mencionaron las características del constructivismo y del alumno en la construcción de su propio conocimiento, como lo muestran los siguientes extractos:

“Es una postura, una corriente que permite en este caso al docente coadyuvar con el alumno para que el mismo vaya construyendo su aprendizaje, realizando principalmente el alumno las actividades buscando una educación centrada en él y ya no tanto en la disposición o aportación del maestro, sino más bien que el alumno haga para que el alumno aprenda lo que se está pretendiendo que aprenda.” (Entrevista 02, 2014)

“Bueno a partir de la palabra es hacer que el alumno construya su propio proceso de aprender, así como se manejó que era una teoría supuestamente ya muy vieja, que si eso ya se manejaba en algún otro lugar; pues la idea mía desde que estoy dando clases es que ellos aprendan a obtener la información y construyan su propio aprendizaje, se autorregulen y además sean capaces de juzgar lo que han elaborado haciendo una evaluación una coevaluación una autoevaluación...” (Entrevista 03, 2014)

“Es un modelo educativo en el cual a través del cual un diseño previo de situaciones didácticas que diseña el propio docente hace que el estudiante interactúe con un cierto contenido de tal manera que el mismo diseño debe ser capaz que durante esta secuencia el alumno vaya interactuando con el contenido e identificando nuevos conceptos hasta lograr construir un nuevo conocimiento para él que no lo va a lograr como está establecido formalmente en los libros pero es aquí donde el docente al final va a dar la parte formal que le estaba dando el significado a lo que el alumno ha construido, en términos generales el alumno va construyendo su propio conocimiento hasta lograr un aprendizaje significativo” (Entrevista 10, 2014)

Aunque hubo una opinión divergente en donde se muestra que no hay pleno entendimiento del constructivismo como se ve a continuación:

“Dado las características de las materias que yo imparto la que más llevo a cabo es la clase magistral porque en matemáticas de Nivel Medio Superior el constructivismo es prácticamente inexistente o sea las

matemáticas de este nivel es imposible que las construya el individuo por sí mismo porque son conceptos que a la humanidad le costaron siglos en desarrollarlos y no podemos pretender que un alumno solito el los desarrolle sin mayor preparación y sin mayor interés matemático; para mí es impensable que el concepto de límite lo pueda construir un alumno, por esas características lo que más uso es la clase magistral.” (Entrevista 05, 2014)

En el CBU 2009 se mencionan varios tipos de aprendizaje, para explorar qué tanto recordaban los entrevistados al respecto se les preguntó cuáles eran y qué entendía por cada uno de los ellos. Para responder a esta pregunta, se les mencionó a los maestros la lista de los tipos de aprendizaje mencionados en el CBU 2009 ya que de primera intención no se acordaron de todos los tipos mencionados. También cabe mencionar que no se proporcionó ningún otro tipo de ayuda para que recordaran cómo se conceptualizan los tipos de aprendizaje en el CBU 2009 y, por tanto, lo que contestaron los entrevistados se matizó por esa falta de recuerdo. No obstante, lo anterior, el tipo de aprendizaje que más fue recordado fue el “aprendizaje significativo” aunque con variaciones notorias respecto del concepto del CBU 2009 y entre los propios entrevistados. Así tenemos que se recordó al aprendizaje significativo como:

“... quiere decir que el alumno aprende algo, un dato, una información o una teoría, pero a ellos les va a permitir interpretar su realidad o lo va a relacionar con lo que está pasando en su casa, con el problema que se está viviendo...” (Entrevista 01, 2014)

“El aprendizaje significativo tiene que ver con aquello que el alumno va a utilizar de manera real en la práctica para poder resolver cualquier tipo de problema o situación.” (Entrevista 06, 2014)

“Bueno, habla de un aprendizaje significativo, (...) es que el alumno, con sus conocimientos anteriores vea cómo se va a relacionar este conocimiento, habla de ese proceso de construir un nuevo conocimiento a partir del conocimiento antecedente...” (Entrevista 09, 2014)

“Aprendizaje significativo: pues es que el alumno logre apropiarse de un conocimiento y después lo pueda aplicar en algún contexto...” (Entrevista 10, 2014)

“El aprendizaje significativo (...) es el significado realmente de lo que yo estoy dándole al alumno, mostrándole al alumno o haciendo incidir en su conocimiento que refleje que él ha aprendido tanto las habilidades, los

conocimientos, las actitudes dentro de su bachillerato...” (Entrevista 07, 2014)

El otro tipo de aprendizaje del que opinaron, luego de que se les mencionó, fue el “aprendizaje colaborativo”. Como en el caso anterior, las aportaciones fueron muy diversas y algunas divergentes respecto del discurso del CBU 2009. Las opiniones vertidas fueron las siguientes:

“Aprendizaje colaborativo: (...) ¿no recuerdo, creo que era Vygotsky, el que hablaba de este aprendizaje no? O en el otro, a veces tenemos nosotros la facilidad de atender las cosas por nosotros mismos, pero en muchas otras el trabajar con otros nos va a facilitar el aprendizaje y se va a dar la colaboración con los compañeros para que se logre el aprendizaje colaborativo...” (Entrevista 05, 2014)

“Aprendizaje colaborativo, ese si una cosa es colaborativa y otra trabajo en equipo, el trabajo colaborativo yo lo veo como que a pesar de que tu compañero no esté, el trabajo sale porque yo voy a hacer el trabajo que nos corresponde a todos y todos sabemos todo el proceso al mismo tiempo.” (Entrevista 07, 2014)

“¿El aprendizaje colaborativo es el del profesor y el alumno o de todos los que intervienen en el conocimiento? Eso es bien importante en el deporte porque se forman equipos y ahí es donde se aprende a trabajar en equipo y no echar culpas porque se gana o se pierde todo es del equipo alguien luce en algo, pero dentro de un equipo.” (Entrevista 08, 2014)

En muchos de los casos, los profesores hicieron una distinción entre el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, aun cuando no pudieron precisar la diferencia entre ellos.

“El aprendizaje colaborativo es ayudar a los estudiantes a trabajar en manera colaborativa no solo haciéndolos trabajar en equipo y dividirse los temas sino todos con una misma meta donde todos puedan manejarlo.” (Entrevista 06, 2014)

“... no en grupo sino en formar el equipo, lo que es tú tengas un conocimiento y yo otro y lo compartamos y hagamos un mejor conocimiento ¿aja? O construyamos algo más completo.

El aprendizaje colaborativo: era lo que te comentaba no trabajar como haciendo grupos, sino que se dé colaborativamente como, que estemos todos compartiendo saberes para formar algo más completo...” (Entrevista 09, 2014)

“Aprendizaje colaborativo: si este tipo de aprendizaje ha tenido mucho impulso en los últimos tiempos, es lograr que los alumnos ya no trabajen como antes solamente en forma individual sino que predomina el aprendizaje en equipo el trabajo en equipo, aquí cuando hablábamos del constructivismo el aprendizaje tiene que ser en un, en varias etapas el alumno lo puede hacer primero en forma individual pero después tiene que compartirlo con un grupo de alumnos y establecer un consenso y conclusión entre ellos y aquí se van dando las adecuaciones que cada uno de los integrantes, hasta después hacer la conclusión que se tiene en cada uno de los equipos.” (Entrevista 10, 2014)

Tampoco mencionaron una cualidad importante del trabajo colaborativo respecto a la relación y comunicación horizontal entre los miembros del equipo, donde las jerarquías se limitan. Referente al logro de objetivos, tampoco mencionaron que el logro de los objetivos personales está condicionado si y solo si los otros alcanzan sus propios objetivos.

En los otros tipos de aprendizaje, las menciones fueron menores o confusas respecto de lo establecido en el CBU 2009 como se muestra a continuación:

En el CBU 2009 se menciona al aprendizaje reflexivo como aquel que prioriza el pensamiento sobre la memoria y el conocimiento en sí mismo, es decir, se produce porque el alumno reflexiona sobre lo que aprende. Los profesores contestaron lo siguiente:

“Aprendizaje reflexivo: Bueno que se debe dejar a un lado la memoria y el estudiante debe saber por qué y para qué, el cuándo se aplica, los pro y contras de algo; es decir, aprenderlo no memorizarlo para después volver a aplicarlo en su vida cotidiana” (Entrevista 03, 2014)

“... del aprendizaje reflexivo: esta es una situación que desde los estudiantes o los adolescentes carecemos ¿no? Este reflexionar ¿por qué esto es de esta manera, ¿no? Y creo que hace mucha falta este tipo de [aprendizaje] ¿a ver cuáles son los pasos para llegar a tal mezcla a

tal fórmula? ¿Cómo yo me explico este problema que se plantea? y como debe dar ese aprendizaje reflexivo creo que ahí habría mucha riqueza. (Entrevista 09, 2014)

“Aprendizaje reflexivo: (...) es la parte donde el alumno tiene que hacer una reflexión del contenido en estudio para que a través de esa reflexión él pueda dar opiniones y más adelante pueda construir ese aprendizaje.” (Entrevista 10, 2014)

Respecto al aprendizaje situado, en el CBU 2009, se establece que en este tipo los alumnos deben aprender y hacer por ser ambas practicas inseparables y lo deben de hacer en un contexto pertinente y a partir de prácticas educativas auténticas que además deben ser coherentes, significativas y propositivas. También menciona que el aprendizaje situado ocurre en contextos significativos, enfrentando problemas y situaciones reales, pero bajo la tutela del docente que promueve la reflexión en la acción y el aprendizaje de estrategias adaptativas y extrapolables. Los profesores entrevistados expresaron lo siguiente:

“... Aprendizaje situado: situado, se pone mucho énfasis en este del ambiente de aprendizaje diferente al aula y por lo tanto es difícil de lograr ¿no? Porque no tenemos facilidad, bueno como lo entiendo, para movernos. Tal vez en antropología un aprendizaje situado con el tema de arqueología es en una zona arqueológica sería lo ideal porque si les hablo aquí, aunque les ponga un video nunca va a ser lo mismo que llevarlos a una zona arqueológica tal vez en otras materias.” (Entrevista 04, 2014)

“... Otro es el aprendizaje situado: muy bien en este caso tendríamos que hablar de donde se aplica el conocimiento...” (Entrevista 09, 2014)

En el CBU 2009 se establece que los seres humanos no solamente aprenden, también aprenden a aprender, es decir, crean conceptos y comportamientos que sirven al aprendizaje en sí mismo. Y aun cuando es un proceso espontáneo, es posible orientarlo con estrategias para desarrollar esta habilidad, entre las que se encuentra: identificar el propio estilo de aprendizaje tanto solo como con otros; identificar los elementos que promueven el aprendizaje propio y aquellos que lo dificultan; y ser capaz de influir propositivamente para que se den las condiciones apropiadas para el

propio aprendizaje y saber cómo aprender de y en las distintas experiencias de la vida. Los profesores expresaron lo siguiente de aprender a aprender:

“Aprender a aprender pues se refiere a que cada uno de los estudiantes debe entender de qué manera aprende a hacer metacognición y darse cuenta de cómo está adquiriendo los diferentes conocimientos.” (Entrevista 06, 2014)

“...aprender a aprender (...) es donde se nota la presencia de la evaluación ¿no? Porque tú haces un recuento de lo que dominas y de lo que te hace falta y de las estrategias que tienes que generar para llegar a lo que necesitas...” (Entrevista 09, 2014)

“Aprender a aprender: pues es la parte donde el alumno con base a la información y sus conocimientos previos tiene que estar indagando, reflexionando, estudiando por sí solo hasta lograr ese aprendizaje...” (Entrevista 10, 2014)

En el CBU 2009 el enfoque basado en competencias se conceptualiza como una alternativa en la educación para mejorar los procesos de formación académica. Sugiere incrementar la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo, relevante, útil, integral y diversificado al desarrollar la capacidad propia de razonamiento con un conjunto de habilidades que permitan resolver situaciones cotidianas, superando con ello la formación tradicional centrada en la adquisición y reproducción de información. A la pregunta: Me puede decir usted ¿Qué es el enfoque por competencias? los entrevistados contestaron:

“El enfoque por competencias orientaría a cada asignatura; tú identifiques en que debe ser competente el alumno, es decir, qué habilidades, destrezas y conocimientos debe tener para solucionar problemas de la vida cotidiana, después de que tú le hayas dado un curso en especial, entonces en eso consistiría, en ir identificando los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales que deben estar relacionados con esas habilidades, conocimientos, destrezas que el alumno debe de ir relacionando, aprendiendo, fortaleciendo para hacerse competente.” (Entrevista 01, 2014)

“Es precisamente esa moda o manera de buscar que los alumnos aprendan a hacer determinadas cosas aprendan a tener estrategias, capacidades, desarrollen habilidades para hacer algo y a una vez que

las han alcanzado calificarlos, evaluarlos como que han logrado esa parte del aprendizaje; el hecho de llegar a ser competentes en algo, implica que están preparados para desarrollar algunas actividades aun cuando en esta forma de desarrollar no estén presentes muchos de los conocimientos que debiera tener porque se pierde una buena parte de información y se va más en este sentido a la parte práctica y a la parte mecánica a veces.” (Entrevista 02, 2014)

“Es que los alumnos logren tener una habilidad para al final de sus estudios lograr esa competencia, de acuerdo a las que están establecidas, de acuerdo a las asignaturas y en cada uno de los temas tenemos establecidos ya que el alumno debe ser capaz de lograr o adquirir una cierta competencia...” (Entrevista 10, 2014)

Como puede apreciarse en las respuestas, todas contienen algunos de los elementos de los mencionados en el CBU 2009. También existieron otras respuestas donde el concepto no quedó claramente identificado o hubo confusiones en la conceptualización de este, como se puede observar en las siguientes respuestas:

“Bueno se supone que las competencias están dadas, (...) primero inicia con el nivel industrial y después se van pasando a lo que es ya el nivel educativo y esto tiene que ver con nuestro sistema inminentemente capitalista, neoliberal donde hay que tener que generar gente que produzca, que produzca bien (...) el problema no es ese, sino que por ejemplo yo no sé cómo evaluar una competencia y puedo evaluar un trabajo realizado si cubre con ciertos elementos de una rúbrica, pero al final de cuentas yo no puedo decir sí ya lo sabe hacer y entonces cubre la competencia (...) de hecho lo que evaluó es como responde en clase y como trabaja en clase y la parte tradicional que se hace a través de un examen...” (Entrevista 04, 2014)

“Es realmente lo que pretendemos que el estudiante presente al salir del bachillerato, pero ¿cuáles son esas competencias?, ¿elige estilos de vida saludable? vamos a ver si el alumno terminando el bachillerato puede presentar un análisis crítico o sea al final del bachillerato puede tener una postura de análisis crítico reflexivo o que, si a la vez él puede trabajar colaborativamente con sus padres, con sus compañeros en cualquier tipo de trabajo...” (Entrevista 07, 2014)

“En sí la definición de competencias es donde hay un conocimiento de todo su entorno, para poder desarrollar el conocimiento podemos tomar en cuenta su origen, su extracto socioeconómico, sus dificultades, sus problemas para poder desarrollar una actividad hacia el conocimiento junto con el docente eso es lo que entiendo...” (Entrevista 08, 2014)

En el CBU 2009 el paradigma de aprendizaje supone un nuevo vínculo de interacción maestro-alumno-objeto de estudio, donde el estudiante es el protagonista central del proceso escolar y construye el conocimiento con la ayuda del profesor participando activamente en este proceso. También se vale de todas las fuentes a su alcance para hacerse de la información requerida y la comparte en ejercicios continuos de trabajo.

Cabe hacer notar que todos los entrevistados, en diversos momentos, hicieron referencia al cambio de paradigma del aprendizaje y de las bondades que esto suponía, pero al momento de cuestionárseles sobre este cambio plasmado en el CBU 2009 no hubo reconocimiento de éste en sus respuestas, incluso sintiéndose en sus respuestas cierta duda sobre de lo que hablaba y queriendo subsanar esta “ignorancia” contestando “algo relativo” a la pregunta.

Los entrevistados contestaron de la siguiente manera:

“Paradigma de aprendizaje, así como tal, pues es que encerraría mucho aprender a aprender y sería un paradigma, entendiéndolo como paradigma como un esquema mental que te permite hacer algo o que te puede bloquear pues serían muchos, si lo entiendo así, sería aprender a aprender, el aprendizaje significativo o aprendizaje colaborativo, para mí serían varios.” (Entrevista 01, 2014)

“Ay no, no lo recuerdo, no sé cuál es el paradigma de aprendizaje o esquema de aprendizaje del CBU 2009, de hecho, solo al principio que lo empezamos a revisar, pero no sé, ni siquiera tengo memorizado el perfil que tiene que tener el egresado del bachillerato ¿no? Finalmente debe salir mejor con este modelo se supone o a veces pensamos que ni este modelo responde a lo que se está viviendo en el salón de clase a partir de la misma selección del alumno por parte de un examen diferente...” (Entrevista 02, 2014)

“¿El paradigma? En donde el centro del aprendizaje es el alumno”
(Entrevista 04, 2014)

“El aprendizaje sé que debe ser holístico, integral. El paradigma es que el proceso de enseñanza aprendizaje ahora se cambia al proceso de aprendizaje por competencias, el docente ya no es tan importante ahora va a pasar a jugar un rol de facilitador, de guía, de acompañante según diferentes teóricos pero que en determinado momento quien debe estructurar la clase debe ser el cerebro que lleve la clase de manera que el alumno consiga aprender lo que está propuesto o escrito en el programa.” (Entrevista 05, 2014)

En el CBU 2009, se establece que el marco explicativo que sustenta la actuación didáctica está configurado por el enfoque reflexivo de la práctica educativa basada en competencias que presenta un conjunto articulado de principios desde donde es posible establecer juicios, analizar situaciones y tomar decisiones fundamentadas en y sobre la enseñanza, aportando criterios para comprender lo que ocurre en el aula: ¿por qué el alumno no aprende?, ¿por qué una estrategia no funcionó?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?

Lo que lleva al profesor, a dejar atrás la acción exclusiva de enseñar e impartir bien su cátedra, para convertirse en un planeador y evaluador estratégico de la docencia, capaz de buscar, adaptar o crear ambientes de aprendizaje, diseñar secuencias didácticas, utilizar diversas estrategias de enseñanza, proponer modelos de evaluación auténtica y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje para ayudar al alumno a aprender de manera significativa, reflexiva y situada en el contexto que lo envuelve (Universidad Autónoma del Estado de México, 2010)

Los profesores contestaron a la pregunta ¿Recuerda cuál es el rol del profesor como mediador del aprendizaje? de la siguiente manera:

“... no querer darle todo al alumno, propiciar que el alumno participe en la construcción de su aprendizaje tal vez en el diseñar los ambientes de aprendizaje, el acercarle fuentes de información para que las consulte, entonces estar mediando continuamente, mediando en el aprendizaje, por ejemplo en el aprendizaje colaborativo podríamos dejarlos así, pero es estar cuidando su trabajo en equipo también para apoyarlos también entre compañeros porque si no hacemos un seguimiento uno termina

haciendo el trabajo y los otros colgados por no darse esa mediación.” (Entrevista 01, 2014)

“El rol del profesor es coadyuvar con el alumno para que él pueda acceder al conocimiento aproximándole los elementos, los materiales, los recursos que pueda utilizar motivándolo para que los aprenda; sobre todo el rol del profesor es en este sentido buscar que cuando el alumno encuentre obstáculos el mismo pueda reorientar esa parte, que el alumno pueda transitar de una manera más exitosa por este camino.” (Entrevista 02, 2014)

“El docente busca llevar al alumno al aprendizaje pero ya cambia su visión de ser el que orquesta la clase, para asesorar, para propiciar que el alumno busque aprender por sí mismo por medio de estrategias, por medio de hacerlo trabajar en equipo que solo lo va a, no es la palabra exacta, tutoriar pero lo va a llevar, lo va a conducir a fin de que él genere sus propias estrategias y tenga su propio aprendizaje significativo, pero depende mucho de las estrategias que el docente use y esto depende mucho de los modelos de aprendizaje que tenga y también de la personalidad del maestro y de la naturaleza de la asignatura...” (Entrevista 09, 2014)

“Pues con el modelo (...) del constructivismo, pues él simplemente tiene que ir diseñando actividades para que el alumno pueda interactuar con ellas y lograr ese aprendizaje, pero no solo es dejar al alumno ahí con la actividad, sino que vaya fungiendo como moderador y guía entonces aquí es donde él está siendo un mediador” (Entrevista 10, 2014)

“El rol del docente se vuelve únicamente como guía del alumno, para que éste, con el conocimiento previo que trae, con la parte que vaya descubriendo a través de las diferentes estrategias, pueda tener un conocimiento más certero de la idea que tenía acerca del contenido programático, de lo que se trata, irlo guiando.” (Entrevista 04, 2014)

Como puede observarse, en todos los casos ilustrados, en mayor o menor medida, se mencionaron algunas de las características enunciadas en el CBU 2009, no se anexaron otras opiniones, que, aunque si respondieron de acuerdo con el discurso del CBU 2009 caeríamos en la reiteración de los conceptos enunciados. Lo que se puede destacar es la falta de mención en cuanto a los conceptos de diseñar secuencias didácticas, estrategias de enseñanza, modelos de evaluación y la promoción del desarrollo de estrategias de aprendizaje para ayudar al alumno a aprender de manera

significativa, reflexiva y situada en el contexto, lo cual puede ser indicativo de que esa parte del Currículo no fue introyectada por los docentes.

El perfil esperado del docente del Nivel Medio Superior es una interpretación del perfil del docente de la RIEMS. Estructuralmente, la RIEMS enuncia ocho competencias docentes, cada una con varios atributos, en el perfil del CBU 2009 son doce las competencias que conforman el perfil del docente. Los profesores contestaron a la pregunta: ¿Recuerda cuál es el perfil esperado del docente del NMS? de la siguiente manera:

“En primer lugar que el docente este preocupado por su propia profesionalización que sea una persona responsable de sí misma y que a la hora de ingresar al nivel tenga muy claro que debe conocer la temática de sus programas y planear las estrategias para que el alumno se interese en los contenidos y buscar que tenga creatividad, iniciativa y su conducta sea tan apegada a lo que maneja en el discurso, que sea un ejemplo para los alumnos, que se interese por la vida del alumno, por la vida escolar, por la vida de la comunidad o la región donde vive y por el país, que tenga esa idea de trabajar por todo eso y se desempeñe de manera respetuosa y colaborativa con la propia institución.” (Entrevista 04, 2014)

“Está plasmado en las competencias del docente, (...) debe ser el ejemplo de lo que debe ser el alumno es decir es una persona que ya aprendió a aprender entonces se prepara continuamente es una persona que cuenta con las competencias que le van a pedir al alumno, se expresa de manera oral o escrita, maneja el lenguaje de manera adecuada se interesa por sí mismo, se interesa por el ambiente desde el punto ecológico, del social, de su comunidad, que trata con respeto a sus alumnos que se preocupa por ellos y que está actualizado promueve en el estudiante el crecimiento como individuo es decir, como el líder de los alumnos que tiene todas las características que está intentando desarrollar en el alumno” (Entrevista 05, 2014)

“... Se espera que el docente sepa realizar su evaluación, se espera que realice las estrategias adecuadas, que lleve los procesos de evaluación correctamente se espera que también use las Tics...” (Entrevista 09, 2014)

Como podemos apreciar, los profesores no contestaron mencionando cada una de las competencias del perfil, sino que lo hicieron de acuerdo con su “agenda personal” dando más importancia a aquellos aspectos del perfil del docente que más les interesa desarrollar, tanto en su persona como en la de sus compañeros y alumnos.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, el CBU 2009 los define como el núcleo esencial del proceso educativo, ya que de este depende la motivación y el logro de las expectativas de los estudiantes respecto a sus aprendizajes y a las competencias por adquirir. El diseño de los ambientes de aprendizaje es deliberado, con objetivos claros para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y no se limita a las condiciones materiales o las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos, sino que se instituye en las dinámicas que constituyen los procesos educativos e involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes, actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

A la pregunta ¿Qué son los ambientes de aprendizaje? los profesores contestaron de la siguiente forma:

“Ese espacio de, no solamente físico, si no emocional que tu logras generar con un grupo para facilitar el aprendizaje” (Entrevista 01, 2014)

“Son los diferentes momentos, lugares y situaciones en las que vamos a tratar de crear esta parte, y lo mismo pueden ser los espacios físicos que en los momentos emotivos o momentos que puedan presentarse como situaciones favorables para poder desarrollar un buen ambiente de aprendizaje puede ser el aula de clases en otras ocasiones el propio laboratorio, pero la mayor parte de la veces va a ser el medio ambiente hasta el patio de recreo, la sala de cómputo; y la otra parte del ambiente que podríamos llamar ambiente psicológico aquella motivación y empatía entre el profesor y el alumno, ese clima agradable que pueda lograrse para que el acto educativo pueda tener también su desarrollo.” (Entrevista 02, 2014)

“Los ambientes de aprendizaje, bueno son desde cómo está dispuesto el lugar hasta el ambiente que propicie el docente y los alumnos no esto tiene que ver con que preparó bien su clase con buenas estrategias, llega puntual todo esto a querer o no va a generar un ambiente de aprendizaje propicio para el buen desarrollo...” (Entrevista 08, 2014)

Las opiniones anteriores hacen referencia en mayor o menor medida a algunos de los aspectos enunciados en el CBU 2009, no obstante, se notó que faltaron elementos de enunciar. Por otra parte, las respuestas de otros de los profesores entrevistados se decantaron por enfatizar los espacios físicos de la práctica educativa, sin considerar en sus respuestas elementos como las actitudes, las condiciones socioafectivas y las múltiples relaciones con el entorno.

5.3.1.5. Conocimiento del dominio conceptual y cómo lleva a la práctica los postulados de la RIEMS y del currículo 2009.

En el Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (Secretaría de Educación Pública, 2008), se determina que estas competencias, desde el punto de vista de su contenido, deben tener una serie de características, mismas que fueron enunciadas a los entrevistados a fin de que contestaran lo que ellos entendían en cada uno de los enunciados y que explicaran cómo lo ponían en práctica en su ejercicio de la docencia. A continuación, se registran las respuestas que dieron en cada caso.

A.- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.

A este primer enunciado, las respuestas de los entrevistados las podemos agrupar en aquellas que interpretan el enunciado:

“Pues porque si no las tienes algo va a fallar en ese proceso, (...). En el caso del NMS si un docente no tiene esas competencias identificadas como fundamentales no va a saber llevar a cabo el proceso de

enseñanza – aprendizaje de manera adecuada no va a saber hacer competentes a su alrededor” (Entrevista 01, 2014)

“Que a partir de esta reforma educativa es importante que el docente se capacite para que obtenga las competencias docentes que exige el sistema nacional del bachillerato” (Entrevista 04, 2014)

“Si yo entiendo que son fundamentales porque un ciego no puede guiar a otro ciego, entonces si el docente no tiene las competencias como va a pretender desarrollarlas en el alumno por eso es fundamental.” (Entrevista 05, 2014)

“Son fundamentales, porque en primer lugar todo el CBU se basa en ellas, son fundamentales como podemos llevarlas en práctica pues cambiando como mencioné hace un momento estamos en un proceso híbrido entre la transición de una forma de percibir el mundo a otra.” (Entrevista 07, 2014)

“Es medular (...) que el maestro tenga competencias, (...) pienso que está desde la situación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, entonces yo siento que el docente tiene que tener todas estas estrategias, todos estos conocimientos y valores para poder desempeñar adecuadamente su práctica...” (Entrevista 09, 2014)

Otros no solo interpretan el enunciado, sino que lo cuestionan:

“Creo que está mal hecho el planteamiento, porque no te dice, dice que son fundamentales pero fundamentales en el marco de las competencias, ¿pero, fundamentales para qué? Como que hay un vacío de la información en ese enunciado” (Entrevista 03, 2014)

“Son fundamentales porque forman parte de ese programa, pero quizás no sean determinantes totalmente de lo que puede ser una buena educación, otras veces se ha trabajado sin esas competencias y los resultados que se han obtenido también han sido buenos, esto es más bien cuestión de enfoques.” (Entrevista 02, 2014)

B.- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.

A este enunciado respondieron de diversas maneras, desde los que, a mi juicio, hicieron una interpretación correcta de enunciado:

“Que para ser docente del Nivel Medio Superior debe contarse con estas competencias independientemente de las situaciones personales e independientemente del subsistema en el que se trabaje.” (Entrevista 04, 2014)

“Tenemos que adaptarnos como docentes a cualquier tipo de ambiente, subsistema y estudiantes.” (Entrevista 06, 2014)

Otras respuestas donde los entrevistados “transfirieron” a los alumnos las competencias docentes:

“Es el conocimiento de todo el alumnado en los ámbitos de nivel socioeconómico, social, donde viven, sus padres para llegar a entender o comprender las actitudes de ciertos alumnos y poder facilitarles el conocimiento” (Entrevista 08, 2014)

“Aquí este tipo de competencias no están tanto específicas para cada una de las áreas y para cada subsistema lo que yo decía hace rato es que aquí se trata de lograr una estandarización y tener ese estándar para que a través del dominio de esas competencias docentes se logre que los alumnos adquieran las competencias propias del NMS independientemente de su condición social, económica o el subsistema en el que ellos estén inscritos.” (Entrevista 10, 2014)

Y otras respuestas donde parece haber una confusión de términos al verbalizar, ya que la postura final del docente no queda clara:

“Claro sería independiente de todos esos aspectos pues porque vas a tratar con seres humanos y los docentes son seres humanos en cualquier lado que los ubiques ¿no? En cualquier subsistema, por lo tanto, las competencias para el docente van a ser las mismas y para el alumno también porque vas a tener que desarrollar en ellos no importando que sea diferente subsistema que no tenga suficientes recursos económicos, aunque esa si sería una parte que si se puede cuestionar ¿cómo vas a poder lograr que los alumnos sean competentes por ejemplo en el manejo de las “tic” si no tienen internet?” (Entrevista 01, 2014)

“Si están ubicadas dentro de ese contexto, pero yo creo que aquí varía mucho o puede haber muchas desigualdades porque no todos los contextos son iguales y en el papel las competencias están expresadas como se manifiestan no se mueven, sin embargo, los ambientes donde se encuentre las instituciones los recursos con que cuentan, los apoyos

que se tengan pueden hacer esa diferencia que no se pueda.” (Entrevista 02, 2014)

“Yo comprendo en donde independientemente del subsistema donde estemos trabajando, finalmente todos nos vamos a desarrollar por medio de las competencias nos va a servir para unificar el bachillerato en todo el país.” (Entrevista 07, 2014)

“Bueno pienso que es para reflexionar lo que tú como docente debes de realizar en tu labor cotidiana, como te decía no basta con conocimientos disciplinares y pedagógicos también de tu forma de ser, tu forma de relacionarte con los alumnos.” (Entrevista 09, 2014)

C.- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares. Desde mi perspectiva, la única respuesta que se apegó al enunciado fue la siguiente:

“Si, las competencias son transversales porque las puedes desarrollar en cualquier asignatura es decir yo, aunque doy matemáticas les corrijo la ortografía a mis alumnos...” (Entrevista 05, 2014)

El resto de las opiniones me parece, que existió una confusión entre la transversalidad de los contenidos de las asignaturas, o con las propias asignaturas, y la transversalidad de las competencias docentes, como lo muestran las siguientes respuestas:

“Que tienen que permear todas las asignaturas, el docente tiene que trabajar con todas, independientemente de la asignatura, por ejemplo, esto de manejar bien las TIC o las TACS no tiene que ver que, de biología, o que, de química, para decir, no pues que como que no me sirven mucho o no tengo que demostrar que soy competente les va a servir en todas las asignaturas y por lo tanto es trasversal...” (Entrevista 01, 2014)

“Las competencias transversales son las que se interrelacionan con otras materias y se deben aunar para poderse auxiliar en mi caso puede ser hombre y salud, biología esas son las más fuertes; eso sería transversalidad...” (Entrevista 08, 2014)

“Si esta es una de las partes con el nuevo modelo del curriculum del bachillerato universitario, se tiene una diferencia con los anteriores incluso nosotros decíamos que en nuestra área pues sí teníamos aplicaciones con las demás áreas del conocimiento (...) sin embargo, al

tener nosotros esa transversalidad ahora nos damos cuenta que podemos interrelacionarnos con cualquiera de las actividades que organizan las academias propias de nuestro semestre y realizar actividades en conjunto y a través del planteamiento de una cierta actividad todos podemos incorporar una parte para al final lograr una actividad integradora...” (Entrevista 10, 2014)

D.- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales. A esta pregunta, los entrevistados contestaron de la siguiente manera:

“... si una competencia es que yo continuamente estoy actualizando mis conocimientos, pues eso es trascendental no solo porque me siento actualizada delante de los alumnos si no que sigo trabajando en mi educación continua y permanente no me quedo desfasada y puedo seguir orientando a los alumnos en todos sentidos...” (Entrevista 01, 2014)

“Que las competencias docentes son básicas o importantes para el desarrollo del propio docente y el alumno, aplicables en la vida no nada más en el aula no nada más para un determinado contenido de un programa, sino que van más allá...” (Entrevista 04, 2014)

“... las competencias no solo se tienen, se tienen que desarrollar y el verbo desarrollar habla de movimiento no puedes quedarte estático tiene que ser continuo, entonces no basta con demostrar que las tienes, sino que las estás desarrollando continuamente...” (Entrevista 05, 2014)

“Si tiene que ver otra vez con esta parte reflexiva y con esta parte de que tú supervises y autoevalúes tu labor ¿no? Tú sabes que te está haciendo falta y pues es necesario que lo desarrolles pues en esta parte de valores si tú quieres que la institución mejore, si tú realmente sientes el compromiso te queda claro que tienes que empezar por ti...” (Entrevista 09, 2014)

Estas respuestas, en mayor o menor medida reflejan la conformidad con lo establecido en el enunciado. También hubo respuestas que incluyen una crítica al propio supuesto del enunciado, como se demuestra en los siguientes comentarios:

“Quizá esta parte debiera ser así, pero la manera como nos las dan hace que se quede a nivel de información y en ese sentido no nos aporta

mucho en la formación, debieran ser valiosas, importantes y finalmente esa parte no se logra en todos los sentidos...” (Entrevista 02, 2014)

“Si, pero ¿qué competencias son importantes para la formación de personas integrales? porque tiene que ver también con la personalidad que tiene cada docente si yo acepté trabajar seis horas clase y necesito, en determinado momento, mejorar mi práctica docente, necesito acudir a la institución para que me preparen, para ver como doy la clase y formar estas personas integrales ¿no? Y ahora el problema de eso de formar personas integrales se está haciendo cada vez más complejo por el uso de la tecnología que se lleva al salón de clase...” (Entrevista 03, 2014)

Y también hubo algunas opiniones confusas respecto de lo que quisieron expresar los profesores, como muestra el siguiente ejemplo:

“Si aquí a través de todas esas competencias están definidas el docente debe implementarlas una a una para lograr que un alumno que egresa del bachillerato en cualquier modalidad logre tener esas competencias que se han establecido” (Entrevista 10, 2014)

“Ese es el conocimiento correcto y la interpretación de las competencias para poder llevarlas a cabo con nuestros alumnos y con uno mismo porque esto sugiere un cambio en la forma de estar impartiendo el conocimiento, la estructuración de la clase diferente a lo tradicional eso es lo importante...” (Entrevista 08, 2014)

E.- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.

Las interpretaciones de los docentes sobre este texto se pueden agrupar en al menos tres vertientes, la primera que en mayor o menor medida se apegan a la intención del texto; un segundo tipo de interpretación en donde se hace una observación crítica al texto y una tercera donde la respuesta denota que no se entendió el sentido del texto.

A la primera vertiente pertenecen los siguientes fragmentos:

“Que no es una simple moda manejar las competencias es parte profesional del docente que debe estar capacitando constantemente para el desarrollo de su trabajo y que esto le va a permitir hacer mejor lo que hace.” (Entrevista 04, 2014)

“Simplemente estoy de acuerdo en lo que están mencionando si yo leo una de las competencias dice: planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en un contexto, curriculares, sociales amplios, entonces en esta práctica ciertamente lo que nos están haciendo es alentarnos a la práctica educativa no nada más a la práctica de los conocimientos sin hablar del deber ser y todo lo demás...” (Entrevista 07, 2014)

“... Sí aquí se refiere a que el docente no debe quedarse estancado ya sea con lo que tiene, o con alguna actualización que tenga, sino esta debe de ser continua y permanente de tal manera que, así como se pide al alumno que logre desarrollar una competencia cuando egresa pues para lograr ese objetivo pues el mismo docente debe de estar siempre por encima de esto y estarse actualizando continuamente para lograr ese propósito...” (Entrevista 10, 2014)

A la segunda vertiente, en la cual se hace una crítica al postulado de las competencias docentes y la manera en que se implementó el modelo curricular pertenecen las siguientes opiniones:

“Yo creo que cuando se habla de esto en la reforma, se habla de un ideal de lo que debería ser y por lo tanto a nosotros como docentes debería ser como nuestra política, nuestra normatividad, que ya se cumpla o no, en este momento no puedo responder, pero creo que es lo que los docentes deberíamos tener como guía para desarrollar nuestra labor no solo frente al alumno sino para nuestra carrera el estarnos preparando no solo en adquirir conocimientos, pedagógicamente o desarrollo humano etc., etc.” (Entrevista 05, 2014)

“Es el crecimiento personal y si se da entonces estarás consciente de ¿qué más te falta, ¿no? Para evolucionar, para avanzar en este proceso, (...) me gustaría también comentar y que me inquieta mucho, es como es remunerado el trabajo del docente (...) esa parte, también es preocupante, porque a veces en la implementación del modelo se tienen fallas, pues nos sentimos presionados desde los que van a preparar a los docentes en los diplomados y luego los docentes a lo mejor de repente se hace todo muy rápido y yo veo esa presión que siente el docente por su desarrollo o por el perfil que debe de desarrollar por su

trabajo y honestamente siempre he visto que su salario no es bueno, y está cansado y si tiene poco tiempo y esa parte de preparar clase debería dársele un incentivo diferente un tiempo no sé para que se dé a lo mejor, mejor pagado y menos grupos, creo que esta parte está afectando su desempeño y si es preocupante me inquieta...” (Entrevista 09, 2014)

“... son las competencias que (...) debemos tener los maestros del Nivel Medio Superior y (...) que tenga cierta empatía también para tratar al grupo y que también entienda el grupo que hay una jerarquía, el que está enfrente es el que sabe, pero también va a aprender de ellos, o sea, si está muy bonito redactado, pero “al finalmente” como se aterriza eso de las competencias docentes ¿o sea, cómo? ...” (Entrevista 03, 2014)

Finalmente, en la siguiente opinión considero que no se entendió plenamente el texto ya que disocia la práctica docente de la competencia docente y responde sobre la aplicación o no de las competencias en las asignaturas, como se muestra en el siguiente extracto:

“Eso yo lo entiendo el parámetro nos va a dar a que todas las estemos desarrollando incorrectamente porque unas áreas las pueden estar desarrollando correctamente y otras no por lo cual no es homogéneo la impartición con todas las áreas del bachillerato, creo que no van desarrolladas a la par todas por lo cual estamos o no estamos cumpliendo con la educación en competencias...” (Entrevista 08, 2014)

F.- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

Los profesores que contestaron de acuerdo con el enunciado planteado opinaron de la siguiente manera:

“Si esa es como creces tú logras tu perfil, trabajas para que el otro sea competente y también logre su perfil, es como una simbiosis...” (Entrevista 01, 2014)

“Las competencias docentes son básicas para que los estudiantes desarrollen sus competencias propias y les ayudemos a ese tipo de formación...” (Entrevista 06, 2014)

“Pues sí has desarrollado competencias de planeación, si tienes buenos conocimientos, si buscas estrategias en los alumnos y tú buscas esas otras estrategias como docente para provocar estrategias en los alumnos, pues entonces estaremos desarrollando el perfil del alumno que se espera.” (Entrevista 09, 2014)

Otras dos opiniones fueron más críticas respecto no solo del enunciado sino de lo que implica el mismo:

“Aun cuando están orientadas hacia los alumnos hacia quienes deben recibir esta nueva formación considero que no se logran en forma plena porque los alumnos tampoco vienen a esto, no están preparados, aun cuando corresponde a nosotros motivarlos a que puedan ir encontrando ese camino y ese gusto por ser competentes, muchas de las veces los alumnos lo que esperan es aprender, ver sus calificaciones y competir a como les han dicho sus padres o a como ha sido en otras ocasiones o como les han platicado que es la formación, la preparación y sienten que lo que se está haciendo con ellos no es lo más apto, lo más correcto.” (Entrevista 02, 2014)

“Pues sí, se supone que deben conducir a ir a formar el perfil sí, pero ¿cuántos de los docentes pueden formar un perfil? ya no estamos hablando solo de que sepas leer y escribir y que después de eso le exijas al maestro de español que lea, explique en el salón, que escriba y los demás docentes para formar a ese bachiller integral tendrá que tener una serie de formaciones que le permita leer, puntuar en español, escribir, acentuar o sea todo eso lo tenemos que tener todos y te das cuenta que todavía hay gente escribiendo cubito en lugar de cúbito. O bien aprenderse bien si vas a manejar ciertos filósofos actuales y que son extranjeros fijarte como se escribe el nombre, no citarlos y citarlos mal, o sea es una situación muy compleja y por tanto el proceso de enseñar y tener gente capacitada para; ¡si ni siquiera saben argumentar y cuando los oyes hablar dices ¡ha! y él da, bueno era filosofía ahora se llama pensamiento lógico o algo así, o los que dan ética y siempre llegan tarde o sea hay una serie de situaciones que la verdad no empatan con lo que se está pidiendo en el papel no?” (Entrevista 03, 2014)

Otra opinión en donde se considera que no en todas las materias se aplican las competencias y siguen con la educación tradicional:

“... lo que puedo decir es que en las áreas exactas es donde no aplican mucho lo de las competencias; ellos siguen con su educación tradicional,

pero si llegáramos a tener una unidad, si podríamos llevar a cabo la formación en competencias en el Nivel Medio Superior...” (Entrevista 08, 2014)

Y finalmente, una opinión en donde parece que hay una confusión de términos ya que parece que confunde conducente con consecuente o algún término similar, como se muestra a continuación:

“Somos conducentes si de acuerdo a lo que se plantea en la RIEMS sí, no debíamos ser tan rígidos sí, deberíamos hablar de la parte más humana...” (Entrevista 07, 2014)

En la sección referente a las competencias docentes enunciadas en el CBU 2009, se preguntó cómo las aplica o las lleva a cabo en su práctica propia. Las respuestas a cada enunciado se muestran a continuación:

Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Las respuestas a esta pregunta fueron en el sentido de que, si se ocupan en desarrollar esta competencia docente, se hicieron referencias al Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED) como un referente para la formación continua, como lo muestran los siguientes fragmentos:

“Me organizo en el sentido que digo: voy a tomar estos cursos y no solo me va a servir el tomarlos para mi evaluación docente, porque significan puntos, sino que también voy aprendiendo cosas que no sé, por ejemplo: a utilizar algunos elementos tecnológicos o actualizándome en disciplinas antropológicas muy novedosas siempre estoy viendo cuales cursos se ofertan en el plantel. En antropología invierto dinero en eso, el último que tomé fue antropología visual, pagué y no tuve ningún problema de hacerlo, si me organizo para seguir trabajando, para seguirme actualizando y logrando ese desarrollo profesional y en la práctica docente...” (Entrevista 01, 2014)

“Bueno aquí hay algo muy interesante porque hay un instrumento que ustedes ya conocen que es el PROED, de alguna u otra forma te obliga a que tengas por lo menos cuatro cursos ya sea de tu ámbito disciplinario o por lo menos de una herramienta que te pueda servir para trabajar en clase, así que lo único que hago yo, es básicamente cumplir con los

cuatro cursos y otro curso que me interesa aunque haya tenido ya los cuatro, no importa rebasar pero pues se hace (...) Y bueno, me actualizo a través de la lectura de mis propios textos que yo voy seleccionando y todo esto para tener e ir viendo sobre lo que sería el proceso educativo, pero no solamente ahorita sino dentro de cinco o seis años...” (Entrevista 03, 2014)

“Si, constantemente cada periodo semestral busco algunos tipos de capacitación que me ayuden a desarrollar de mejor manera los temas de los programas que imparto, aun cuando pareciese que no tuviera que ver con el programa en sí busco cursos que me ayuden a conocer más acerca de la tecnología que pueda usar con los alumnos que siempre están más actualizados...” (Entrevista 04, 2014)

Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Las respuestas al dominio de esta competencia fueron variadas y con distinto nivel de comprensión de esta. Entre las respuestas en las que se mencionó no solo el dominio de los saberes sino la estructuración para propiciar experiencias de aprendizaje significativo estuvieron las siguientes:

“Siempre, previo a que se vaya a tratar un tema lo releo, busco cuales son los objetivos y trato de encontrar nuevas estrategias de acuerdo con las circunstancias que se están dando, con la naturaleza del salón, con los recursos con que contamos para tratar de impactar más en esa parte y buscar que los alumnos se motiven y logren un mejor aprovechamiento.” (Entrevista 02, 2014)

“El preparar la clase hoy en día no es de aprenderse porque después de 25 años de práctica docente me sé de memoria los conocimientos, necesito idear la manera de cómo hacer que los alumnos los adquieran, como voy a hacer que el grupo se disponga para aprender el conocimiento.” (Entrevista 05, 2014)

“Trato de relacionar mi materia con los diferentes saberes que tienen los alumnos, por ejemplo, yo tengo problemas de sobrepeso, pero yo no como mucho, ¿Por qué estoy así? y consulto y resulta que como mucha sal. Yo creo que nosotros los seres humanos somos los únicos capaces de modificar nuestro cuerpo humano por medio de dos cosas, por lo que pensamos y por lo que comemos.” (Entrevista 07, 2014)

“Si aquí el docente debe estar suficientemente preparado en cuanto el conocimiento de los contenidos que él va a impartir y una vez que él los domina perfectamente pues tiene que hacer un diseño de la situación

didácticas que va a implementar las cuales deben estar perfectamente estructuradas para que con esto se logre ese aprendizaje significativo en sus alumnos” (Entrevista 10, 2014)

Otro tipo de respuesta fue donde se enfatizó el dominio de la disciplina y se relegó o incluso no se mencionó la estructura de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo como lo muestran los siguientes fragmentos:

“Pues yo considero, al menos Yo, pienso, que domino mi disciplina, que domino mis saberes de los cursos de lenguaje y no sé si en determinado momento se quisiera hacer una evaluación de tu disciplina y de que tu vieras (...) que tanto sabes de lo que tú dices que sabes, no sé cuántos maestros estarían dispuestos a presentar esa evaluación para que en realidad tengas el dominio de la información.” (Entrevista 03, 2014)

“Se refiere al conocimiento de la disciplina, donde busco profundizar o actualizar los temas para hacer más interesante para los alumnos esa situación al verla reflejada en una situación real.” (Entrevista 04, 2014)

“No puedo enseñar algo que no conozco que no sé y que no he experimentado es muy difícil en la actualidad contextualizar al chico a través de mi experiencia entonces es importante aterrizar y hacerlo a través de la de ellos.” (Entrevista 06, 2014)

Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Las respuestas al enunciar la competencia docente podemos agruparlas al menos en dos categorías, la primera en donde se reconoce la actividad de planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo muestran las siguientes respuestas:

“Se refiere específicamente a seguir una planeación que es la que tenemos que cubrir como tal dentro del semestre y bueno lo que yo hago en ese aspecto es mi planeación semanal para saber qué tipo de temática voy a abordar y con base a eso preparo mis clases.” (Entrevista 06, 2014)

“Bueno yo creo que eso es así, como en forma automática el estructurar en competencias vemos como está el programa que se elabora en la Academia General, todo esto ya va enfocado a ir consiguiendo estos de

acuerdo a sus exámenes, sus integradoras, sus actividades que desarrollan como participación deportiva, libretas, todo eso va conllevando a desarrollarlas.” (Entrevista 08, 2014)

“Si aquí podemos pensar que era común en antaño que muchos docentes llegaban a su clase a improvisar a partir del tema que estaban dando y que quienes tenían un buen logran hacer unas clases magistrales sin embargo con toda esta reforma lo que se pide es que ya no se de esa improvisación sino que se haga una planificación al inicio que de tal manera no solamente sean los contenidos sino que vaya más allá y ver el contexto y podemos nosotros aplicar, dar una aplicación práctica en la vida cotidiana en los diferentes ámbitos ...” (Entrevista 10, 2014)

Otro segundo grupo de respuestas en donde se reconoce la actividad de planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero de igual modo señalan la dificultad de poder llevarlas a cabo, como se muestra a continuación:

“... aunque hemos trabajado todas las famosas planeaciones didácticas yo creo que nos sigue faltando mucho porque si las trabajamos pero no las seguimos en su totalidad, a veces son mucho muy ambiciosas y no se logra; entonces esa es una competencia un tanto difícil de lograr porque, o a veces contradictoria porque avanzo en eso y si no me da tiempo lo recorto o lo cambio en el momento y digo: ¡ay! de qué me sirvió planear tanto pero si trabajo en algo en eso.” (Entrevista 01, 2014)

“Aun y cuando conocemos que esto quizá no tenemos esa práctica o esa cultura de la planeación plena, hacemos una planeación inicial que se hace por academia, nos ponemos de acuerdo sobre qué temas vamos a tratar, pero aquí interviene mucho de lo que la forma particular de cada quien encuentra como estrategias para poder tratarlos, en este caso, si busco mejorar esa parte sin embargo no creo lograrlo de manera total.” (Entrevista 02, 2014)

“Así específicamente como disciplinares, curriculares y sociales amplio no, pero sí los pongo en mi planeación de hecho el libro se diseñó basado en competencias, yo puedo tener el mismo material y los alumnos también observar cual es el objetivo que se tiene para trabajar tal texto, qué se va a hacer con ese texto y para qué va a servir en la vida cotidiana, entonces, cada sesión que vamos a hacer una lectura ellos tienen ya definido para qué sirve y bueno se termina ya la actividad en el texto y se regresa uno a revisar pero así como para estructurar así curricularmente no porque se supone que ya eso lo estoy bajando del texto que llevan los jóvenes.” (Entrevista 03, 2014)

Y finalmente una opinión en la cual se muestra confusión respecto de los momentos, fases o secuencias didácticas con los procesos de enseñanza y aprendizaje y su contextualización:

“Propiamente es el realizar esa planificación de cada uno de los contenidos siguiendo las estructuras que marca el propio curriculum en las secuencias didácticas buscando tener los tres momentos de la actividad conociendo los conocimientos previos, dando los nuevos y haciendo el cierre del tema.” (Entrevista 04, 2014)

“Depende de la materia, en matemáticas la manera que llevamos a cabo es que los problemas que vamos a resolver sean contextualizados, en química la manera en que planifico va a ser mediante la evocación de experiencias que no puedo llevar a cabo en el salón, pero que relaciono con eventos que suceden en la vida cotidiana; la clase de química es más como en diálogos. Creo que en general como despertar al alumno que tiene que ver que es una persona útil a la sociedad.” (Entrevista 05, 2014)

Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Las respuestas a esta competencia docente giraron en torno a la idea de que se consideran a sí mismos como competentes en la misma, en mayor o menor medida, incluso añadiendo alguna anécdota sobre de qué manera se consideran creativos e innovadores en su práctica docente, como lo muestran los siguientes comentarios:

“A veces siento que lo logro, pero pues no creo que siempre, pero cuando participan mucho los alumnos o cuando dicen ¡se fue rapidísimo la clase! digo ¡ah! si fui creativa o que les gusta o vienen a visitarme y dicen me acuerdo de esto y digo ¡ah! sí fui creativa...” (Entrevista 01, 2014)

“Creo que en ese sentido si se dan experiencias porque lo que buscamos es motivar a los alumnos para que aporten, para que creen para que no solamente escuchen sino para que hagan, para que manifiesten su opinión y siento que en esa parte estamos logrando mucho más que el lograr que ellos opinen, piensen que reflexionen, que apliquen y sobre todo que sugieran que se puede hacer como una aportación que pueden hacer principalmente y esto considero que cuando sale de ellos el

resultado de una reflexión y cuando se plantean las situaciones no vistas con anterioridad son realmente creativos.” (Entrevista 02, 2014)

“Para mí, en la actualidad ha sido muy difícil rescatar la atención de los adolescentes para que mantengan la atención más de 20 minutos, entonces hay que estar inventando, investigando de qué manera llamar la atención.” (Entrevista 06, 2014)

“Claro que sí, trato de buscar la bibliografía más moderna para poder estar a la altura de este contexto que nos marca nuestra universidad, por ejemplo, a mí se me ocurre ver química para el siglo XXI y esa química ¿qué perfil me está marcando en los alumnos? busco problemas del río Lerma ¿qué contaminantes tiene el río Lerma son metales pesados no son metales, desde nuestro quehacer podemos inferir?” (Entrevista 07, 2014)

La única que rehusó a contestar directamente fue una maestra que respondió de la siguiente manera:

“Bueno, en ese sentido no sería yo la indicada, eso lo tendrían que decir mis alumnos; innovadora no creo, porque no hay nada nuevo bajo el sol, el buen maestro es el que hace que sus alumnos se interesen por aprender y ser seres felices y sepan manejar su vida de la mejor manera. No creo ser una maestra innovadora. Creo que esa pregunta deberían contestarla mis alumnos.” (Entrevista 05, 2014)

Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

La mayoría de las respuestas de los entrevistados se refirieron a que ellos si cumplen con esta competencia docente en su práctica cotidiana, e incluso mencionaron algunas actividades dentro del aula para ilustrar su competencia, como puede apreciarse a continuación:

“La evaluación que vamos realizando de los alumnos es continua que nos permite conocer el avance que va teniendo cada uno de ellos y el conocer el avance nos permite intervenir en la formación de los alumnos porque llamamos a aquellos que se van atrasando y puedan rectificar su paso puedan encontrar soluciones a sus problemas y sobre todo puedan nivelarse de esa manera pienso que vamos contribuyendo a su propia formación lo otro sería dejar que sea el destino el que les indique cual es la calificación final y que encuentren a veces en esa calificación final la

respuesta de si aprendieron o no, yo prefiero que vaya siendo gradual.” (Entrevista 02, 2014)

“Pues sí porque el trabajo que después se entrega al final de cada actividad ellos se tienen que revisar, les digo busquen la rúbrica 3 y cada uno antes de entregármelo evalúense y si les falta algo de una vez colóquenlo para que no haya problema entonces entre más repitas el ejercicio más fácil se les va a ir haciendo colocar en cada uno de los escritos entonces no es ahora se me ocurrió pedirles una biografía y ya, no se trata que desde el primer día de clases empecemos a generar escritos ya con cierto orden con cierta regularidad y se gana la rúbrica y a partir de eso obtiene una calificación entonces no es darles un salto así de un día hasta el quinto día o sexto día y les pida yo que me entreguen un trabajo o un ensayo como hay maestros que piden un ensayo cuando ni ellos mismos saben que es un ensayo, entonces el acto de escribir es trabajarlo y trabajarlo y darles el estímulo para que trabajen.” (Entrevista 03, 2014)

“... desde el inicio del curso debe haber una evaluación diagnóstica y tiene que haber una evaluación constante de todo el proceso de aprendizaje del alumno, en este caso pues desde que produce sus primeras frases del lenguaje hasta la construcción del discurso, y los tipos de herramientas que tú vas a utilizar en cada una de estas partes como son las de desempeño y las de observación. Las herramientas de desempeño podría ser un ensayo, el proyecto, un mapa, (...) y las de observación serían la rúbrica, la lista de cotejo, la escala de rango, y que vean ellos que se espera que deban de desarrollar las competencias y este carácter de que debe haber esta situación de coevaluación, o sea que deben estar todos los momentos de evaluación hasta llegar a un resultado.” (Entrevista 09, 2014)

También hubo contestaciones en las cuales se enunció la dificultad de llevar a cabo esta competencia, por diferentes razones:

“Yo creo que ahí si me falta porque los exámenes siguen siendo tradicionales aunque hemos buscado cambiarles aunque sea un poquito para que no todo sea de memoria nos falta mucho trabajar el examen con los tres tipos de contenidos para que sea más formativo por ejemplo en las últimas tanto en innovación como en antropología manejé el contenido actitudinal, por ejemplo en antropología les preguntas qué opinas de tal caso o así en Estados Unidos y como los resolverías tú; como que ya estamos avanzando en esa parte de evaluación formativa en el sentido de que él va a manejar el conocimiento y al mismo tiempo está trabajando como persona y no solo manejando los conocimientos

de una forma pragmática para sacar 10 y nada más”. (Entrevista 01, 2014)

“Para mí área es un tanto difícil porque muchas veces tocamos muchas cosas bien subjetivas, entonces el cambio de actitud es algo que puedo percibir en ellos y que al final del semestre para mí es un dato significativo en donde yo identifico si hubo algo que cambió en ellos del inicio de semestre al final.” (Entrevista 06, 2014).

Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Las respuestas respecto de esta competencia docente las podemos agrupar en tres secciones, en la primera los profesores identificaron en su práctica que, si tenían esta competencia, aun cuando la explicación que dieran para sustentar se apreciación no fuera necesariamente clara y/o corresponderse con el texto que enuncia la competencia, ejemplo de esta sección son los siguientes comentarios:

“Esos ambientes los hemos construido desde el inicio mismo de las clases cuando establecimos relaciones con los alumnos, cuando nos dimos a conocer, cuando creamos esos lazos de confianza, cuando pedimos que en la participación de todos ellos hubiera respeto a la expresión de cada uno y cuando hicimos ver que esas aportaciones eran positivas realzarlas y cuando eran negativas reorientarlas para que el alumno pudiera ver que aun cuando se expresó de manera equívoca no quedó expuesto al ridículo y si pueda él en algún momento corregir su propia reflexión su propio punto de vista o su aportación.” (Entrevista 02, 2014)

“Yo creo que sí, también me gusta eso, trabajamos en equipo, luego trabajamos en individual a veces trabajamos por parejas y tratamos que sea lo más, no fácil, sino que sea significativo y que sea a su edad y a su tiempo y que se vean como un reto que también pueden lograr hacer, entonces el jugar por ejemplo con determinado tipo de objetos o con ciertas actividades podemos hacer que vayan desarrollando su creatividad y no se queden planos sino que a veces hasta ellos me sorprende que hayan generado otro tipo de situaciones mucho más interesantes de las que yo misma he preparado para clase no?, entonces eso es importante.” (Entrevista 03, 2014)

“Busco generar estrategias en donde participen todos los alumnos trabajando en equipo generando debates buscando que todos participen, estén o no de acuerdo que haya el respeto hacia la manifestación de ideas diferentes.” (Entrevista 04, 2014)

En la segunda sección los comentarios versaron sobre la poca posibilidad de lograr plenamente la competencia, por diversas razones, algunas identificadas con la propia práctica docente del profesor y otras identificadas en circunstancias ajenas al desarrollo de esta. Ejemplo de lo anterior lo podemos observar en los siguientes comentarios:

“Que yo los construya se me hace muy ambicioso lo más que hago es que en el salón de clase cuando los pongo a trabajar en equipo superviso el trabajo, pero es difícil darse cuenta en el equipo quien trabaja y quien no, tareas integradoras siempre lo pido en equipo y siempre constato si todos saben y reubico a los que no están trabajando y entonces o trabajan o trabajan.” (Entrevista 05, 2014)

Un tercer tipo de comentarios se caracterizó por sólo interpretar el texto de la competencia, pero sin indicar si el profesor la desarrollaba o no en su práctica, ejemplo de lo anterior se muestra en el siguiente comentario:

“Esto se refiere a establecer pues actividades donde el alumno genere estrategias para desarrollar su propio aprendizaje.” (Entrevista 09, 2014)

Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

En la totalidad de las respuestas de los profesores se reconoció la práctica de esta competencia en su quehacer diario, con sesgos de acuerdo con la formación de cada uno de ellos y de las asignaturas que imparten, no obstante, si expresan el desarrollo de esta competencia, como lo muestran los siguientes comentarios:

“Yo creo que sí, sano sí, de hecho creo que uno también lleva sus patologías al salón, uno no puede quitar si hay ciertas situaciones, entonces lo primero que tienes que decirte antes de abrir a la puerta es no dañar, cuando entras al salón y dices hoy no daño a nadie, dañar hasta el hecho de ignorarlo, saltarlo, no preguntarle, no responderle, o sea, son muchas cosas en las que uno debe de cuidarse si puede generar un tipo de situación enfermiza o no sana en el salón de clase pero la mayoría, bueno yo trato de que las cosas sean lo más correctas

posibles y además manejar un lenguaje respetuoso ¿no?” (Entrevista 03, 2014)

“Busco de manera continua, estar fomentando en los alumnos, o con mi propio ejemplo, señalándoles que la participación de cada uno de nosotros contribuye al mejoramiento general, que si ponemos un granito de arena si todos empezamos a respetar al otro vamos a vivir en un ambiente mejor y les doy ejemplo de ello.” (Entrevista 04, 2014)

“Pues el docente tiene que buscar un ambiente donde el alumno se sienta en confianza de participar sin ser el presionado ¿no? Por ejemplo, en inglés es muy típico que tú no sepas pronunciar entonces en este caso pues habría que explicarles que es un lugar es un taller donde te equivocas tantas veces hasta que salga bien y no hay problema y generar, bueno es importante que cada quien genere su ambiente de aprendizaje, ese sería un ejemplo, o sea buscar que los alumnos se sientan cómodos y que no se vayan a sentir cohesionados, agredidos por sus compañeros.” (Entrevista 09, 2014)

Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

En la totalidad de las respuestas sobre esta competencia docente se manifestó el desarrollo de esta de acuerdo con las oportunidades y limitaciones de cada profesor, teniendo cada uno una agenda particular que identifica con la posibilidad de incidir en la mejora continua del plantel y en apoyo a lo que identificaron como gestión institucional, como se muestra en los siguientes comentarios:

“Soy responsable del grupo de fomento a la lectura del turno matutino, participo en el consejo de gobierno soy la coordinadora de colaboración internacional en el plantel y todo ello primero porque quiero mucho al plantel y en segundo porque no solo me gustan las matemáticas y la química sino muchas otras cosas.” (Entrevista 05, 2014)

“Si participo activamente con gusto, ya solo me falta una escoba para ir barriendo; en el mes de la lectura, en la semana de la ciencia y la tecnología, etc.” (Entrevista 07, 2014)

“Si una de las aportaciones que puedo considerar personal fue la instalación de talleres deportivos eso no aparece en ninguna otra prepa todos los sábados tenemos talleres de carácter deportivo para enseñar y formar equipos representativos del plantel eso es innovador.” (Entrevista 08, 2014)

5.3.1.6. Qué opinión tiene sobre los cursos de capacitación.

En esta sección de la entrevista se cuestionó a los docentes sobre su opinión de los cursos ofrecidos por la Dirección de Desarrollo de Personal Académico de la UAEM (DIDEPA) y su pertinencia para la formación del docente y la adquisición y/o desarrollo de las competencias docentes. A continuación, se presentan las respuestas a esas interrogantes.

En su opinión ¿Los cursos le han apoyado en su práctica docente?

Las respuestas a esta pregunta las dividimos en dos categorías, una en la que los profesores respondieron con una opinión favorable sobre los cursos y otros que aun cuando tuvieron una opinión favorable, también hicieron algún comentario crítico sobre los mismos. En la primera categoría están los siguientes comentarios:

“Se me hacen interesantes yo pienso que todos los cursos te dejan algo de aprendizaje, a veces bastante y a veces un poco menos y esto depende también de ti, si sabes poco del asunto, viste muchas cosas, pero aprendiste poco, si ya sabes un poco más entonces las pudiste aplicar más no? Por ejemplo, no sé tantos cursos valiosos que ha habido de las TICS y por ejemplo de office, de Excel (...) siento que ha sido muy enriquecedor, depende de la seriedad con que uno los tome.” (Entrevista 09, 2014)

“Por supuesto que sí, todos los cursos tienen algo nuevo, también en esos cursos se ha empleado el trabajo colaborativo y el estar más en contacto uno descubre diferentes estrategias cuando uno las lleva al aula resultan muy útiles; son muy importantes estos cursos de actualización.” (Entrevista 10, 2014)

En la segunda categoría, donde se hizo algún comentario crítico entran los siguientes comentarios:

“Para mí sí, hay unos que no son buenos, pero me ayudan para decir así no se hacen las cosas, a veces es cuestión del instructor.” (Entrevista 07, 2014)

“No, no todos, bueno a excepción de computación, yo creo que los que nos han dado mejor te llevas un buen libro y te haces tonto las horas que haya que pasar ahí. Yo creo que lo que falta ahí es un involucramiento para lo que hace falta para salir adelante con este tipo de enfoques por ejemplo yo estaría de acuerdo en que tuviéramos un curso de 25 horas para revisar los contenidos que tienen los programas para ver qué si vale la pena enseñar y ¿qué estamos haciendo perdiendo el tiempo con otro no?” (Entrevista 03, 2014)

“Nos han dado algunos elementos sin embargo no todos los cursos que tenemos son los más adecuados y a veces ni los instructores tienen mucho que aportar; más bien se han convertido estos cursos en una necesidad de carácter parametral o puntual para poder participar en los programas de estímulos al personal académico y a veces el interés entra más en eso.” (Entrevista 02, 2014)

A la pregunta sobre la utilidad de los cursos de capacitación para el logro de las competencias docentes la mayoría contestó con una opinión desfavorable al respecto, no obstante, dos profesores consideraron como algo positivo estos para el desarrollo de las competencias docentes, como lo muestran sus opiniones:

“Fíjate que sí, todos te van dejando algo por ejemplo ahora que se estaba hablando de una tabla, etc. Para las calificaciones pues el uso de Excel para tu práctica de área, cursos disciplinarios donde recuerdas o refuerzas algunas partes o los cursos donde te dicen puedes aplicar estas estrategias también se me hacen importantes.” (Entrevista 09, 2014)

“Si son fundamentales, ya que como decíamos anteriormente el docente no puede quedarse ahí, debe ir buscando nuevas estrategias e ir haciendo que día con día o semestre con semestre o año con año las clases sean diferentes a las otras y esto no se puede lograr de una manera individual y aislada, es a través de ir conociendo cuáles son las novedades o diferencias o ir avanzando en este conocimiento tanto didáctico como de contenidos que se consideran en todos los cursos.” (Entrevista 10, 2014)

Por otra parte, aun cuando les conceden alguna virtud a los cursos, no dejaron de hacer un comentario crítico al respecto de ellos, como lo muestran las siguientes opiniones:

“... pues el único que yo he tomado que por eso después ya no lo volví a tomar, se refería a como evaluar bajo el enfoque por competencias y entonces la dificultad y los múltiples criterios que teníamos que considerar para valorar me parecieron excesivos y cuando los quise aterrizar en mi área me costó trabajo...” (Entrevista 06, 2014)

“Pues de entrada que él que nos capacita ni siquiera tiene idea de las competencias o ni siquiera las ha vivido y se convierte en un profesor tradicional. Ya es tradicional que te coloques su Power Point y te pongas a revisar una o tres diapositivas y te avientes toda la semana hasta que diga la diapositiva fin y hasta ahí se acabó; donde no hay retroalimentación ni interacción de nada, ellos dan el curso y se termina y punto se acabó y uno también tranquilo porque te llega tu constancia de participación de 25 puntos ya sabemos que todos amamos los puntos y entonces ahí quedó ya no trasciende ya no se mejora.” (Entrevista 03, 2014)

“Siento que nos falta una parte diferente para desarrollar completamente las competencias, es la parte pedagógica, como tengo el conocimiento, pero ¿cómo lo transmito?, ¿cómo lo desarrollo para que al alumno le sea interesante? En esa parte los normalistas nos llevan mucha ventaja, en la parte pedagógica, pero no en la parte profesional. Creo que debería de haber un poco más de capacitación pedagógica, pero no que me den un listado cuantas técnicas hay para enseñar un tema, sino que en realidad pudiésemos trabajar con los temas o como tipo taller, donde vea el desarrollo de mi propio tema con las secuencias que me marcan, porque me pueden dar un libro completo de técnicas para enseñar, pero ya ponerlos en la práctica no es tan fácil, o a lo mejor porque no se tiene el conocimiento de cómo desarrollarlo.” (Entrevista 04, 2014)

5.3.1.7. Opinión sobre el Diplomado en Competencias Docentes.

En esta sección de la entrevista, se les preguntó a los docentes su opinión sobre el Diplomado en Competencias Docentes a fin de determinar qué tan útil consideran al diplomado. Las preguntas que se hicieron fueron las siguientes:

La primera pregunta referida al conocimiento sobre el diseño del diplomado en competencias docentes, sólo tres profesores dijeron no conocer como estaba diseñado, los demás sí reconocieron el diseño, que fue en tres módulos, el primero donde se revisaban las bases jurídicas y los documentos oficiales de la RIEMS; en el segundo módulo se revisaron autores, teorías y experiencias docentes y en el último

módulo donde se diseñó, en equipo, una secuencia didáctica en la cual se debería incluir la evaluación por competencias, aun cuando, fue un comentario recurrente, la evaluación no fue revisada de manera completa. De igual modo, agregaron comentarios críticos respecto del diseño y de la implementación de este, como lo muestran los siguientes extractos:

“... de la última, me acuerdo, porque no tocamos para nada la evaluación y yo decía ¿cómo el último módulo, el más importante y no se vio nada? Aprendes, por supuesto que aprendes, pero no te prepara para lo que después se te exige...” (Entrevista 01, 2014)

“... tengo entendido que en las últimas generaciones que han estado cursándolos se les ha facilitado, han salido menos trabajos y desde luego menos tiempo, como que se van disminuyendo las dificultades y lo que urge en este momento tener el mayor número de egresados de estos cursos, haber cumplido con esa meta con lo cual justifican de alguna manera el que se ha logrado la calidad, aunque esta no pueda ser totalmente real.” (Entrevista 02, 2014)

“Si yo lo cursé y también me dieron un curso de capacitación para trabajar con el módulo 3, mi mayor duda o pregunta que tenía yo a los que estaban organizando el diplomado, es que en los tres módulos jamás se menciona un texto que esté referido a adolescentes todos los textos que se manifiestan es hacia los universitarios o sea resultó ser la biblia universitaria para muchos, pero era hacia estudiantes que ya habían decidido su carrera y no tenía nada que ver los demás textos (...) al final me tocó hasta una tesis y entonces dije ¿dónde están los adolescentes y donde está como formar adolescentes?, yo creo que es una de las grandes carencias que tiene el diplomado (...) tiene que ser diseñado por gente que trabaje en el Nivel Medio Superior, no por gente que esté en oficinas (...) Además, con todas las situaciones que tiene con el paso de la adolescencia y la pubertad, donde están más preocupados por otras cosas que por aprender. A mí me gustaría que si se sigue con el diplomado si se diga qué es un adolescente, cuáles son sus etapas y después decir cómo se puede acceder a que un alumno pueda aprender a aprender y tener una colección de contenidos básicos y básicos no significa que nada más sean de memoria o de comprensión podemos llegar a niveles de creatividad” (Entrevista 03, 2014)

“(...) el módulo dos considero que está muy corto de tiempo y que es una gran cantidad de información, que a veces hay tantos autores que se mencionan y que muchos son contrarios, que no se pueden unir y que sin embargo se hace una mezcla terrible y le permiten al estudiante-docente tome de un autor y de otro y no hay una mediación correcta y a veces cuando ya salimos y trabajamos en esto de las competencias

tomamos de un autor u otro y no estamos centrados en qué línea estamos siguiendo o porqué estamos siguiendo esa línea, no hay un entendimiento claro de las teorías que se están manejando de los autores que se van mencionando...” (Entrevista 04, 2014).

De los dos profesores que no reconocieron la estructura del diplomado, solo uno fue parco en su respuesta y únicamente contestó “No”, el otro si manifestó su opinión además de decir que no lo conocía e incluso estableció sus motivos por los cuales ignoraba la información, como se puede ver en el siguiente comentario:

“No, sólo lo tomé. La persona que nos lo dio si sabe, pero no nos explicó como estaba estructurado. Yo creo que, así como lo diseñan en sesiones semanales, no sé qué tanto sea posible hacerlo diariamente, sería mejor y tal vez podría ser hasta más ambicioso lo que pasa es que aquí no hay tiempo destinado para el diplomado porque a la par de que lo tomas uno tiene que hacer todas sus actividades, incluso hay actividades que van cruzadas con el diplomado.” (Entrevista 08, 2014)

Por otra parte, se les preguntó a los profesores su opinión sobre la impartición del diplomado en competencias docentes, las respuestas a esta interrogante fueron casi unánime, en cuanto a mencionar las dificultades a las que se enfrentaron durante la impartición del diplomado, los argumentos fueron diversos, pero prevalece la idea de que podría haberse planeado mejor la impartición. Solamente una entrevistada le pareció grata la experiencia de haber tomado el diplomado. A continuación, se incluyen los comentarios de los profesores:

“Como se gesta en una situación de que lo haces o te vas, (...) resulta de entrada, mal enfocado, que tienes que ir a fuerzas y ya que estás a fuerzas, te vas dando cuenta que supuestamente te habían dicho que era el diplomado. Bueno, concuerdan con el tiempo y que tengas que pasarte toda una tarde trabajando y luego te das cuenta que también el que te está dando o coordina el módulo 1 o el módulo 2 también está saturado y entonces no puede ver si los compañeros han aprendido bien los conceptos básicos que se tiene que manejar y lo terminas, y luego viene la certificación y puedes hacer lo que quieras (...) no se cambia la conducta, se sigue trabajando igual porque además no se puede trabajar así teniendo a tantos alumnos en un grupo, si a mí me dejan un grupo de 20 gentes otra cosa sería” (Entrevista 03, 2014)

“Pues siendo un diplomado (...) mi experiencia es la primera generación y en esa generación los alumnos no sabían nada, ni los instructores, entonces creo que fue un proceso de aprender juntos y aprender lo que no sabíamos, o sea, identificar qué era lo importante de saber y lo que no era importante saber o lo que era lo mismo que ya sabíamos, pero con otro nombre...” (Entrevista 05, 2014)

“... soy muy reflexiva porque yo di el curso a nivel nacional, para venir a dar el curso a nuestros compañeros docentes; pero considero como todas las cosas lo que se diseña arriba no llega abajo, en algunas ocasiones aquí lo importante es leer los documentos y hacer un conocimiento autónomo.” (Entrevista 07, 2014)

“Considero que es poco tiempo que no hay una aplicación para que el docente se interese realmente por el desarrollo de sus competencias.” (Entrevista 04, 2014)

Otra parte importante del diplomado en competencias docentes fue la evaluación que se dio en el mismo. Las respuestas que los docentes dieron a este cuestionamiento incluyeron comentarios críticos del proceso evaluativo. Las principales observaciones tuvieron que ver con la subjetividad de la evaluación, la dificultad para interactuar con la plataforma del diplomado, la cantidad excesiva de textos que revisar en un tiempo muy corto y finalmente, la poca factibilidad de llevarse a cabo en el salón de clases y por tanto el regreso a las prácticas tradicionales de evaluación. A continuación, se presentan los textos de las entrevistas:

“Quizá haya servido para que las escuelas, por el número de personas que lo han cursado, puedan decir que pues tienen o han alcanzado determinado nivel; pero más bien es un nivel de participación a veces obligada por la propia necesidad del trabajo, en el caso de algunos, pero de ninguna manera puede decirse en cuanto a la evaluación que han influido en forma definitiva en el trabajo que se desarrolla en las aulas; yo conozco docentes que lo han cursado y siguen igual no se han motivado en ese sentido ni han hecho algo diferente, después de las buenas sugerencias que nos dan ahí volvemos a las mismas prácticas.” (Entrevista 02, 2014)

“Era por módulo, era pesado nos hacían leer bastante y eran muchos autores. La persona que nos impartió era muy exigente.” (Entrevista 08, 2014)

Los comentarios de las profesoras que se sintieron a gusto con la evaluación fueron los siguientes:

“¿En la forma que nos evaluaron? Yo pienso que la evaluación pretendía enseñarnos a evaluar es decir sin hacernos exámenes, pero a través de actividades integradoras que aprendiéramos a veces se aprende más haciendo que hablando. El que quiere aprender aprende.” (Entrevista 05, 2014)

“No tuve problema me pareció que estaba bien, pero siempre que se maneja una parte a distancia hay que tener cuidado de que haya suficiente comunicación porque algunos compañeros se sintieron frustrados.” (Entrevista 09, 2014)

También se les interrogó sobre el diseño del diplomado en competencias docentes. Las respuestas a esta pregunta en general fueron en sentido negativo, aunque por distintas razones, en cuanto al diseño específicamente hubo aparentes contradicciones ya que mientras para unos fue demasiada información para tan poco tiempo, otros consideraron que fue demasiado tiempo para la utilidad de la misma. Una de las explicaciones para esta contradicción se da porque los entrevistados asistieron a diferentes promociones del Diplomado en Competencias Docentes y éste fue cambiando de una promoción a otra. También hubo opiniones sobre la intención política del diplomado, sobre la intención académica del mismo y la consideración de que el diseño estuvo a cargo de personas que no conocen el Nivel Medio Superior y la particularidad que este tiene al ser adolescentes los alumnos, con toda la dificultad que significa esto para ellos mismos y para sus profesores. En seguida se muestran algunas las opiniones de los profesores:

“Primero que tiene que ser diseñado por gente que trabaje en el Nivel Medio Superior, no por gente que esté en oficinas, primero que viva el poner disciplina en clase y finalmente lo que tiene que ver es como lo voy a evaluar a partir de todo esto ¿no? Además, con todas las situaciones que tiene con el paso de la adolescencia y la pubertad, donde están más preocupados por otras cosas que por aprender. A mí me gustaría que si se sigue con el diplomado si se diga qué es un adolescente, cuáles son sus etapas y después decir cómo se puede

acceder a que un alumno pueda aprender a aprender...” (Entrevista 03, 2014)

“... el módulo dos considero que está muy corto de tiempo y que es una gran cantidad de información que a veces hay tantos autores que se mencionan y que muchos son contrarios que no se pueden unir y que sin embargo se hace una mezcla terrible y le permiten al estudiante-docente tome de un autor y de otro y no hay una mediación correcta y a veces cuando ya salimos y trabajamos en esto de las competencias tomamos de un autor u otro y no estamos centrados en qué línea estamos siguiendo o porqué estamos siguiendo esa línea ...” (Entrevista 04, 2014)

“... lo que pasa es que aquí no hay tiempo destinado para el diplomado porque a la par de que lo tomas uno tiene que hacer todas sus actividades, incluso hay actividades que van cruzadas con el diplomado.” (Entrevista 08, 2014)

También se les preguntó a los entrevistados si el diplomado en competencias docentes contribuía a su logro. Las respuestas a esta interrogante se dividieron en dos vertientes, aunque en ambas consideraciones se le atribuye al diplomado pocas posibilidades de contribución al logro de las competencias docentes. La primera vertiente coincide en que los profesores consideran que es una condición personal y voluntarista para que pueda ser útil o no el diplomado, como se muestra a continuación:

“No, no tiene nada que ver. A las competencias docentes si contribuye porque tomas conciencia de lo que tienes que cambiar, por ese hecho si contribuye el nivel depende de quién lo toma del instructor y tu realidad.” (Entrevista 05, 2014)

“Vuelvo a decir si lo queremos hacer lo hacemos y si no pues no lo llevamos a cabo, a lo mejor al maestro le viene funcionando mejor y prefiere hacerlo así.” (Entrevista 07, 2014)

La otra vertiente considera, en opinión de los profesores, que el diplomado no coadyuva al logro de las competencias docentes, las causas que argumentaron fueron en el sentido de que es más informativo que formativo, que ignora la etapa de la adolescencia y sus particularidades y finalmente al considerarlo como un trámite

administrativo del plantel más que un compromiso de formación, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

“Creo que en ese sentido cumple con la función de informar quizá en algunos casos pueda influir para que se ponga en práctica lo que en alguna clase se haya dado como un ejemplo, pero no en su totalidad porque la mayor parte se queda con esa información...” (Entrevista 02, 2014)

“No, yo creo que no, por el vacío que te digo de no hablar del joven universitario que está en un proceso de formación que es completamente diferente al que ya está estudiando la carrera y que ya definió su propósito de vida.” (Entrevista 03, 2014)

“No, realmente creo que no, es un trámite que tenemos que realizar, exigencia de la universidad, los maestros deben tener el diplomado, siempre se aprende algo, pero creo que no se logra el objetivo del diplomado.” (Entrevista 04, 2014)

La pregunta final de la entrevista tenía que ver con darle la oportunidad al entrevistado de expresar algo que él quisiera expresar y que no se le hubiera cuestionado en la entrevista. Los entrevistados que quisieron añadir algo a la entrevista dejaron entrever implícita o explícitamente su “agenda personal” por lo que las respuestas fueron muy heterogéneas y de extensión diversa tanto en tamaño como en temas tratados en las mismas. A continuación, se presentan las respuestas otorgadas:

El comentario sobre un cambio personal de acuerdo con una etapa específica de la vida del entrevistado:

“Como todo en la vida tiene pros y contras, pero tú debes encontrar el pro; durante mucho tiempo mi actitud era de enfrentarme y de decir esto está mal y lo que no funcionaba, pero la verdad es que no solo en mi proceso de crecimiento profesional sino como de madurez como persona digo “ya, ya”; llega a resultar a veces cansado estar diciendo lo que está mal y como que últimamente me he estado enfocando a ver lo que está bien y poner toda mi intención y trabajo para que eso salga todavía mejor y como que me está resultando, entonces hay cosas que funcionan, que no funcionan, pero estoy trabajando para que funcionen.” (Entrevista 01, 2014)

La propuesta en cuanto al cambio en la manera de cómo se implementó el Currículo Universitario creando un corpus académico especializado en la enseñanza y evaluación por competencias:

“En este caso, algo que pudiera considerarse aquí, que las escuelas pudieran tener un programa de competencias que si es que nos van a llevar en ese sentido. En el que haya personal capacitado en cada una de las escuelas que reoriente a todos los que están participando a los que están haciendo, que puedan resolver las dudas y ojalá pudiera haberlo en cada una de las áreas porque nos orientamos o decimos que estamos educándonos o preparándonos por competencias, pero después evaluamos de manera común. Por los mismos tiempos, recurrimos a evaluar trabajos más de reproducción, más de memoria, que no es el verdadero objetivo sino la creación, una valoración más alta, no tanto la conceptualización sino buscar que los alumnos tengan una verdadera capacidad de salir preparados para algo y no solamente el haber cursado un determinado tiempo una tira de materias, haber salido aprobado en ellas y encontrar en todo esto la justificación de que han concluido con una educación. Y en este caso, creo que esta situación debe ser recíproca no solamente para los alumnos sino para los maestros; en los maestros va a haber muchas resistencias, pero si con estos asesores logramos convencerlos de que lo que estamos haciendo es bueno, creo que lo que logrará la educación será mucho.” (Entrevista 02, 2014)

La opinión de una profesora que considera que se procura hacer el conocimiento más amigable y considerando que el docente tiene una vocación de servicio:

“Creo que independientemente que sea para esta situación para entrar al sistema nacional de bachillerato, el maestro siempre se está preparando, siempre está buscando la manera de que le sea amigable al alumno el conocimiento que quiere que este obtenga, siempre el docente en esa vocación de servicio, de ayuda siempre busca como transmitir el conocimiento.” (Entrevista 04, 2014)

La opinión de la profesora que reflexiona sobre la diferencia de la materia de orientación respecto a las otras asignaturas no solo de contenidos sino de las maneras en que deben ser evaluados sus alumnos:

“Que yo creo que el diplomado no aterriza en áreas tan específicas a lo mejor toca como muy en general la currícula del bachillerato y sin embargo hay algunas áreas como la mía que se quedan un tanto desprotegidas, porque no manejamos conocimientos similares a otras asignaturas así que entonces no es tan específico en mi caso o no lo fue en determinado momento. ¿Cuál sería la diferencia entre la práctica docente y del orientador/orientadora educativa con respecto de un profesor de otras asignaturas? Los contenidos específicamente, porque nosotros, insisto, no trabajamos con conocimientos tan teóricos como tal, más bien trabajamos con muchas cuestiones humanas de la esfera emocional, toca más lo personal, vaya toca más no tan tangible para poder valorar poderle dar una calificación, una valoración como tal entonces ese tipo de competencias que son básicas yo creo es la gran diferencia que tiene con otras como la matemática, la física, la química donde hay un resultado un procedimiento que seguir no así en los temas que nosotros tocamos, entonces a mí se me hace muy subjetivo lo nuestro y por lo tanto poco susceptible de ser valorado con una acreditación o con una calificación numérica o con un puntaje porque finalmente no puedo darle mayor puntaje a un chico que me dé una respuesta diferente a la de otro chico. ¿Pero para los que no conocemos la orientación cuál sería el valor de la orientación educativa dentro del CBU? Pues el desarrollo de esa esfera personal, ver como el chico puede en determinado momento cambiar de actitud ante diferentes emociones cotidianas, por ejemplo que mis chicos dejen de ser groseros en el aspecto verbal, que llegó a un grupo donde se escuchan puras malas palabras y que en este semestre pueda yo darme cuenta que los chicos han disminuido ese tipo de lenguaje, en ese sentido a mí me parece que es distinto al de las demás asignaturas, porque en las demás asignaturas evalúas como van avanzando en el conocimiento de las ecuaciones y acá es muy difícil saber si mis alumnos entendieron por qué es importante hablar bien dentro de una institución o manejar un lenguaje adecuado dentro de una institución, o por qué no beber en exceso, por qué cuidar su sexualidad, entonces eso es algo que a lo mejor no puedo valorar tan objetivamente como en las demás asignaturas. Entonces la orientación sería como la parte complementaria dado que las otras asignaturas difícilmente pueden valorar lo emotivo. Si por que en las ciencias exactas no te valoran si vienes deprimido, triste o estresado tienes que hacer la ecuación y punto y se acabó, pero acá habrá que ver primero como se encuentra anímicamente mi grupo porque si vienen de haber perdido un partido de haber reprobado más

de dos materias impacta mucho en lo que podemos empezar a platicar”
(Entrevista 06, 2014)

La reflexión sobre la decisión de implementar el currículo por competencias y con qué bases se tomó esa decisión, al mismo tiempo, la reflexión sobre la necesidad de contextualizar el diplomado a la etapa adolescente ya que se necesita más conocimiento de ésta por todos los docentes, independientemente de la asignatura que impartan:

“Una gran pregunta ¿por qué o quien decidió tomar competencias? en charlas con lo demás compañeros comentábamos que este modelo ya se había implementado en otros países más desarrollados que el nuestro en todos los sentidos y no funcionaron o no dio los resultado esperados. Porqué llegó a nuestro país que adolecemos de cosas muy fuertes, que dentro de lo que es el mundo de una competencia no hay forma de cómo salvarlas, yo creo que ahí faltó un poco más de estudio del por qué las competencias con nosotros. Llevamos muchos años y no se han dado los resultados esperados, no encajaron las competencias. En alguna entrevista previa, algún maestro dijo que en el Nivel Medio Superior faltaba que los docentes supiéramos más de lo que es ser adolescente, que eso no estaba puesto en el diplomado, que los autores que estábamos revisando o se referían a niños o se referían a adultos, pero no se referían a adolescentes. Pudiera ser una condición del por qué aquí está costando trabajo entrarle a las competencias porque no sabemos qué es el adolescente. Puede ser porque los adolescentes en este tiempo son tan diferentes, tan impredecibles sus reacciones, ¡dan miedo eh!, en el sentido de que viven tan libres en ciertos aspectos que ellos no conocen los topes no entienden de que aquí no se puede y eso también da pie a que en sus hogares no hay mucha comunicación padres e hijos como que ya no se comunican mucho. Es más, vamos a ver cuántos coinciden en que horas al día. Y algo que impacta también es el cambio generacional en la planta docente, para saber que es un adolescente no debes estar muy lejos de la adolescencia o tener adolescentes en tu casa para poder entenderlos, no se trata de corregirlos y regañando solamente hay que saber porque lo hacen.”
(Entrevista 08, 2014)

También la consideración de que los directores deben conocer en qué consiste la RIEMS y los requerimientos de equipamiento que necesita:

“... Bueno te quisiera comentar algo, aquí también pasa, si tú sabes que como docente se tiene que hacer para el desarrollo de competencias en los alumnos. Pero si tus directores no están muy empapados de este conocimiento va a pegar la gestión escolar. Porque quizás tú dices es que tengo que ir para acá, tengo que tener una grabadora en mi salón, yo tengo que tener esto, tiene que ser esto así pero si se desconocen los modelos, si se desconoce que eso lo necesitas para el desarrollo de las competencias, eso también va a pegar. Sé que ha habido diplomados para directores, para esta parte de gestión escolar, pero si es muy importante que él se entere como son estos procesos para que, pues, no digo que en su totalidad, pero sí para que vayamos por el mismo rumbo.” (Entrevista 09, 2014)

Y finalmente, la opinión de la profesora que habla de la participación de otros estados en los cursos para la RIEMS y la necesidad de los maestros de actualizar su conocimiento sobre sus alumnos para reducir la brecha generacional y coadyuvar de mejor manera en el aprendizaje de estos:

“Bueno, yo podría comentar, de forma general, que cuando hice por ahí una revisión de documentos y ver cifras de participación en algunos estados y cuando nosotros creemos que por estar en el Estado de México creemos estar en la vanguardia, y me di cuenta que veía estados del interior de la república con una gran participación de sus docentes, incluso yo veía que es mucho mayor que la nuestra, y entonces al ser este un movimiento nacional si nosotros no nos aplicamos vamos a quedar rezagados, y esto lo vi después, en una de las últimas promociones que dieron de inscripción al diplomado, el ver como de inmediato se cerraron todas las inscripciones cuando había sedes en toda la República y por ahí hice esa consulta para ver sedes y de un día para otro vi que disminuyeron considerablemente porque los grupos se habían cerrado de regiones que no se pensaba tuvieran participación; entonces este es un movimiento nacional que sí es muy importante y sobre todo que resuelve en gran medida uno de los problemas mayores que tenemos en el NMS. Que nuestros alumnos son diferentes a los de hace cinco años, los recursos tecnológicos, las redes sociales, el trato familiar que tienen nuestros estudiantes, los cambios en el modelo educativo que también han tenido en la primaria, en la secundaria, hacen que los alumnos que recibimos en el NMS sean diferentes. (...) entonces si nosotros como docentes no hacemos nada, se estará creciendo esa brecha generacional que hay entre nosotros como docentes y en su gran mayoría somos ya de muchos años en la docencia contra la de nuestros alumnos que es por un lado la diferencia de edad y por el otro esa visión que tenemos nosotros al querer considerar que nuestros alumnos

tengan un comportamiento como los de antaño y tanto ese comportamiento va en el propio aprendizaje de nuestros alumnos, en todos los aspectos son muy diferentes que los de antes, y esto es algo que a través de estar en interacción con los mismos padres, revisando por ahí resultados que se han hecho al respecto, pues han hecho, desde mi punto de vista, que el diplomado sea muy útil porque nos permite identificar, ver que nuestros alumnos no son como los de antes.” (Entrevista 10, 2014)

5.3.2. Cuestionario para Grupos Focales

Se realizaron dos grupos focales de seis integrantes, uno de mujeres y otro de hombres pertenecientes al cuarto y sexto semestres.

Para elegir a la muestra se usó un muestreo intencional ya que solamente se tomaron en consideración alumnos con un promedio superior a 9.0, en atención a que pueden tener un panorama más completo sobre el desempeño académico de los profesores. Lo anterior se toma como experiencia de una investigación previa en la que se entrevistaron a alumnos con mejor promedio en la asignatura de Física General y se obtuvo información muy rica en cuanto al desempeño de los profesores de esta asignatura.

En el presente caso de investigación, al ser entrevistados Profesores de Tiempo Completo sobre sus Competencias Docentes, la formación de éstos y las asignaturas que imparten permiten abrir el abanico de los alumnos elegidos pues en algún momento de su formación tuvieron contacto con dos o más Profesores de Tiempo Completo y por tanto se consideró que su opinión pudiera ser más fundamentada.

Las preguntas para los grupos focales fueron modificadas para evitar confusiones o falta de comprensión de estas, por lo que los alumnos contestaron el siguiente cuestionario.

¿Crees que tus maestros están preparados en la materia imparten? Es decir, que ¿poseen los conocimientos de las asignaturas que imparten?

La respuesta generalizada fue que los maestros si poseen los conocimientos suficientes para impartir las asignaturas, pero no tienen las competencias o herramientas para transmitir esos conocimientos. Cuando se les pidió que hicieran una cuantificación de los maestros que ellos consideran que no tienen los conocimientos consideraron que es de un 5%, y en cuanto a los que no saben transmitir los conocimientos, consideraron que son entre 30 y 40 por ciento. Esta opinión fue coincidente para ambos grupos focales. A continuación, se muestran algunas de estas opiniones:

“A lo largo de estos seis semestres me he dado cuenta que los profesores si tienen la suficiente preparación, ya que cualquier duda que nos acerquemos a ellos a preguntarles, nos las responden con certeza y seguridad y además nos brindan material de apoyo” Grupo Focal Hombres-E1

“¿Sólo con estos maestros? Con estos maestros no tuve ningún problema, creo que enseñaban muy bien, son de los mejores maestros que me dieron clases” Grupo Focal Hombres-E2

“Yo creo que todos los maestros están aquí por algo, porque saben hacer las cosas y porque tienen una profesión y estudiaron y se mataron. Ellos saben a lo que vienen y lo que están dando, pero en la forma en que lo hacen, saben del tema, pero no saben de ser maestros, no tienen la idea de cómo dar una clase, hay maestros pésimos que simplemente se la pasan hablando y hablando y hablando y no les entiendes nada. Ellos te dicen “Tú estás preparado para el examen” porque te dieron todo, te dieron todo, pero no te explicaron nada. Entonces yo creo que los maestros saben, lo que no saben es como dar la clase” Grupo Focal Hombres-E4

“Yo creo que sí, tendrán los conocimientos, pero una cosa es de que tengan los conocimientos y otra que los sepan transmitir, porque los conocimientos los tienen, pero como que hay ciertos maestros que no pueden, como que dar a entender a los alumnos lo que están explicando, o por qué suceden ciertas cosas de la materia” Grupo Focal Mujeres-E4

Tu maestro trata de que los contenidos de la materia sean fáciles de aprender porque usa ejemplos que son de tu vida cotidiana y/o que puedes usar en algún momento de tu vida.

A esta pregunta tanto el grupo focal de hombres como el de mujeres, curiosamente se refirieron a las mismas asignaturas (matemáticas, química y física) para mencionar que es difícil que los docentes puedan ejemplificar los contenidos con ejemplos de la vida cotidiana. También consideraron que con ejemplos es más fácil aprender, sin necesidad de memorizar. A continuación, se incluyen algunas opiniones al respecto:

“Yo creo que lo aplican, pero en la vida cotidiana hay cosas en las que no podemos enfocar, por ejemplo, matemáticas, o alguna de las otras herramientas. Siento que, si los aplicamos y todo, pero no de una forma realista [...] nadie te enseña a hablar frente a un público, nadie te enseña en aplicarte en hacer las cosas bien, sino que te inspiran, pero algunos no lo tienen y otros si...” Grupo Focal Hombres-E1

“Yo creo que los ejemplos que usan son los adecuados, pues estamos en preparatoria y muchos han dicho que la preparatoria es como una embarrada de todo, entonces nada más vienes aquí a aprender un poco de todo y siento que los ejemplos que ponen son buenos, están de acuerdo a lo que nos están dando, porque no vas a estudiar eso [...] los ejemplos que ponen son sencillos, a veces hasta son absurdos, pero son los ejemplos que se quedan en el momento...” Grupo Focal Hombres-E1

“Los ejemplos pueden ser prácticos, pero no de la vida cotidiana...” Grupo Focal Mujeres-E2

“...de los maestros depende, porque si se enfocan en matemáticas, física es muy bueno cuando nos dicen ejemplos que pueden llegar a pasar, pero tampoco es como que los veamos del diario. Y con los maestros de ciencias sociales si hay unos que te empiezan a decir “no como cuando dices esta frase”, o cosas por el estilo, como que con ellos te entiendes porque te dan un concepto, pero a la vez te lo están aplicando...” Grupo Focal Mujeres-E4

Tu maestro planifica su clase tomando como base el enfoque de competencias, con la finalidad de que las adquieras.

De acuerdo con lo expresado en los grupos focales, lo común es que presenten los temas, pero no las competencias, o se enuncian las competencias, pero no se

explican. No queda claro en qué momento se ha alcanzado o no la competencia. Los maestros consideran que el programa no es muy útil, se enfocan en los conocimientos y no en el desarrollo de las competencias, como que piensan que no son útiles.

“En el sentido de que ellos planifiquen, hagan una planeación de la clase, de cómo va a ser en el caso de la profesora [...] en algunas ocasiones su enseñanza era espontánea, es decir, no preparaba algunas clases, pero surgían temas y en ocasiones no se mencionaban las competencias. [...] en algunas ocasiones esto me pareció un defecto, ya que a veces faltaba estructurar las clases, es decir, que hubiera una pequeña organización en el sentido de los temas conforme a su orden y aparte mencionar que competencias se deben de desarrollar...” Grupo Focal Hombres-E1

“Yo creo que todos los maestros siguen el programa, pero no siguen el orden, a veces, como debe ser, a veces es porque ellos creen que es mejor dar unos temas o no dar unos y quitarlos del programa porque consideran que no son necesarios para ellos y no nos los dan...” Grupo Focal Hombres-E3

“... los programas están mal estructurados porque no contienen temas que luego preguntan en el examen de admisión, no es que los maestros no nos los dieran, sino que no venían en los programas...” Grupo Focal Hombres-E2

Las opiniones del grupo focal de mujeres no fueron diferentes, aunque una alumna opinó que algunas maestras sólo preparan los temas en los procesos de evaluación:

“...Yo he notado que hay algunos maestros que desde el inicio del semestre o del curso, si no los explican y depende, cuando vamos avanzando, pues nos dicen las competencias, los objetivos y pues el tema. Pero creo que en su gran mayoría sólo lo hacen cuando saben que van a ser evaluados, por ejemplo, últimamente cuando estuvieron los tres días de evaluación, muchas maestras hicieron cosas que no hacían comúnmente. Tengo maestras que jamás nos habían dado el tema, no van de acuerdo, solo nos preguntan “¿en qué nos quedamos ayer?” y ni idea de lo que tienen. Y ese día llevaban hasta resúmenes hechos por ellas, entonces hay maestras que, si lo hacen y otras que de plano no, no saben.” Grupo Focal Mujeres-E1

“Las competencias no, es muy raro, creo que alguna vez, en un semestre si me tocó que nos dijeran las competencias, pero no, tal vez al inicio siempre nos marcan los módulos, los temas, la mayoría de los profesores, pero no nos dicen vamos a aprender esto, vamos a hacer aquello, no nunca es, bueno en mi caso no” Grupo Focal Mujeres-E2

“Como dice mi compañera es muy raro que un maestro te diga “la competencia tal, tal y tal son las que vamos a poner en lista y vamos a salir con estas competencias. Es muy raro que te mencionen las competencias, pero, así como darte todos los temas, sí, pero las competencias no...” Grupo Focal Mujeres-E4

Cuando da clases tu maestro utiliza técnicas para que aprendas mejor, usa la creatividad e innovación

En ambos grupos focales los alumnos identificaron a las diapositivas como técnica de exposición, aunque no hubo unanimidad respecto a la pertinencia de su uso, ni tampoco sobre su uso correcto, como se muestra en los siguientes comentarios:

“Yo opino que varios maestros actualmente recurren a las llamadas diapositivas y contenido multimedia para mejorar nuestro aprendizaje, pero pienso que otra técnica mejor sería no perder ese ámbito de la lectura y pues que nos encaminen más a buscar libros...” Grupo Focal Hombres-E1

“...hay algunos maestros que sólo dejan diapositivas y ellos no dan la clase, nosotros la damos solamente, no aprendemos realmente gran cosa, porque algunos compañeros no exponen bien o cualquier cosa, cuando es su deber [de los maestros] no que nos tengan que enseñar no nuestros propios compañeros. Grupo Focal Hombres-E3

Las alumnas opinaron también en el mismo sentido, pero identificaron también otras técnicas para mejorar la exposición:

“Pues depende el maestro. Ciertos maestros que no están en esta lista, pero si otros, utilizaban como que hacían la clase dinámica, yo me la aprendía y en cierta manera la hacían divertida para que no te aburrieras, pero había otros que se la pasaban dictando o con diapositivas. [...] No me gusta que usen diapositivas por el hecho de que ‘está bien la copio’ y me la explican y o la pasan muy rápido, o la diapositiva tiene mucho texto o no, o sea, no le entiendo muy bien cuando son diapositivas. En ese caso, en esto no me gusta tanto. Pero por ejemplo que hagan actividades, no sé, por ejemplo, la maestra de psicología hace ciertas actividades que nos permiten ¿cómo decirle? Actividades que hacen que la clase no sea tan aburrida, tan metódica, tan ‘siempre lo mismo’. Por ejemplo, apenas

tuvimos una actividad en la que nos puso a competir entre dos salones y eso me pareció bien, porque pues, no sé, cómo que se salía de la rutina; o nos pone, da ejemplos y los pasa enfrente y nos explica ella como sería, cómo se aplica la psicología en ellos. Por ejemplo, él es tal y tal y si hace esto es tal cosa. Entonces eso a mí me gusta. Ciertos profesores de matemáticas también como que, no sé, pasan a las personas al pizarrón o él las explica o hay veces que también como que se sueltan uno que otro chiste y como que relajan el ambiente de todos porque las clases de matemáticas como que se hacen muy pesadas para la mayoría. O nos forman en equipos y también como que nos incentivan con 'no pues este el primero que termine gana' o algo así y eso está bien para ciertas cosas, pero hay algunos que no, que solo llegan se sientan dictan y se van. Bueno pasan lista y se van o todo lo que tengan que hacer o pasan sus diapositivas medio las explican, como que medio les interesa que los alumnos aprendan, con que ellos cumplan el programa está bien.” Grupo Focal Mujeres-E1

Cuando tu maestro evalúa, la evaluación sirve para que te des cuenta de tus errores y puedas corregirlos

Respecto de la evaluación y su uso para conocer los errores y poder corregirlos, los alumnos no consideran que esto se lleve a cabo por diversas razones, entre las que se mencionaron:

“Con mis maestros que he tenido, en primer lugar, nos juntan mucho las integradoras, como que los maestros se ponen de acuerdo, porque la última semana todos dejan integradoras, para empezar ese es un problema muy estresante y solo es 'entregame el trabajo y ya, lo que sacaste' y no te lo regresan ni nada es lo que sacaste y ya...” Grupo Focal Mujeres-E1

“Muy pocas veces, o al menos recuerdo muy pocas veces que nos hayan entregado un trabajo y nos hayan marcado los errores para que nosotros pudiéramos arreglarlos, bueno corregirlos, porque casi en la mayoría entregas el trabajo, te lo regresan a veces, y te marcan los errores, a veces ni te los marcan, pero no te dan oportunidad de saber en qué estuviste mal y por qué. Entonces siento que es un gran error [...] porque muchos maestros se quejan de que ya no debían dejar integradoras, que fueran solo conocimientos, pero si yo no sé aplicar esos conocimientos a un trabajo, entonces siento que no estoy desarrollando nada.” Grupo Focal Mujeres-E2

No obstante, también un alumno opinó en sentido contrario:

“... cuando nosotros entregamos un trabajo y ellos hacen las correcciones necesarias para ver cuáles son nuestros errores, pues hablo de manera general, creo que todos los maestros hicieron eso, hacían pequeñas anotaciones para justificar la calificación que nos merecíamos y pues en la manera de evaluación algunos maestros cambiaban completamente la escala...” Grupo Focal Hombres-E3

Tu maestro no se limita al salón de clases y al pizarrón cuando te da clases, propicia el aprendizaje autónomo y colaborativo

Las respuestas a esta pregunta se dividieron en tres aspectos: las relacionadas con el salón de clases y el uso del pizarrón, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. En cuanto al uso exclusivo del salón de clases y el pizarrón, los alumnos dijeron al respecto:

“El profesor [...] utilizaba otro entorno. Había ocasiones en las que salíamos del salón de clases y transportábamos el pizarrón hacia las canchas de basquetbol, o hacia un área natural de aquí de la preparatoria y pues allí empezaba la enseñanza...” Grupo Focal Hombres-E3

“La maestra [...] usaba el aula inteligente...” Grupo Focal Hombres-E1

“Muy pocos, y usualmente nos vamos a la sala de orientación educativa donde proyectamos películas y eso no es tanto por el profesor, sino porque en el plantel no nos las prestan. Porque o no sirve el cañón, bueno eso es lo que te dicen, que el DVD no sirve que el sonido está mal, es por eso, hay maestros que, si te dicen, bueno al menos yo soy jefe de grupo, y entonces si te dicen que te encargan: ‘no pues ve a hacer esto’ o ‘ve a apartarme esto’, pero es más el plantel el que te dice ‘no es que no está disponible’. Y hay otros maestros con los que si nada más te quedas en el salón y te aburres eternamente.” Grupo Focal Mujeres-E3

“Yo creo que en mi caso nunca he tenido un maestro que nos lleve como que muy seguido o que use otros espacios, siempre están como en el salón. Creo que sólo en el último semestre que he tenido nos han sacado como a ver películas, videos, conferencias, pero en general los maestros no nos sacan del salón y sólo nos sentimos como encerrados porque hay veces que llegan tarde, se van tarde y ya está el otro profesor y no puedes salir. Y siento que eso también nos va estresando poco a poco y al llegar la última hora ya lo único que queremos es salirnos, y eso como estudiantes nos distrae.” Grupo Focal Hombres-E3

Respecto del aprendizaje autónomo, no entienden el concepto, lo relacionaron con la “invitación” que hacen algunos maestros para que estudien o para que vayan a resolver dudas con los profesores de tiempo completo. Al aclararles el concepto si identificaron a algún maestro que propiciaba este aprendizaje.

“Si pasa, pero es más como ‘te lo aprendes tú y en la vida te lo vuelvo yo a mencionar’ o sea, te mando a que lo estudies y que tú lo aprendas, pero yo ya no te lo voy a dar. Y si lo aprendiste bien, si lo consultaste bien es tu problema y si no, lo lamento, pero ya se vio...” Grupo Focal Mujeres-E3

“... hay unos (maestros) que te dicen pueden revisar el programa y ustedes ir investigando los temas y ya cuando los veamos ustedes pueden ir dando opiniones de lo que ustedes leyeron. Pero si hay otros maestros que te lo dejan y si lo aprendiste qué bueno y si no pues también que bueno, porque no es un tema como muy relevante. Los que tal vez siento que hagan eso son los maestros de matemáticas porque te dejan ejercicios y más bien cuando son, ¿cómo decirlo? Ejercicios de tarea que, si vas a ver al día siguiente porque a veces nada más te dejan tareas, las entregas y no te corrigen nada. Pero ahí también depende de la iniciativa de los alumnos de si queremos consultarlo o no, porque hay maestros que nos dicen si tienen dudas pregúntenme, pero a veces tu como por miedo de que te vayan a decir algo, como que dices ‘no ya mejor lo dejo así, ya no importa, ya me quedó claro como que allí depende la actitud del alumno frente al profesor...” Grupo Focal Mujeres-E4

En cuanto al aprendizaje colaborativo, después de explicar el concepto pudieron identificar alguna actividad en la que se intentó llevar a cabo este aprendizaje.

“... hay equipos en donde los compañeros realmente no saben trabajar en equipo, no tenían esas nociones, no podían colaborar con los demás, y pues creo que ahí los maestros deberían de dar un apoyo a esos alumnos para que tengan un seguimiento o un planeamiento de cómo se hace un equipo, por qué a veces son injustos los maestros, que los que si trabajaron e hicieron equipo, pero uno no, y el que no lo hizo, pues no sé cómo tiene ayuda para que todos pierdan calificación y a veces es una ventaja o una desventaja trabajar en equipo...” Grupo Focal Hombres-E|

“Hay ocasiones que en el equipo chocan varias ideas y en esas ideas surgen los desacuerdos y es por eso que hay una cierta desorganización en algunos equipos, la manera en cómo conformar los equipos, pues yo

pude notar que eran en dos: con los compañeros con los que más nos llevábamos nuestros amigos y las personas por asignación del maestro [...] Yo diría que trabajar con amigos pues yo creo que habría una más organización, ya que nosotros estamos escogiendo a los que tengan [...] más o menos las ideas que tengan coincidencia o algo para emprender mejor el proyecto...” Grupo Focal Hombres-E3

Cuando te da clases tu maestro, propicia un buen ambiente para que te puedas desarrollar de manera sana e integral.

En general, las opiniones de ambos grupos focales están encaminadas a considerar que los maestros propician un buen ambiente, aunque hay diferencias al respecto:

“Si lo propician, pero hay algunos que no, por su carácter “seco” [...] “Grupo Focal Hombres-E4

“La maestra [...] utiliza un lenguaje juvenil, pero con respeto [...] pero hay otras clases en donde el maestro se mete con el alumno y no debería ser eso, el maestro debería respetar a los alumnos y los alumnos a los maestros...” Grupo Focal Hombres-E3

También hay quien consideró que los maestros con tal de evitarse problemas dejan que los alumnos se organizan según sus afinidades, pero responsabilizándolos de los resultados de esas elecciones:

“Algunos maestros no les gusta el tema como de meterse en problemas, entonces dicen ‘vamos a hacer equipos’ te pones con quien tú quieras para que luego a mí no me estés reclamando ‘es que mi compañero no trabajó, que el no hizo nada, yo hice todo’ (...) y otros maestros, al contrario, ellos hacen los equipos y te exigen y te apoyan para que tu equipo salga adelante...” Grupo Focal Mujeres-E2

Tú sabes si tus maestros participan en actividades de mejora para tu escuela

A esta pregunta, los alumnos respondieron que saben poco o no saben respecto de que sus maestros hagan actividades para mejorar la escuela:

“La verdad no me he enterado...” Grupo Focal Hombres-E2

“Bueno yo no he sabido de que alguno de mis maestros haga un bien para la escuela, yo creo que eso es como muy personal y no nos lo dicen, solamente se lo resguardan y el día que no vienen por ejemplo por junta, tú te imaginas que no vienen por junta, pero no nos dicen y no sabemos si participan en algo de eso...” Grupo Focal Mujeres-E3

Otros relacionaron la pregunta con aspectos académico-administrativos:

“Yo creo que muy pocos ayudan a la escuela porque invitan a sus alumnos para que se esmeren y participen en concursos interpreparatorianos...” Grupo Focal Hombres-E3

“Si nos han dicho que tienen juntas, que tienen conferencias para mejorar la clase. Pero a veces llegan diciendo que no estuvieron de acuerdo con lo que se dijo en la academia...” Grupo Focal Mujeres-E2

La última pregunta fue diseñada para que los alumnos expresaran algo que ellos consideraran importante de decir ya sea porque lo consideran relevante para el tema tratado o porque fuera importante para ellos en su experiencia como alumnos de preparatoria. La pregunta se formuló de la siguiente manera:

¿HAY ALGO QUE YO NO LES PREGUNTE Y QUE QUIERAN DECIR?

Respecto de las tareas y trabajos opinaron sobre la necesidad de que se racionen, tomando en cuenta que son varias las materias que llevan simultáneamente:

“Pues si una opinión acerca de cómo es la manera de enseñanza hago hincapié de cuando el maestro deja muchas tareas logra el estrés del alumno y el aprendizaje no es el adecuado...” Grupo Focal Hombres-E3

“Que estén consientes los maestros que nos dejan de cada materia varios trabajos y si no, no dejar tantas tareas...” Grupo Focal Hombres-E4

También hubo opiniones sobre la práctica docente y de la variabilidad de los docentes que les tocaron a los alumnos, tanto en sentido positivo, como en sentido negativo:

“... Algunos no deberían ser maestros puesto que no tienen ese interés por educar para las futuras generaciones...” Grupo Focal Mujeres-E4

“Yo creo que la diversidad también está bien en los profesores porque te das cuenta cuando tienes la presión y cuando puedes ser más liberal entonces ya tienes la capacidad de ver en cómo clasificarlos y saber tu como acoplarte a cada uno de ellos y ser como más moldeable pero nunca cambiar tu y ser como el maestro quiere que seas, pero tu personalidad la sigues teniendo y no por algo que te estén diciendo ellos vas a perderla. Entonces tienes que seguir siendo tú y moldearte a los demás, pero sin perderte ese es el chiste...” Grupo Focal Hombres-E1

“Pues yo solo quería decir que, yo estoy contento de que las cosas sean así, de que no todos los profes sean iguales, de que cada quien tenga su modo porque aprendes de ellos y es la generación que nos tocó a nosotros y mañana tú puedes hacer las cosas mejor, y siento que cada vez con esas personas que van llegando, con esos maestros que te van tocando, las personas que vas encontrando pues está bien, digo la diversidad como lo dijo Mauricio, está muy bien porque el día de mañana tú vas a estar en ese lugar y ti te va tocar enseñarle a los de abajo y creo que ya vas a llegar más preparado o vas a saber las cómo hacer las cosas porque ya las viviste y pues creo que está bien que cada profe tenga su modo de hacer las cosas aunque a veces no te guste porque pues no, no siempre pasa...” Grupo Focal Hombres-E2

Otro alumno opinó sobre la conveniencia del alumno de adaptarse a cada maestro y a su manera de enseñar:

“Yo creo que estamos en la prepa y todos somos diferentes, o sea, podemos decir que algo no nos gusta, pero es la manera en que siempre se han hecho las cosas y es que te acomodes, te acoples al profesor que está dando la clase y haces las cosas como él te las pide no hay una particularidad o sea no todo es igual, tú debes acoplarte: es más fácil que el alumno cambie a que el maestro cambie. Entonces lo que yo veo es que todos los alumnos nos vamos acoplando a los maestros que nos van tocando cada semestre y le agarras el modo y al final terminas pasando la materia...” Grupo Focal Hombres-E4

También opinaron respecto de la manera de evaluar de algunos de los profesores:

“Bueno yo también, el trato hacia los alumnos porque hay maestros que solo porque les caen bien y porque son sus amigos, porque les hacen la plática, los pasan. Y hay otros que por que son tímidos, que en serio estudian, te dicen: ‘no pues tu no, porque nunca participas o nunca me has dado algo a cambio’ los frenan mucho y les ponen muchos peros y al que en serio se esfuerza no les ponen la calificación que debería ser y

sólo a los que son como sus amigos porque son populares o algo así los pasan por eso hay maestros que le han hecho así” Grupo Focal Mujeres-E3

De acuerdo con lo revisado en este capítulo podemos ir haciendo algunas aseveraciones respecto de nuestro objeto de estudio.

En primera instancia, respecto de los planes de desarrollo y programas sectoriales, podemos afirmar que existe una concordancia discursiva entre ambos niveles de concreción, pues unos se desprenden de los otros y por obviedad, no pueden diferir en cuanto a los términos usados. Lo que es notorio es la continuidad en las administraciones, pues en los planes y programas sectoriales generados durante el sexenio de Fox, se hace un diagnóstico de la Educación Media Superior en el cual se incluyen los tipos de programas ofrecidos y sus necesidades y carencias. No obstante, se avanzó poco en la implementación de este. Tocó al sexenio de Calderón esa implementación, ya que prácticamente retomó el diagnóstico ya elaborado e instrumentó y publicó los acuerdos en los que definió el sentido de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y condicionó los subsidios a la aplicación de esta. En ambos sexenios se tomó como referencia las recomendaciones del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para fundamentar el sentido que debía tomar la RIEMS.

La relación de la RIEMS con el CBU 2009 también fue de dependencia de uno hacia la otra. Aun cuando la UAEM tenía un Currículo Universitario vigente (CBU 2003) el cual debería ser evaluado y en su caso corregido hasta 4 años después (CHECAR EL DATO) y con sólo tres generaciones egresadas, se somete, prácticamente de manera acrítica, a la RIEMS. Por lo anterior, el CBU 2009 es casi una copia de lo establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, trasladando los contenidos de una en otro. Por otra parte, la implementación del CBU 2009 al nivel del salón y a partir de lo que el docente entendió de la RIEMS quedó al albedrío del mismo. La propia lógica de la implementación no previó ningún mecanismo para asegurar ni la

comprensión de los documentos educativos, ni para asegurar este nivel de concreción. Dentro del documento del CBU 2009 existe un apartado referente a la evaluación, pero sólo se enfoca a la medición de los aprendizajes y competencias adquiridas por el alumno y no hay un apartado que haga algo semejante con el desempeño docente y menos uno referente al fenómeno áulico.

Conclusiones

Antes de presentar las conclusiones, es pertinente hacer una mención de cómo se hizo la investigación y cuál metodología se usó. En primer término y de acuerdo con la naturaleza de los datos y las técnicas usadas, esta investigación se puede clasificar como triangulación en investigación ya que se combinaron dos fuentes de datos y métodos de investigación para el estudio de un fenómeno singular.²¹ El método usado fue cualitativo, pues se parte del supuesto ontológico fundamental de estos métodos, que es que la realidad se construye socialmente y por tanto no es independiente de los individuos. Se analizó el discurso político educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), particularmente lo relativo a la práctica docente, a fin de determinar las conceptualizaciones de los términos principales sobre docencia, competencias docentes, práctica docente y, de igual modo, identificar la racionalidad y los procesos de legitimación que subyacen en el discurso. En un segundo momento, se identificaron las adecuaciones que se realizaron en el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 (CBU 2009) de la UAEM para caracterizar las competencias docentes, la práctica docente y el perfil del docente. En un tercer momento, se analizó el manejo del discurso de la RIEMS por parte de los docentes utilizando la entrevista semiestructurada, y en un cuarto momento, se indagó cómo se lleva a cabo la concreción en el aula por medio de la práctica docente, según la experiencia de los alumnos.

Por tanto, la investigación realizada se caracteriza como Estudio de Caso, que está dirigido a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

²¹ Confrontar el Anexo de Nota metodológica.

Pregunta de Investigación

Las preguntas que orientaron a la investigación fueron las siguientes:

¿Cómo se concreta, en la práctica docente, el discurso político-educativo de la RIEMS?

¿La racionalidad que subyace a la política educativa de la RIEMS es contraria a la racionalidad de los docentes del Nivel Medio Superior, lo que genera resistencia al cambio e impide que se implemente adecuadamente la RIEMS?

Objetivo General

Analizar la congruencia entre la práctica docente y el discurso político-educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la UAEM en su aplicación en el aula.

Objetivos Particulares

- Determinar cómo desde las instancias oficiales nacionales, estatales y universitarias se conceptualiza el término “competencias docentes” en un discurso a partir del cual las políticas educativas se implementan para llevarlas a cabo en las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Conocer si el discurso se va reinterpretando e identificar sus efectos en los diferentes niveles de toma de decisión, fijando como punto de partida el discurso oficial sobre tales políticas del titular del Poder Ejecutivo y de la Secretaría de Educación Pública, hasta la institución que nos interesa en este estudio: la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Establecer cómo se aprehenden y reinterpretan estos discursos en la práctica docente del Nivel Medio Superior de la UAEM en la implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Respecto de las técnicas de investigación, como ya comenzó a mencionar, se usaron la investigación documental, investigación de campo usando la Entrevista Semiestructurada con los docentes y los grupos de discusión con los alumnos.

Se usaron muestras de tipo no probabilística y el muestreo fue intencional o de conveniencia, que se caracteriza por un esfuerzo deliberado por obtener muestras representativas mediante la inclusión en éstas de grupos supuestamente típicos.

Como este estudio tuvo tres niveles de análisis es pertinente hacer conclusiones desde cada uno de estos niveles, por tanto, se harán conclusiones desde el discurso político educativo, desde el modo de concreción de los docentes y desde la perspectiva que tienen los alumnos de la práctica docente de sus maestros.

Desde el discurso político educativo

Como establecimos en el capítulo 1 Marco Teórico Conceptual, los conceptos de “racionalidad” y “legitimidad” subyacen al discurso político educativo de la RIEMS. En el primer caso, usando el concepto de razón instrumental que establece como una necesidad humana la de adaptar el medio natural y/o social a los fines de la utilidad inmediata de acuerdo con un proceso de medio-fin, donde el fin está por encima de los medios que se usen para alcanzarlos. En el caso específico de la RIEMS el fin era establecer el concepto de las competencias, dentro del discurso educativo aún cuando no había una reconceptualización del término y solamente se tomó del ámbito productivo equiparando al fenómeno educativo con la producción de un objeto. Por otra parte, en cuanto a la legitimidad, esta se buscó establecer por medio de acciones legitimantes y tomando a la “evaluación” como un fin y no como un medio para alcanzar una calidad educativa.

El origen del discurso político educativo podemos concluir que forma parte del discurso hegemónico de la globalización y de las transnacionales a través de sus organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la ONU a través de la UNESCO. A partir de estas instancias de poder se generan los discursos que deberán ser acatados, adaptados y adoptados por todos los países que quieran

ser sujetos de crédito, para generar un mínimo de bienestar en sus habitantes. La hegemonía se logra cuando una fuerza política determina las normas y significados en una formación social dada. Las prácticas hegemónicas siempre suponen un ejercicio del poder, en la medida en que un poder político intente imponer su voluntad a otro. El discurso político-educativo es una muestra de ese ejercicio del poder, ya que intenta homogenizar la educación por regiones y estratos, a los países como México le toca educar para el trabajo manual, el que requiere de la repetición de rutinas y seguimiento de órdenes. De allí la importancia de que los alumnos aprendan a leer y a hacer operaciones aritméticas. Como se explicitó en este trabajo, el discurso político-educativo, en su propia génesis, prevé una estratificación en los niveles de concreción de este e intenta controlar que no se desvirtúe conforme baja en los niveles mencionados. No obstante, el diseño no contempla a los diferentes actores educativos y su capacidad de resistirse a la implementación de ese discurso. Por tanto, cada que baja en los niveles de concreción, hay una reinterpretación del discurso, no tan evidente a nivel documental, ya que prácticamente se replica el contenido de los documentos, pero si en el momento en el que se caracteriza la realidad concreta primero del país y luego del Estado de México para finalmente concretarlo en el CBU 2009 de la Universidad Autónoma del Estado de México. No obstante, el nivel de concreción más importante, que es el del aula, es en el que se tiene menos conocimiento y control de lo sucede en ella.

El concepto de política pública como contraste con la política educativa y la política de estado.

Durante la conceptualización y el análisis de los conceptos, se hizo evidente que había una distinción entre las conceptualizaciones de política pública, política educativa y la política de Estado y la política de gobierno.

La política pública es de horizonte amplio, no está encadenada a los procesos de las administraciones del Estado. Como ya se mencionó, Aguilar Villanueva considera que las instituciones del Estado (específicamente la legislatura y el gobierno) son las encargadas de decidir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, al elaborar las

políticas públicas. Ellas tienen la capacidad para elaborarlas y hacerlas institucionalmente perfectas. Para la ejecución de las mismas, define un aparato burocrático, conformado por una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales. También distingue la “política” de la “administración”, donde los políticos son los que deciden y los administradores los que ejecutan o resuelven cómo ejecutar las decisiones. Al hacer esta distinción, la política se “blinda” de la crítica pues sigue todos los pasos formalmente establecidos para su elaboración y si hay algún fallo se atribuye a los ejecutores de la misma. En la política educativa se ha venido siguiendo esta misma lógica, por lo que hay un “divorcio” entre la elaboración de la política y su implementación.

Al elaborarse la política, lo usual es recurrir a un modelo y a unos supuestos en los que están incluidos la decisión de una autoridad legítima, que actúa dentro de su jurisdicción y de acuerdo con procedimientos establecidos legalmente y que son vinculantes para todos los ciudadanos, esto se expresa en leyes, sentencias y actos administrativos. De acuerdo con lo anterior, podemos establecer que la política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado y no solo reactivo. Por otra parte, al incorporar “los saberes científicos” crean la ilusión de que el abordaje de los problemas sociales no se corresponde con un acto voluntarista y discrecional, sino que están respaldadas por teoremas, modelos y tecnologías racionales elaboradas desde el gobierno.

Esta situación se vio reflejada en la implementación del CBU 2009, ya que formalmente se siguieron una serie de “consultas”, “coloquios” y “encuestas” para “demostrar” que el CBU 2003 había dejado de cubrir las expectativas de la sociedad y la educación necesaria para ese momento. En la realidad, esos “ejercicios” solo sirvieron como legitimación de la decisión ya tomada previamente, con un agravante: la “evaluación” sirvió para adecuarse a las nuevas políticas educativas de la SEP, que en ese momento estaba introduciendo el concepto de competencias a la educación, tanto para alumnos, como para maestros y para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando el propio concepto de competencia no había sido reelaborado para adaptarlo a la educación.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, el diseño del CBU 2009 obedeció a la exigencia de la alineación del bachillerato universitario con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Este alineamiento fue meticulosamente cuidado y en algunos casos parece una transcripción de la RIEMS. No obstante, en la implementación se pueden identificar huecos que finalmente se derivan en fallas y omisiones en la reinterpretación del modelo del CBU 2009. Específicamente, se nota que hay un divorcio entre el discurso curricular y la concreción de los contenidos de los programas y su dosificación. Aun cuando no fue motivo de esta investigación, si es necesario destacar esta separación entre ambas estructuras porque de allí se deriva la caracterización de la práctica docente en el aula. Lo anterior se explica porque no hubo una estrategia de “convencimiento” para los docentes de las “bondades” del nuevo modelo curricular, sino que fue impuesto y por tanto poco comprendido o aceptado como se mostró en las respuestas de los docentes entrevistados.

Desde el modo de concreción de los profesores

Como ya mencionamos, el último eslabón en la cadena de la implementación de cualquier programa o plan de reforma educativa es el maestro dentro del aula. Dentro de la Teoría Crítica hay dos autores que revisan a la sociedad industrializada concretizando su análisis en el fenómeno individual. Tanto Herbert Marcuse como Erich Fromm, hacen un análisis de cómo la sociedad industrial influye y/o determina la manera en que los individuos “traducen” el mundo que los rodea, no obstante, ambos dan una ventana de ejercicio de la libertad en la cual el hombre puede optar por no comprender el mundo desde la visión hegemónica y tener pensamientos y actos deliberadamente divergentes de esa imposición.

Para conocer cómo los profesores se han conceptualizado como docentes del Nivel Medio Superior, y la tarea que ello implica, en la entrevista aplicada se incluyeron preguntas que pudieran indagar sobre estos conceptos para poder describir qué tanto han introyectado su concepto de “ser docentes” como su práctica como docentes del Nivel Medio Superior.

Enseguida se concluye para cada uno de los aspectos mencionados.

La pregunta específica **¿Qué es ser docente para el profesor del NMS?** se refiere a la identidad e introyección que tienen los profesores respecto a su papel como docente, y a la tarea específica que debe tener un profesor de este nivel.

Para los maestros entrevistados, el significado de **ser docente del NMS** abarca un abanico amplio que no obstante pueden ser agrupadas en dos grandes rubros. El primero de ellos concerniente a las conceptualizaciones referidas a lo que los entrevistados llaman *vocación, compromiso, convicción de ser docente*, que denotan una convicción de que existe una inclinación vocacional para dedicarse a la docencia como una elección de vida y no como una circunstancia de la misma. En el otro rubro podemos agrupar conceptualizaciones como *trabajo digno, aportar algo a su formación integral, compartir con ellos conocimientos e inquietudes, es un reto y una responsabilidad, ser un profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje*, estos conceptos nos refieren al compromiso que sienten los profesores entrevistados como formadores de seres humanos.

De lo anterior, podemos desprender la idea, de que, para los maestros del Nivel Medio Superior entrevistados, se necesita una convicción interna de ser docente y un compromiso manifiesto de asumirse como formadores de seres humanos. Es decir, existe una responsabilidad manifiesta de asumirse como formadores de seres humanos.

Para identificar cómo estos docentes conceptualizan su actividad como docente del NMS, se les formuló la pregunta: **Cuál es la tarea del docente del NMS.** Las respuestas obtenidas reiteran sobre el papel como formador de sus alumnos, reafirmando esta convicción al unir esta respuesta a la dada en la pregunta anterior. No obstante, también se identificaron respuestas relacionadas con el proceso de enseñanza y la responsabilidad, que, como docente, tiene el profesor del NMS para facilitar las herramientas a los alumnos para que estos puedan acceder al Nivel

superior, o en caso contrario, darles herramientas para la vida y que puedan desempeñarse en cualquier actividad que ellos decidan.

El siguiente grupo de preguntas se encaminó a identificar cómo conceptualizan los profesores a la práctica docente. Como ya se mencionó, éste es un concepto en el que abundan los “sobrentendidos” ya que no sólo en la práctica, sino también en el discurso se habla de ella, pero sin haberla conceptualizado. De acuerdo con lo anterior, era de imaginarse que las respuestas a la pregunta **¿Qué entiende usted por práctica docente?** Fueran muy diversas, no obstante, hubo coincidencias al destacar aspectos técnicos en su conceptualización de la propia práctica, ya que abundaron conceptos como *ejercicio de la docencia dentro y fuera de un aula, la práctica se debe de planear, planificar, entonces esa sería la base de la práctica docente, el ejercicio de la docencia propiamente de la impartición del conocimiento hacia los alumnos del nivel, el quehacer diario al interior del aula con el fin de obtener los objetivos propuestos de aprendizaje, asistir a cada una de las sesiones que tenemos programadas durante el semestre, atendiendo nuestra programación, nuestra planeación, nuestro seguimiento y evaluación*, entre otros. Es decir, su idea de práctica docente está matizada por las actividades áulicas y el cumplimiento de normas y programas establecidos. Por otra parte, los dos únicos entrevistados con estudios de normal para profesores hicieron hincapié en la apropiación del aprendizaje por parte del alumno para su posterior uso en situaciones diversas. En ambos casos, la práctica docente se conceptualizó como la encargada no solo de guiar un proceso de aprendizaje, sino también de guiar la aplicación de ese aprendizaje adquirido e incluso en cuestionar al propio aprendizaje y su utilidad.

Para conocer, de manera concreta cuáles son las actividades que los docentes entrevistados llevan a cabo en el aula se formuló la siguiente pregunta:

Cuando está frente a grupo ¿cuáles son las actividades que lleva a cabo con más frecuencia? Como ya se mencionó, la mayoría identificó las “actividades” con las “técnicas” por lo que sus respuestas se encaminaron a describir el uso de la clase magistral, el trabajo en equipo y la lluvia de ideas, entre otras técnicas. También hubo

quien mencionó la secuencia didáctica para describir sus actividades, y, finalmente, hubo quien se refirió a las actividades específicas que llevan a cabo de acuerdo con las asignaturas que imparten. De esta diversidad de actividades frente a grupo, podemos concluir que la formación heterogénea de los docentes del Nivel Medio Superior hace que conciben de maneras muy distintas tanto su práctica docente como la misma concreción de ella. Y que esa misma heterogeneidad hace que se comprenda de maneras también diversas cuáles son los compromisos por asumir como docentes del Nivel Medio Superior.

El tercer bloque de preguntas referido al conocimiento del discurso de la RIEMS se caracterizó por la consistencia en las respuestas respecto al discurso oficial, destacando las justificaciones que se incluían en la propia RIEMS, referidas a la necesidad de remediar las carencias y fallas que se detectaron en ese momento. Es decir, se tenía un manejo bastante aceptable de las razones institucionales por las que era necesario llevar a cabo la reforma del nivel.

En cuanto al Marco Curricular Común, se hizo énfasis en la movilidad y en la uniformidad de los contenidos a enseñar, que finalmente son fines del Marco. Otros docentes hicieron énfasis en la adquisición de competencias comunes a todos los bachilleres del país, indistintamente del estado o región de origen. No obstante, en este rubro si hubo profesores que no tuvieron una conceptualización correcta pues sus respuestas fueron vagas y poco relacionadas con el concepto de Marco Curricular Común.

A la pregunta de **¿Cómo define a las competencias la RIEMS?** Los entrevistados contestaron de manera consistente a la conceptualización de estas del documento institucional, por lo que podemos concluir que este discurso fue introyectado por los docentes entrevistados.

El cuarto apartado referente al Currículo del Bachillerato Universitario 2009 incluyó preguntas específicas sobre los tópicos discursivos más importantes por ser la base de la caracterización y fundamentación del CBU 2009, las preguntas se hicieron

intentando que los entrevistados respondieran de acuerdo con lo que recordaran de cada tópico, pero se auxilió en los casos en que las preguntas eran muy puntuales y concretas sobre algún concepto.

La primera pregunta se refería al carácter holístico del CBU 2009 y cómo entendía el profesor “lo holístico”. En su mayoría, los profesores tuvieron una idea bastante acertada de la aplicación del término e incluso lo asociaron con otros elementos del CBU 2009. Una minoría tuvo confusiones en la aplicación del término por no entender completamente a qué se refiere la calidad de holístico. No obstante, podemos afirmar que este concepto permeó en calidad y cantidad en los entrevistados.

El siguiente concepto que se exploró fue el de constructivismo como base explicativa de la adquisición del aprendizaje. Al preguntarle a los entrevistados lo que entendía por este concepto, las respuestas fueron bastante congruentes con el discurso del CBU 2009 al mencionar el papel activo del alumno en su propio aprendizaje. Sólo hubo una nota discordante de una maestra que no tenía plena comprensión del concepto y le pareció que en matemáticas no se puede llevar a cabo el constructivismo por la dificultad de los contenidos que “le costaron siglos” en desarrollarlos a la humanidad.

Cuando se exploró el conocimiento de los tipos de aprendizaje que menciona el CBU 2009, se tuvo que citar la lista de los aprendizajes nombrados en el CBU 2009 ya que los maestros de primera instancia solamente se acordaron del **aprendizaje significativo** y con muchas variaciones respecto del concepto de éste, manejado por el CBU 2009. Estas variaciones se explican por el grado de comprensión de cada docente respecto del concepto manejado en el documento. Después de mencionar el listado, el tipo de aprendizaje más recordado fue el de **aprendizaje colaborativo**, debemos resaltar que la conceptualización de este tipo de aprendizaje fue muy deficiente y divergente. En algunos casos se intentó diferenciar entre aprendizaje colaborativo y “aprendizaje en equipo” o “trabajo en equipo”, no obstante, no pudieron hacer una clara diferenciación entre ambas conceptualizaciones. En cuanto a las deficiencias en la conceptualización del aprendizaje colaborativo, pudimos notar la ausencia en la aprehensión sobre la comunicación y relación horizontal existente entre

los miembros del equipo, donde las jerarquías se limitan. Referente al logro de objetivos, tampoco mencionaron que el logro de los objetivos personales está condicionado, si y solo si, los otros alcanzan sus propios objetivos.

Respecto de los otros tipos de aprendizaje, las menciones fueron menores o confusas respecto de lo citado en el CBU 2009 por lo que podemos concluir que esta parte del CBU 2009 no fue introyectado por los docentes entrevistados. Por tanto, conceptos como: **aprendizaje reflexivo**, **aprendizaje situado**, la competencia de **aprender a aprender**, sólo son conceptos de “referencia”, que incluso se mencionan y se usan pero que no se tiene una adecuada apropiación de los mismos.

El CBU 2009, de manera explícita, se decanta por adoptar el enfoque del aprendizaje por competencias, adjudicando a este enfoque los atributos de contener un aprendizaje significativo, relevante, útil, integral y diversificado al desarrollar la capacidad propia de razonamiento con un conjunto de habilidades que permitan resolver situaciones cotidianas, superando con ello la formación tradicional centrada en la adquisición y reproducción de información. Los profesores entrevistados, en general, mencionaron en sus participaciones todos o algunos de los elementos mencionados y en sus palabras denotan la aceptación tácita de este discurso del CBU 2009.

El paradigma de aprendizaje del CBU 2009 enuncia un nuevo vínculo de interacción maestro-alumno-objeto de estudio, en éste el estudiante es el protagonista central del proceso escolar y construye el conocimiento con la ayuda del profesor participando activamente en este proceso. Es de notar, que los profesores, en diversos momentos de la entrevista, hicieron referencia al cambio de paradigma del aprendizaje y de las bondades que esto suponía, pero al momento de cuestionárseles sobre este cambio plasmado en el CBU 2009 no hubo reconocimiento de éste en sus respuestas, incluso sintiéndose en las mismas cierta duda sobre de lo que hablaba y queriendo subsanar esta “ignorancia” contestando “algo relativo” a la pregunta.

De lo anterior podemos concluir que no se tuvo un adecuado entendimiento del discurso educativo y que sólo se fue refiriendo al mismo de acuerdo con los fragmentos destacados en las exposiciones sobre la implementación del CBU 2009. También considero que de inicio los profesores no entendieron la pregunta al cuestionárseles sobre el “cambio de paradigma” pues este término no lo tienen aprehendido adecuadamente.

En cuanto al **rol del profesor como mediador del aprendizaje**, la mayoría de los entrevistados enunciaron características de la conceptualización del CBU 2009 sobre el papel del aprendizaje. En algunos de los comentarios de los entrevistados se denota cierto “desencanto” o “minusvaloración” del trabajo del docente al no ser ya el centro del proceso de enseñanza.

Cuando se les pregunto a los entrevistados sobre su conocimiento del **perfil esperado del docente del NMS**, sus respuestas no tuvieron como referencia el discurso educativo del CBU 2009, sino que contestaron de acuerdo con las expectativas sobre su propia práctica docente resaltando los aspectos que ellos consideran tener o que quisieran desarrollar en sí mismos, sus compañeros e inclusive en sus alumnos.

A la pregunta ¿qué son **los ambientes de aprendizaje**? La mayoría de las respuestas de los profesores entrevistados, giraron en torno a lo que ellos entendieron por “ambientes de aprendizaje” y por tanto sus respuestas además de ser variadas, no se apegaron a lo establecido en el CBU 2009, pues se mencionaron conceptos como “espacio emocional”, “situaciones favorables para poder desarrollar un buen ambiente de aprendizaje”, “clima agradable que pueda lograrse para que el acto educativo”, “los que se generan dentro del salón de clases”, “Son los lugares o espacios en donde determinados conocimientos son más fáciles de adquirir...”, “Los diferentes momentos o situaciones que el chico debe experimentar”, por lo anterior, podemos concluir que en este rubro no se consiguió que los docentes introyectaran el discurso educativo del CBU 2009.

La parte de la entrevista que se encaminó a explorar cómo comprendían los postulados de la RIEMS, como ya se mencionó, se dio lectura a cada uno de los enunciados contenidos en el Acuerdo 447 y se pidió a los profesores que dijeran lo que entendían en cada uno de ellos, las respuestas en este apartado se caracterizaron por que los docentes contestaron de acuerdo con su acervo léxico y su comprensión de los propios enunciados de dicho Acuerdo. Sus respuestas fueron muy divergentes y en general fue poca la comprensión de los enunciados, ya que éstos están redactados como premisas sobre las características de las competencias docentes, pero con un lenguaje y una redacción rebuscada. Algunos de los entrevistados hicieron notar esa falta de claridad y rebuscamiento, pero otros sólo intentaron dar una respuesta a partir de su comprensión de los enunciados. Es de notar, que esta parte del discurso de la RIEMS fue el que menos permeó y al que se dedicó poca o nula difusión en el Diplomado de Competencias Docentes.

También en el Acuerdo 447 se establece el Perfil del Docente del Nivel Medio Superior en el cual se describen las competencias docentes que detallan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de este nivel. En general, los docentes tuvieron una autoevaluación muy favorable respecto de su cumplimiento con los atributos del Perfil del Docente, es evidente que los entrevistados no conocían esos atributos ya que no formaron parte de la capacitación del diplomado en competencias docentes. Suponemos que, si se hubieran leído todos los atributos por cada competencia, la autoevaluación tendría otro resultado, dada el detalle y exigencia en los atributos.

En cuanto a la sección de la entrevista que indagó sobre la opinión de los entrevistados respecto de los **cursos de capacitación**, que ofrece la DiDePA de la UAEM, mostró que la opinión general sobre el apoyo de los cursos en la práctica docente se inclinó a considerarlos como algo favorable. No obstante, consideraron que no eran adecuados para situaciones reales que vive el docente en su práctica cotidiana, además de opinar que fueron repetitivos, redundantes y que los instructores no fueron capaces de aplicar el modelo de competencias en los cursos que están impartiendo.

En cuanto a las conclusiones sobre la opinión sobre el Diplomado en Competencias Docentes podemos decir que la mayoría de los entrevistados si conocen como estaba diseñado el diplomado y tuvieron opiniones desfavorables sobre el contenido del mismo ya que se daba más importancia a los aspectos formales de la RIEMS y se redujo considerablemente el apartado de la evaluación por competencias. También describieron el contenido de las lecturas, como que se referían a la Educación del Nivel Superior; por otra parte, hicieron notar la ausencia de información sobre la etapa de vida de los alumnos del Nivel Medio Superior: la adolescencia, que ya por sí misma es problemática sin necesidad de agregarle el factor educativo.

La opinión sobre el modo de impartición del diplomado en competencias docentes fue que podría haber sido mejor planeada. Los argumentos fueron diversos, desde la falta de temas que deberían verse, hasta los días que fueron asignados para su impartición. También fue adversa la opinión respecto de la cantidad de temas y de los tiempos de entregas de los trabajos requeridos.

En cuanto a la evaluación del diplomado en competencias docentes, los entrevistados respondieron con comentarios referentes a la subjetividad del proceso de evaluación, la cantidad de lecturas y actividades a realizar en un periodo muy corto, la dificultad de interactuar con la plataforma y la casi nula posibilidad de replicarlo en un salón de clases de la escuela preparatoria.

Respecto del diseño del diplomado en competencias docentes, la opinión fue negativa en general, pero los argumentos para esta opinión fueron diversas, aunque se reiteró en considerar el exceso de la información para el periodo de tiempo tan corto de duración; también se opinó respecto de la utilidad de la información que se brindó en el diplomado. Hubo comentarios respecto de la intencionalidad política y académica del diplomado y la falta de conocimiento de la realidad a la que se enfrenta el profesor del Nivel Medio Superior, tanto en el aspecto educativo propiamente, como con la calidad de adolescentes de los alumnos. A la pregunta sobre la contribución del diplomado al logro de las competencias, las respuestas giraron en torno a la atribución

de pocas posibilidades de que el diplomado sirviera para este propósito ya que consideraron que el diplomado fue más informativo que formativo.

En la pregunta final de la entrevista las respuestas fueron heterogéneas tanto en los temas abordados, como en la extensión de las respuestas y reflejan de alguna manera, la agenda personal de cada profesor y el nivel de abstracción que cada uno tiene de la problemática. De las propuestas que me resultaron más interesantes fue la de formar un corpus académico especializado en la enseñanza y evaluación por competencias, a fin de asesorar a los docentes en ambos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva horizontal, ya que esta asesoría sería dada por docentes activos del nivel. Opiniones críticas respecto de la pertinencia del modelo y el poco logro de objetivos respecto de la movilidad estudiantil, por ejemplo.

El modo de concreción desde la perspectiva de los alumnos.

La tercera perspectiva de análisis, la de los alumnos, finalmente intentó cerrar el círculo. Es decir, ¿cuál fue su experiencia de aprendizaje y cuál fue la relación pedagógica con sus profesores? Como ya se mencionó, se adecuaron las preguntas de la entrevista para los docentes, a fin de comparar la opinión de los alumnos sobre las prácticas áulicas de los profesores.

A la primera pregunta: ¿Crees que tus maestros están preparados en la materia que imparten? Es decir, que ¿poseen los conocimientos de las asignaturas que imparten?

Las respuestas fueron en tres vertientes, una que opinaba que, si tienen los conocimientos sobre sus asignaturas, otra que cuestionaba las competencias de los docentes para transmitir los conocimientos al nivel de comprensión de los alumnos; y finalmente, aquellos alumnos que consideraron que los docentes no tenían conocimientos profundos de su materia y por tanto no tienen bases para contestar las dudas de los alumnos.

En el caso de la pregunta: Tu maestro trata de que los contenidos de la materia sean fáciles de aprender, porque usa ejemplos que son de tu vida cotidiana y/o que puedes

usar en algún momento de tu vida. Ambos grupos focales fueron coincidentes en considerar que las materias duras utilizan ejemplos prácticos, pero no de la vida cotidiana. Por otra parte, en las ciencias sociales, consideran que es más fácil que puedan usar ejemplos cotidianos e incluso con ellos explicar algún concepto.

Respecto a la planificación del maestro de su clase tomando como base el enfoque de competencias, se evidenció que el maestro no hace explícito el proceso de planeación, ya que sólo presentan los temas y las competencias pueden ser enunciadas o no. También se hizo evidente el poco aprecio de los docentes al programa de la asignatura.

Al enunciado: Cuando da clases tu maestro utiliza técnicas para que aprendas mejor, usa la creatividad e innovación. La técnica identificada como preferida por los docentes fue la presentación de diapositivas para la exposición de los temas, pero los alumnos cuestionaron el buen uso de la técnica y la consideraron como poco adecuada para su aprendizaje. De igual modo, se mencionó la práctica del dictado y la repartición de temas para exposición por parte de los alumnos, como una crítica al docente que lo hace. Las opiniones favorables a este rubro fueron del grupo focal de mujeres que mencionó otro tipo de técnicas grupales que involucran a los alumnos en su aprendizaje de diferente manera y con mejor aprovechamiento para su aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, los alumnos no consideraron que se usara para conocer los errores y corregirlos, la evaluación en general fue considerada como un proceso poco justo y nada formativo ya que los docentes se limitan a asignar las calificaciones, a veces con criterios poco claros para los alumnos, y no es usada para que el alumno corrija el error. Por otro lado, las menciones más recurrentes de los alumnos fueron respecto de las Actividades Integradoras, que se supone que es la aplicación las competencias y los conocimientos obtenidos en el proceso de formación, los alumnos consideran que éstas no son muy útiles para su aprendizaje ya que muchas veces no hay una realimentación de los errores que pudieron haber tenido en su elaboración, amén de que además deben entregar en un periodo muy corto las Integradoras de cada asignatura.

Respecto de la práctica didáctica, cuando los alumnos respondieron sobre el uso del salón de clases, las respuestas, aunque variadas, fueron coincidentes del uso casi exclusivo del salón de clases, con algunas excepciones, pero siempre cambiando el salón por otro espacio cerrado.

El aprendizaje autónomo, no sólo no se entiende por los alumnos, sino que los maestros tampoco lo propician, presumiblemente porque ellos tampoco lo conocen.

El aprendizaje colaborativo, fue un concepto que los alumnos no entendían y por tanto se les tuvo que explicar, las experiencias que compartieron fueron todas en el sentido de que este tipo de aprendizaje no se lleva a cabo. Las explicaciones que pudieron aducir fueron en dos sentidos: respecto de los maestros, consideraron que no daban el apoyo necesario para que se desarrollara el proceso de este aprendizaje. Respecto de los alumnos, identifican la diversidad de ideas y el choque de egos como explicación para que este aprendizaje no se lleve a cabo.

Paradójicamente, estos alumnos consideraron que los maestros, en su mayoría si propician un buen ambiente para que se desarrollen de manera sana e integral. Aunque también, se expresó la idea de que algunos maestros dejan que los alumnos se organicen para evitarse problemas, pero responsabilizando al alumno de las consecuencias de su elección.

En general, a la pregunta sobre el conocimiento de si sus maestros participan en actividades de mejora para tu escuela, las respuestas fueron en el sentido de desconocer si ellos realizan o no estas actividades; incluso confundieron estas acciones con la participación del docente en aspectos académico-administrativos.

Del mismo modo que a los docentes, en los grupos focales se les pidió a los alumnos que, para finalizar la sesión, expresaran algo que ellos quisieran decir y que no se les hubiera preguntado. Las respuestas de ellos giraron en torno al exceso de tareas que dejan sus docentes; otros sobre el interés o vocación de los profesores por impartir sus clases; otros más que consideraron la heterogeneidad de los maestros como una

ventaja en su formación, como un ejercicio de adaptabilidad a las circunstancias a las que se verían enfrentados ellos en su vida personal y profesional. Finalmente, también hubo quien opinó sobre los modos de evaluación de los profesores y la subjetividad (incluso injusticia) de la calificación.

Es claro que, desde la perspectiva del discurso político educativo, se hace referencia a axiomas que dificultan su cuestionamiento y análisis, lo que promueve una reacción adversa a cualquier cuestionamiento de la valía de la educación en esos términos. Pero también pasa lo mismo cuando de economía se trata y la globalización y la tecnificación de la vida cotidiana parece irreversible y unidireccional. En la muestra de docentes entrevistada, fue evidente un grado de apropiación del discurso político educativo, tanto de la RIEMS como del CBU 2009, no obstante, también fue notorio como los niveles de abstracción de estos fue desigual, algunos de ellos tomando el discurso de manera acrítica y/o lineal, otros citando autores y acuerdos; y un tercer grupo que conocía el discurso político educativo pero que criticaba algunos de sus postulados y/o implementación. Los alumnos, por otra parte, no conocieron los conceptos manejados en el discurso político educativo, su aproximación a él estuvo matizado por la práctica docente de los maestros que les impartieron clase y que les mencionaron, o no, sobre las particularidades del modelo educativo y no sólo del programa de su asignatura. Los alumnos no hacen una diferenciación entre profesores de asignatura y profesores de tiempo completo, para ellos sólo hay buenos y malos maestros, aunque la calidad de bueno o malo también se haya matizado de acuerdo con lo que los grupos consideraron como una buena práctica docente. Paradójicamente, esta conceptualización está curiosamente cercana a la educación tradicional, pues aun cuando se quejan de los maestros que dictan apuntes durante toda la clase, siguen pensando que el profesor les debe dar apuntes y les debe guiar en sus aprendizajes. Es decir, todavía son muy dependientes del profesor y se resisten a ser ellos los responsables de sus aprendizajes.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2000). *La hechura de las políticas* (3 ed.). México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor México.
- Alvarado Martínez Escobar, M. L. (2009). *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, R. [Director]. (1986). *Enciclopedia de México*. México: Enciclopedia de México.
- Álvarez-Gayou Jugenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18 (1), 13-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331864>
- Arredondo, M., & Díaz Barriga, Á. (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios: Teoría y experiencias en México*. México: UNAM/ANUIES.
- Ávila Fernández, A. (2004). ¿PARA QUÉ TANTA REFORMA EDUCATIVA? (F. d. Sevilla, Ed.) *Revista Fuentes*(5). Recuperado el 10 de marzo de 2019, de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/04%20PARA%20QUE.pdf>
- Ávila Fernández, A., & Holgado Barroso, J. (2004). Las Conferencias Pedagógicas: un Instrumento para la Formación Permanente del Magisterio Español (Siglos XIX y XX). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 23-38.
- Balmaceda Becerra, J. L. (31 de agosto de 2007). *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Obtenido de <http://enp.unam.mx/> bienvenida a la enp/
- Becerril Calderón, S. R. (1999). *Comprender la Práctica Docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V, Instituto Tecnológico de Querétaro.

- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). LAS ACTUALES REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: CUATRO ACTORES, TRES LÓGICAS Y OCHO TENSIONES. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4(No. 2e), 1-26.
- Briones, G. (2008). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales* (4 ed.). México: Trillas.
- Carrizales Retamoza, C. (1989). Formación de la experiencia docente. En S. d. Pública (Ed.), *Análisis de la práctica docente* (págs. 66-79). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales Retamoza, C. (1989). Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente. En S. d. Pública (Ed.), *Análisis de la práctica docente* (págs. 62-65). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales Retamoza, C. (1989). Subjetividad y ruptura en la práctica docente. En S. d. Pública (Ed.), *Análisis de la práctica docente* (págs. 93-103). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales Retamoza, C., & et al. (1992). *La formación multicultural de los profesores*. Cuernavaca, Morelos, México.: Centro Asociado de la UNED en CEUTA. España.
- Colín, M. (1974). *Constituciones del Estado de México 1827, 1861, 1870, 1917*. México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Coordinación General de la Escuela Preparatoria de la UAEM. (2002). *Diagnóstico del Bachillerato Universitario*. Toluca: UAEM.
- Cubas, M. J. (1986). "El maximato". En Salvat, *Historia de México* (Vol. Tomo 14). México: Salvat.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- De la Peña, S. (2003). *La formación del capitalismo en México*. México: Siglo XXI Editores.

- Díaz Barriga Arceo, F., Lule González, M., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayan, E., & Rojas-Drummond, S. (1993). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.
- DRAE. (2012). *El Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 18 de 04 de 2015, de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Follari, R. (1985). Educación y Racionalidad. *Foro Universitario*, 5(54).
- Furlan, A. (1987). *Concepciones y problemas de la Formación de Profesores, algunos puntos críticos*. México: ENEP-Iztacala. UNAM.
- García Salord , & Labdesmann. (1993). *Académicos. Estado de Conocimiento. La Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa* (Cuaderno No. 3 ed.). México.: 2º. Congreso de Investigación Educativa.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México.: editorial Era.
- Guadarrama Gómez, W., & Lara Vázquez, E. (1991). *La Educación en los Informes de Gobierno: Administración Estatal 1951-1957; Administración Federal 1952-1958* (Vol. 4). Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos. Versión Digital.
- Habermas, J. (1998). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Howarth, D. (1997). La Teoría del Discurso. En *Teoría y Métodos de la Ciencia Política* (págs. 125-142). Madrid: Alianza.

- Jarquín Ortega, M. T., & Herrejón Peredo, C. (2007). *Breve historia del Estado de México*. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica.
- Jeréz Talavera, H. (1997). *Pedagogía esencial: para usted, que enseña*. México: Jertalhum.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (2a ed. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1982). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.
- Latapí Sarré, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luporini, C. (1986). *El Concepto de Formación Económico-Social*. México: Siglo Veintiuno.
- Marcuse, H. (2010). *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Márquez, M. O. (2006). *¿Qué es la entrevista?*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Marsh, D., & Stoker, G. (1997). *Teoría y Métodos de la Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico* (3 ed.). México, D. F.: Trillas.
- Mejía Serafín, L. H. (2006). *"La practica docente en el Nivel Medio Superior: Impacto sobre la calidad en la enseñanza, un estudio de caso en la UAEM"* Tesis para obtener el grado de Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Toluca, Estado de México: UAEM.
- Mejía Serafín, L. H., Navarro Zavaleta, J. A., & Osorio García, M. d. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352-369. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602119>

- Montiel Rojas, A. (1999). *Plan de Desarrollo del Estado de México 1999–2005*. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Mora Mora, R. (julio-diciembre de 2005). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas: Adriana Puiggrós o el discurso de los sujetos y el currículo. *Psicogente, [en línea]*, 8(14), 49-62. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552350005>
- Moreno Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar, vol. 5*(julio-diciembre), pp. 9-35.
- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J., & Barzana García, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Obtenido de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Navarrete López, E. L. (1992). *Adolescentes y trabajo en tres regiones del Estado de México*. Toluca, México: El Colegio Mexiquense.
- Navarro Zavaleta, J. A. (2007). *Reconstrucción histórica del Nivel Medio Superior de la UAEM, un análisis comparativo a partir de sus cambios en los planes de estudio*. Toluca, Estado de México, México: Tesis de Maestría.
- Navarro, J. C. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas*(Agosto), 1-24.
- Parra Dávila, G. (1999). “Visión retrospectiva del Bachillerato Universitario en la UAEM”. En UAEM., *Educación Media Superior en México, Realidad y Perspectiva*. Toluca: UAEM.
- Peñaloza García, I. (1985). Visión Retrospectiva de la Escuela Preparatoria. *Universidad y Legislación, Año III*(9).

- Peñaloza García, I. (1990). *Reseña Histórica del Instituto Literario de Toluca. (1828-1956)*. México, Estado de México., México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Popkewitz, T. S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. (I. d. Educación, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXII(90), 5-33. Recuperado el 15 de marzo de 2019
- Popkewitz, T., Tabachnik, B., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa: un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: México: Pomares.
- Ramírez Martínez, R. M. (2001). *Políticas de la Universidad Pública. El Discurso de la Calidad*. Toluca, Estado de México, México: Cuadernos de Investigación. CGIEA/UAEM.
- Robles, M. (1993). *Educación y Sociedad en la Historia de México* (Décima tercera ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1989). Los sujetos y sus saberes. En S. d. Pública (Ed.), *Análisis de la práctica docente* (págs. 57-58). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, A. M. (1999). *Plan de Desarrollo del Estado de México 1999–2005*. Toluca: Gobierno del Estado de México 1999–2005.
- Rosenzweig, F., Hernandez, R., Jarquin, M., & Mino, M. (1987). *Breve historia del Estado de México*. Toluca., México, México: El Colegio Mexiquense - Gobierno del Estado de México.
- Salazar Medina, J. (. (1993). *Estructura y dinamica del poder en el Estado de México*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Enlace-Grijalbo.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España.

Santillana. (2006). *Diccionario de Ciencia de la Educación*. México: Santillana.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública. (20 de enero de 2007). *Secretaria de Educación Pública*. Obtenido de Historia de la Secretaria de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_566_historia_de_la_secre

Secretaria de Educación Pública. (2008). ACUERDO NUMERO 442 POR EL QUE SE ESTABLECE EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO EN UN MARCO DE DIVERSIDAD. *DIARIO OFICIAL (Primera Sección)*(Viernes 26 de septiembre).

Secretaría de Educación Pública. (2008). ACUERDO NUMERO 442 POR EL QUE SE ESTABLECE EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO EN UN MARCO DE DIVERSIDAD. *DIARIO OFICIAL (Primera Sección)*(Viernes 26 de septiembre).

Secretaría de Educación Pública. (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 59.

Secretaría de Educación Pública. (21 de octubre de 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*, págs. 1-13.

Secretaría de Educación Pública. (29 de Octubre de 2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten

educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Nación*.

Secretaría de Educación Pública. (29 de octubre de 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*, pág. 5.

Szasz, I., & Lerner, S. (1996). *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México: Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Humano.

Tanck, D. (1986). "La educación en la nueva nación". En Salvat, *Historia de México Salvat* (Vol. Tomo 11). México: Salvat.

Trigos, M. C. (1991). Administración Estatal 1957-1963. *La Educación en los informes de Gobierno. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*.(No. 5.).

Universidad Autónoma del Estado de México. (1994). *Curriculum del Bachillerato Universitario 1991*. México: UAEM.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2004). Currículo del Bachillerato Universitario 2003. *Gaceta Universitaria. Publicación Extraordinaria, Época XI*(Año XX).

Universidad Autónoma del Estado de México. (Noviembre de 2010). Currículo del Bachillerato Universitario 2009. *Gaceta Universitaria, Época XIII, Año XXVI*(Num Extraordinario, Noviembre 2010), pág. 99.

Vasilachis de Gialdino, I. A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., & [et. al]. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Velázquez , M., & Larrauri , R. (1990). *La Educación en los Informes de Gobierno: Administración Estatal 1969-1975; Administración Federal 1970-1976*. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Velázquez Albo, M. L. (1992). *Origen y Desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato Universitario 1867-1990*. México: UNAM.
- Velázquez Muñoz, M. (1990). *La Educación en los Informes de Gobierno: Administración Estatal 1969-1975; Administración Federal 1970-1976* (Vol. 7). Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Velázquez Muñoz, M., & Zarur Osorio, A. (1991). *La Educación en los Informes de Gobierno: Administración Estatal 1975-1981; Administración Federal 1976-1982* (Vol. 8). Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

ANEXOS

Nota Metodológica

De acuerdo con la naturaleza de los datos y las técnicas que se usaron para la recolección, el presente estudio se clasifica como de triangulación en investigación, Denzin la define como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” citado en (Arias Valencia, 2000).

Siguiendo el texto de Szasz y Lerner (Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, 1996) y de acuerdo con la forma en que definí a mi objeto de estudio, el método utilizado, fue de tipo cualitativo, puesto que comparto el supuesto ontológico fundamental de estos métodos, que es que la realidad se construye socialmente y por tanto no es independiente de los individuos.

En primer término, se analizó el discurso político educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), particularmente lo relativo a la práctica docente, a fin de determinar las conceptualizaciones de los términos principales sobre docencia, competencias docentes, práctica docente y, de igual modo, identificar la racionalidad y los procesos de legitimación que subyacen en el discurso.

Posteriormente, se identificaron las adecuaciones que se realizaron en el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 (CBU 2009) de la UAEM para caracterizar las competencias docentes, la práctica docente y el perfil del docente. También se analizó el manejo del discurso de la RIEMS por parte de los docentes, y se indagó cómo se lleva a cabo la concreción en el aula por medio de la práctica docente, según la experiencia de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, el tipo de estudio que se realizó es el denominado Estudio de Caso, que según Martínez Carazo (2006) es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la

recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Para el presente estudio, se usaron como base las aportaciones de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, considerando como referente de ésta a Herbert Marcuse y a Jürgen Habermas con objeto de analizar el discurso se tomaron las aportaciones de Ernesto Laclau; para analizar las políticas públicas se tomaron como base los conceptos de Luis F. Aguilar Villanueva. Al emplear el Atlas Ti, también se asume el uso de la teoría fundamentada, ya que es esta lógica de análisis la que sustenta a la herramienta.

Pregunta de Investigación

Las preguntas que orientaron a la investigación fueron las siguientes:

¿Cómo se concreta, en la práctica docente, el discurso político-educativo de la RIEMS?

¿La racionalidad que subyace a la política educativa de la RIEMS es contraria a la racionalidad de los docentes del Nivel Medio Superior, lo que genera resistencia al cambio e impide que se implemente adecuadamente la RIEMS?

Objetivo General

Analizar la congruencia entre la práctica docente y el discurso político-educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la UAEM en su aplicación en el aula.

Objetivos Particulares:

- Determinar cómo desde las instancias oficiales nacionales, estatales y universitarias se conceptualiza el término “**competencias docentes**” en un discurso a partir del cual las políticas educativas se implementan para llevarlas a cabo en las Instituciones de Educación Superior (IES).

- Conocer si el discurso se va reinterpretando e identificar sus efectos en los diferentes niveles de toma de decisión, fijando como punto de partida el discurso oficial sobre tales políticas del titular del Poder Ejecutivo y de la Secretaría de Educación Pública, hasta la institución que nos interesa en este estudio: la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Establecer cómo se aprehenden y reinterpretan estos discursos en la práctica docente del Nivel Medio Superior de la UAEM en la implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Técnicas de Investigación

Para alcanzar los objetivos planteados y responder a las interrogantes formuladas se utilizaron las siguientes técnicas de investigación:

Investigación documental:

Se efectuó el análisis de fuentes bibliográficas, hemerográficas, mesográficas y videográficas, tanto oficiales como críticas, para elaborar un “estado del arte”.

Investigación de campo:

Se aplicó la técnica de Grupos Focales, también conocida como Grupos de Discusión o de Opinión. Esta metodología es de carácter cualitativo y por los resultados obtenidos en los trabajos de investigación es una de las técnicas más usadas en trabajos realizados en el área social, Silva-Peña, et al., (2006), Delgado-Gallego & Vázquez-Navarrete (2006), Ibáñez, (2002). La característica principal de la técnica es utilizar la exposición de las ideas que se tienen respecto de un tópico y no se considera necesario que el participante sea un experto en éste, ya que lo que interesa saber es el grado de conocimiento que tiene y no la certificación de un saber. Esta técnica se aplicó a los alumnos de cuarto y sexto semestres, en consideración que ya tenían la experiencia suficiente sobre la práctica docente de sus maestros y por tanto pueden emitir una opinión al respecto. Lo anterior tuvo por objeto contrastar la visión de los profesores sobre su práctica docente con la opinión de los alumnos.

En los Grupos de Discusión se obtienen representaciones de carácter colectivo; éstos proporcionan conocimiento sobre los sistemas de representaciones en relación con los objetos de estudio. Las posiciones discursivas básicas son prototípicas (es el lugar a que tienden las diferentes actitudes y opiniones de los miembros y que son producto del propio proceso de debate, enfrentamiento y oposición entre las posturas personales).

Otra técnica empleada fue la entrevista, que es el procedimiento más utilizado por diversos profesionales en distintos campos, pero en todos los casos su propósito u objetivo más frecuente es conseguir información y procurar que ésta responda, con la mayor precisión posible, a lo que necesitamos averiguar (Márquez, 2006).

Este proceso es entendido comúnmente como el acto de hacer preguntas para que una persona las conteste, tal como las haría en cualquier conversación, cada uno con su estilo y sus maneras habituales de dirigirse a los demás. A pesar de que éste es el proceder habitual, casi todo el mundo ha dudado alguna vez de la utilidad o veracidad de las respuestas obtenidas o, simplemente, de cómo deberían ser preguntadas ciertas cosas a determinadas personas.

Se eligió usar **Entrevistas Semiestructuradas** para los docentes. Este tipo de entrevista es una combinación entre las entrevistas estructuradas y las no estructuradas; de acuerdo con Bernard (1988: 204-207) esta entrevista es de gran utilidad en situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas, funcionan adecuadamente en las investigaciones que se interesan por interrogar a los miembros élite de una comunidad, personas con poco tiempo para atender al investigador. En esta entrevista el entrevistador enfoca la conversación en un tema particular y proporciona al informante espacio y libertad para definir el contenido de la discusión.

Las muestras utilizadas son de tipo no probabilística y el muestreo fue intencional o de conveniencia. Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado por obtener muestras representativas mediante la inclusión en éstas de grupos supuestamente típicos. El investigador selecciona directa e intencionadamente a los

individuos de la población. En este caso se solicitó cooperación a maestros con diferente experiencia docente y que habían tomado el Diplomado en Competencias Docentes, ya que se supone que estos maestros deberían haber aprendido y estarían aplicando el discurso de la RIEMS.

De acuerdo con lo anterior, la muestra de docentes entrevistados se integró de la siguiente manera:

Se entrevistaron a 12 profesores de tiempo completo, docentes del Nivel Medio Superior, de los siguientes planteles:

Plantel	
Nezahualcóyotl	1
Ignacio Ramírez Calzada	11

Respecto al sexo de los entrevistados, la muestra se dividió como se observa a continuación:

Mujeres:	7
Hombres:	5

Particularidades de la muestra en cuanto a formación y reconocimientos:

Las entrevistadas

subdirectoras académicas	3
“Mujer Académica Universitaria”	6
“Nota Laudatoria”	6
Grado de Doctor	2
Grado de Maestría	5

Los entrevistados:

exdirectores de plantel	4
"Nota Laudatoria"	5
Grado de Doctor	2
Grado de Maestría	3

En cuanto a su experiencia laboral, todos cuentan con más de 20 años de servicio.

Por otra parte, respecto a los campos de formación de acuerdo con el CBU 2009, la muestra se integró de la siguiente manera:

CAMPO DE FORMACIÓN	MUJERES	HOMBRES
MATEMÁTICAS	0	2
QUÍMICA	2	0
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	2	1
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	2	0
DESARROLLO HUMANO	1	2

Composición de la muestra para Grupos Focales

Se formaron dos grupos focales de seis integrantes, uno de mujeres y otro de hombres pertenecientes al cuarto y sexto semestres.

Para elegir la muestra se usó un muestreo intencional, ya que solamente se tomaron en consideración alumnos con un promedio superior a 9.0, en atención a que podían tener un panorama más completo sobre el desempeño académico de los profesores. Lo anterior se tomó como experiencia de una investigación previa en la que se

entrevistaron a alumnos con mejor promedio en la asignatura de Física General y se obtuvo información muy rica en cuanto al desempeño de los profesores de esta asignatura.

En el caso de la presente investigación, al ser entrevistados profesores de tiempo completo sobre sus competencias docentes, la formación de éstos y las asignaturas que impartían permitieron abrir el abanico de los alumnos elegidos, puesto que en algún momento de su formación tuvieron contacto con dos o más profesores de tiempo completo.

ANEXO I

RELACIÓN DE ASIGNATURAS QUE SE ENSEÑABAN EN LA PREPARATORIA DEL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO AUTÓNOMO DE TOLUCA (ICLA)

Moral y Urbanidad
Aritmética
Álgebra
Geometría Plana y en el Espacio
Trigonometría
Geometría Analítica y Cálculo Infinitesimal
Cosmografía
Geografía
Física
Química
Mineralogía
Geología
Botánica
Zoología
Higiene
Lógica
Estadística y Economía Política
Español
Latín
Francés
Inglés
Alemán
Raíces Griegas
Literatura
Historia Universal
Historia de México

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999.
UAEM.

ANEXO II
ESCUELA PREPARATORIA INTEGRAL
(Incluida la secundaria)
PLAN DE ESTUDIOS
Vigencia de 1956 a 1958

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
1º Matemáticas	2º Matemáticas	3º Matemáticas
1º Geografía	2º Geografía	3º Geografía
1º Ciencias Biológicas	2º Ciencias Biológicas	1º Física
1º Lengua y Licenciatura Españolas	2º Lengua y Licenciatura Españolas	1º Química
1º Inglés	1º Raíces Grecolatinas	3º Ciencias Biológicas
1º Educación Cívica	2º Ingles	3º Lengua y Licenciatura Españolas
1º Dibujo de Imitación	2º Educación Cívica	3º Ingles
1º Modelado	1º Historia de México	2º Historia de México
1º Cultura Musical	1º Historia Universal	2º Historia Universal
1º Educación Física	2º Cultura Musical	2º Raíces Grecolatinas
1º Prácticas de Ciencias Biológicas	1º Dibujo Constructivo	3º Educación Cívica
	2º Educación Física	3º Educación Física
	2º Prácticas de Ciencias Biológicas	1º Prácticas de Física
		1º Prácticas de Química
		3º Prácticas de Ciencias Biológicas

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO II
(Continuación)

BACHILLERATO: CIENCIAS.	
ESPECIALIDAD: Medicina, Odontología y Veterinaria	ESPECIALIDAD: Ciencias Químicas
Cuarto año	Cuarto año
2º Física	2º Física
2º Química	2º Química
2º Historia de México	3º Historia de México
4º Inglés	4º Inglés
Etimologías	Etimologías
Higiene General	Higiene General
Introducción a la Filosofía	Introducción a la Filosofía
4º Matemáticas	4º Matemáticas
4º Ciencias Biológicas	4º Ciencias Biológicas
Dibujo Anatómico	2º Dibujo Constructivo
2º Modelado	4º Educación Física
4º Educación Física	2º Prácticas de Química
2º Prácticas de Química	4º Prácticas de Ciencias Biológicas
4º Prácticas de Ciencias Biológicas	
Quinto año	Quinto año
3º Física	3º Física
3º Química	3º Química
5º Inglés	5º Inglés
Licenciatura General	Literatura General
Lógica	Lógica
5º Ciencias Biológicas	5º Matemáticas
Psicología	5º Ciencias Biológicas
Ética	Biología General
Biología General	5º Educación Física
5º Educación Física	3º Prácticas de Química
3º Prácticas de Física	3º Prácticas de Física
3º Prácticas de Química	5º Prácticas de Ciencias Biológicas
5º Prácticas de Ciencias Biológicas	
Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.	Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO II
(Continuación)

BACHILLERATO: CIENCIAS	
ESPECIALIDAD: Ingeniería	ESPECIALIDAD: Arquitectura
Cuarto año	Cuarto año
2º Física	2º Física
2º Química	2º Química
3º Historia de México	3º Historia de México
4º Inglés	4º Inglés
Etimologías	Higiene General
Higiene General	Etimologías
Introducción a la Filosofía	Introducción a la Filosofía
4º Matemáticas	4º Matemáticas
Geografía Física y de México	2º Dibujo Constructivo
2º Dibujo Constructivo	2º Modelado
4º Educación Física	4º Educación Física
2º Prácticas de Física	2º Prácticas de Química
2º Prácticas de Química	
Quinto año	Quinto año
3º Física	3º Física
3º Química	5º Inglés
5º Inglés	Literatura General
Literatura General	5º Matemáticas
Lógica	Cosmografía
5º Matemáticas	Psicología
Cosmografía	2º Dibujo de Imitación
5º Educación Física	Dibujo Arquitectónico
3º Prácticas de Física	5º Educación Física
3º Prácticas de Química	3º Prácticas de Física
Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.	Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO II
(Continuación)

BACHILLERATO: HUMANIDADES		
ESPECIALIDAD: Jurisprudencia, Filosofía	ESPECIALIDAD: Economía	ESPECIALIDAD: Comercio
Cuarto año	Cuarto año	Cuarto año
4º Lengua y Licenciaturas Españolas	4º Lengua y Literatura Españolas	4º Inglés
3º Historia Universal	3º Historia Universal	Literatura Mexicana y Nociones de Literatura General
4º Inglés	3º Historia de México	Etimologías
Etimologías	4º Inglés	4º Matemáticas
1º Griego	Etimologías	Geografía Física y de México
1º Literatura Universal	1º Literatura Universal	Prácticas Administrativas y Comerciales
Higiene General	Higiene General	Introducción al Estudio del Derecho y Noción Civil
Introducción a la Filosofía	Introducción a la Filosofía	1º Contabilidad
1º Lengua y Licenciatura Latinoamericanas	4º Matemáticas	4º Educación Física
Biología General	Geografía Física y de México	
4º Educación Física	Biología General	
	Educación Física	
Quinto año	Quinto Semestre	Quinto Semestre
4º Historia Universal	4º Historia Universal	Lógica y Ética
4º Historia de México	4º Historia de México	5º Inglés
5º Inglés	5º Inglés	Historia Universal
2º Griego	2º Licenciatura Universal	Psicología
2º Literatura Universal	Licenciatura Mexicana e Hispanoamericana	Cálculos Mercantiles
Literatura Mexicana e Hispanoamericana	Lógica	2º Contabilidad
Lógica	Psicología	1º Economía
Psicología	Ética	Sociología
Ética	5º Matemáticas	Derecho Constitucional y Administrativo
Lengua y Licenciatura Latinas	Geografía Humana	5º Educación Física
Geografía Humana	5º Educación Física	
5º Educación Física		
Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.	Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía.	Seminarios: Estética, Filosofía, Física, Química y Anatomía

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO III

ESCUELA PREPARATORIA

(INCLUIDA LA SECUNDARIA)

Plan de Estudios Vigencia de 1958 a 1964

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
* Lengua y Licenciatura, Castellanas, 1º Curso	* Lengua y Licenciatura Castellanas, 2º Curso	* Lengua y Licenciatura Castellanas, 3º Curso
* Inglés 1º Curso	* Inglés, 2º Curso	* Inglés, 3º Curso
* Matemáticas, 1º Curso (Aritmética y Álgebra)	* Matemáticas, 2º Curso (Geometría Plana y del Espacio)	* Matemáticas, 3º Curso (Trigonometría rectilínea)
* Civismo, 1º Curso	* Civismo 2º Curso	* Historia de México, 1º Curso
* Geografía Física y Humana	* Geografía de México	* Historia Universal 2º Curso
* Biología, 1º Curso	* Biología 2º Curso	* Biología, 3º Curso
* Cultura Musical 1º Curso	* Historia Universal 1º Curso	* Física 1º Curso
* Dibujo de Imitación	* Cultura Musical, 2º Curso	* Química 1º Curso
* 1º Academias de Matemáticas	* Dibujo Constructivo	* Modelado
* Prácticas de Biología	2º Prácticas de Biología	* Prácticas de Física
	2º Academias de Matemáticas	* Prácticas de Química
	Curso Práctico de Español	* Prácticas de Biología
		* 3º Academias de Matemáticas
		* Curso Práctico de Español

ANEXO III
(Continuación)

Cuarto año	Quinto año
<p>Materias Comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lengua y Literaturas Castellanas, 4º Curso (Estudio Filológico) * Inglés 4º Curso o Francés 1º Curso * Historia Universal, 3º Curso (Historia Contemporánea) * Historia de México, 2º Curso (Época independiente) * Filosofía, 1º Curso (Lógica) <p>Materias de Selección</p> <p>Los alumnos deberán escoger libremente nueve horas de materias selectivas de las siguientes asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lengua y Licenciatura Latinas, 1º Curso * 2ª Lengua Viva, 1º Curso * Lengua y Literatura Griegas, 1º Curso * Matemáticas, 4º Curso (Analítica) * Física 2º Curso * Química 2º Curso * Botánica Superior * Zoología Superior * Dibujo, 2º Curso * Geografía Física * Biología Básica 	<p>Materias Comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Literatura Mexicana e Iberoamericana * Filosofía de la Literatura Universal * Psicología * Inglés 5º Curso o Francés 2º Curso <p>Materias de Selección</p> <p>Los alumnos deberán escoger libremente nueve o diez horas de materias selectivas de las siguientes asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lengua y Licenciatura Latinas con lecturas comentadas de clásicos, 2º Curso * 2ª Lengua Viva, 2º curso con lecturas comentadas de autores respectivos * Lengua y Licenciatura Griegas con lecturas comentadas de clásicos 2º curso * Física, 3º curso * Química, 3º curso * Geología y Mineralogía * Biología General * Matemáticas, 5º curso (Cálculo) * Lengua y Licenciatura Castellanas, 5º curso (estudio literario) * Sociología * Estética * Geografía Política Contemporánea * Cosmografía * Historia de las Doctrinas Filosóficas * Higiene General * Modelo, 2º curso

ANEXO III
(Continuación)

SEMINARIOS

Uno obligatorio a opción del alumno

- I. Higiene Mental (problemas de la adolescencia)
- II. Biología y Antropología
- III. Biología y Fitotecnia
- IV. Biología y Zootecnia
- V. La revolución Mexicana
- VI. Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México
- VII. Letras Mexicanas
- VIII. El pensamiento Filosófico de México
- IX. Físico, Químico
- X. Recursos Naturales de México

Los alumnos de quinto año podrán elegir un quinto curso de la primera lengua viva con tres horas por semana, en lugar del seminario.

Las materias selectivas elegidas por el alumno deberán ser revisadas por el orientador en todos los años.

- a) Educación Física y Deportiva
- b) Actividades de Cultura Estética
- c) Una hora intermedia diaria de estudio obligatorio

En los tres primeros años prácticas de adiestramiento en talleres y actividades agropecuarias. Los tres años de las secundarias oficiales se revalidarán globalmente por los tres años del bachillerato a la presentación del certificado debidamente requisitado.

ANEXO III
(Continuación)

SEMINARIOS
<p>Uno obligatorio a opción del alumno</p> <p>XI. Higiene Mental (problemas de la adolescencia) XII. Biología y Antropología XIII. Biología y Fitotecnia XIV. Biología y Zootecnia XV. La revolución Mexicana XVI. Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México XVII. Letras Mexicanas XVIII. El pensamiento Filosófico de México XIX. Físico, Químico XX. Recursos Naturales de México</p> <p>Los alumnos de quinto año podrán elegir un quinto curso de la primera lengua viva con tres horas por semana, en lugar del seminario.</p> <p>Las materias selectivas elegidas por el alumno deberán ser revisadas por el orientador en todos los años.</p> <p>d) Educación Física y Deportiva e) Actividades de Cultura Estética f) Una hora intermedia diaria de estudio obligatorio</p> <p>En los tres primeros años prácticas de adiestramiento en talleres y actividades agropecuarias. Los tres años de las secundarias oficiales se revalidarán globalmente por los tres años del bachillerato a la presentación del certificado debidamente requisitado.</p>

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

Los dos años últimos del bachillerato constaban de materias comunes y materias de selección con la misma categoría académica.

ANEXO IV

ESCUELA PREPARATORIA

(Ciclos Semestrales) Vigencia de 1964 A 1970

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO	
101. Matemáticas 1º 102. Física 1º 103. Química 1º 104. Historia Universal 1º 105. Historia de México 1º 106. Lengua y Literatura Españolas 1º 107. Lógica Idioma 111. Geografía 112. Dibujo de Imitación	201. Matemáticas 2º 202. Física 2º 203. Química 2º 204. Historia Universal 2º 205. Historia de México 2º 206. Lengua y Licenciatura Españolas 2º 207. Ética	TERCER AÑO MATERIAS COMUNES	
306. Literatura Universal Idioma 1º 316. Derecho Positivo Mexicano	307. Psicología Idioma 2º 405. Historia del Estado de México	MATERIAS ESPECIFICAS	
C. FÍSICO - MATEMÁTICAS	C. QUÍMICO - BIOLÓGICAS	C. ECONÓMICO - ADMINISTRATIVAS	
301. A- Matemáticas 3º 302. A- Física 3º 407. Estética (sólo para Arquitectos) 212. Dibujo Constructivo Materias Optativas T.S. de Matemática Materias Optativas Cosmografía	301. B- Matemáticas 3º 302. B- Física 3º 303. Química 3º 314. Biología 2º Materias Optativas de T.S. Biología 2º Materias Optativas de T.S. de Química	301. C- Matemáticas 3º 411. Geografía Económica 416. Sociología Materias Optativas y Prácticas Administrativas y Comerciales Materias Optativas y Geografía Política	
DISCIPLINAS SOCIALES		HUMANIDADES CLÁSICAS	
304. Historia de la Cultura 317. Latín (sólo para Derecho) 416. Sociología 507. Historia y Doctrinas Filosóficas Materias Optativas y Geografía Política Materias Optativas y Geografía Económica		317. Latín 318. Griego 407. Estética 507. Historia y Doctrinas Filosóficas Materias Optativas. El Pensamiento Filosófico de México	

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO V

ESCUELA PREPARATORIA

(CICLOS SEMESTRALES) (VIGENCIA DE 1970 A 1982)

SEMESTRES COMUNES				
I	II	III	IV	V
* Geografía y Ecología * Historia Universal * Etimologías Greco - Latinas * Filosofía I * Lengua y Literatura Españolas	* Matemáticas I * Historia de México * Anatomía Fisiología e Higiene * Filosofía II * Literatura Universal	* Matemáticas II * Física I * Psicología * Filosofía III * Antropología	* Matemáticas III * Física II * Química I * Sociología * Inglés	* Matemáticas IV * Biología * Química II * Nociones de Derecho Pos. Mexicano * Inglés II
SEMESTRE DE BACHILLERATO (VI)				
CIENCIAS QUÍMICAS	C. FÍSICO MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES		
* Matemáticas V * Química Orgánica * Inglés III * Física * T.S. de Química * T.S. de Química Biológica	* Matemáticas V * Geometría Descriptiva * Inglés III * Introducción a la Ingeniería * Física III * T.S. de Matemáticas	* Historia de las Doctrinas Filosóficas * Historia de la Cultura * Inglés III * Geopolítica * Desarrollo de las Instrucciones Políticas		
CIENCIAS DE LA SALUD	C. ECONÓMICO ADVS.	HUMANIDADES		
* T.S. de Biología * Química Orgánica * Inglés III * Física * Morfofisiología * Biología Celular	* Matemáticas v * Int. a la Administración * Inglés III * Economía * Introducción a la Contabilidad	* T.S. de Filos. Contemp. * Taller de Literatura * T.S. de Historia * T.S. de Geografía * Historia de las Doctrinas Filosóficas * Inglés III		

CIENCIAS DE LA CONDUCTA	C. FÍSICO-MATEMÁTICAS (ARQUITECTURA)	CIENCIAS QUÍMICAS (AGRONOMÍA)
* Bases Biológicas del Comportamiento * Inglés III * Ciencias de la Comunicación * Psicología II * T.S. de Ciencias de la Conducta * Int. Metodología de C.S	* Inglés III * Matemáticas V * Física III * Geometría Descriptiva * Dibujo Arquitectónico * Introducción al Diseño	* Inglés III * Matemáticas V * Física III * Química Orgánica * T.S. de Química * T.S. de Biología

Realidad y perspectiva. 1999. UAEM. Fuente: Educación Media Superior en México.

ANEXO VI
ESCUELA PREPARATORIA

(SISTEMA DE BLOQUES)

PLAN DE ESTUDIOS (VIGENCIA DE 1971 A 1982)

BLOQUES COMUNES		
<p>BLOQUE I</p> <ul style="list-style-type: none"> * Geografía y Ecología * Etimologías Grecolatinas * Técnicas de la Investigación I <p>BLOQUE II</p> <ul style="list-style-type: none"> * Filosofía I * Anatomía, Fisiología e Higiene * Técnicas de la Investigación II <p>BLOQUE III</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lengua y Literatura Españolas * Filosofía II * Antropología 	<p>BLOQUE IV</p> <ul style="list-style-type: none"> * Literatura Universal * Filosofía III * Historia Universal <p>BLOQUE V</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas I * Historia de México * Psicología <p>BLOQUE VI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas II * Nociones de Derecho Positivo Mexicano 	<p>BLOQUE VII</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas III * Física II * Sociología <p>BLOQUE VIII</p> <ul style="list-style-type: none"> * Química I * Inglés I * Matemáticas IV <p>BLOQUE IX</p> <ul style="list-style-type: none"> * Inglés II * Biología * Química II
BACHILLERATO		
Ciencias de la Salud	Ciencias Químicas	C. Económico-Administrativas
<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bases Biol. del Comportamiento * Inglés III * Ciencias de la Comunicación <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Psicología II * T.S. de Ciencias de la C. * Int. a los Mét. de las Ciencias Sociales 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas V * Química Orgánica * Inglés III <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Física III * T.S. de Química * Bioquímica 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas V * Introducción a la Administración * Inglés III <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Economía * Introducción a la Contabilidad * Derecho Mercantil

Ciencias de la Conducta	Ciencias Sociales	Ciencias Físico-Matemáticas (Ingeniería)
<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bases Biológicas del Comportamiento * Inglés III * Ciencias de la Comunicación <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Psicología II * T.S. de Ciencias de la C. * Int. a los Mét. de las Ciencias Sociales 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Historia de las Doctrinas Filosóficas * Historia de la Cultura * Inglés III <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Geopolítica * Desarrollo de la Inst. Política * T.S. de Derecho 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Matemáticas V * Geometría Descriptiva * Inglés III <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * introducción A la Ingeniería * T.S. de Matemáticas * Física III
HUMANIDADES	CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS (ARQUITECTURA)	CIENCIAS QUÍMICAS (AGRONOMÍA)
<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> * Inglés III * T.S. de Geografía * T.S. de Filosofía Contemporánea <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> * T.S. de Historia * Taller de Literatura * Historia de las Doctrinas Filosóficas 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> *inglés III *Matemáticas V *Física III <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> *Geometría Descriptiva *Dibujo Arquitectónico *Introducción al Diseño. 	<p>BLOQUE X</p> <ul style="list-style-type: none"> *Inglés III *Química Orgánica. *Matemáticas V <p>BLOQUE XI</p> <ul style="list-style-type: none"> *Física III * Bioquímica. *T. S. Biología.

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM.

ANEXO VII

ESCUELA PREPARATORIA PLAN DE ESTUDIOS POR SEMESTRES

VIGENTE DE 1982 A 1985

TRONCO BÁSICO				
I SEMESTRE	II SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	V SEMESTRE
Lógica Técnicas de Investigación I Geografía Antropología Taller de Lectura I Etimologías Grecolatina	Matemáticas I Técnicas de Investigación II Biología I Historia Universal Taller de Lectura II Corrientes Filosóficas	Matemáticas II Física I Psicología Historia de México Taller de Lectura y Redacción Ética	Matemáticas III Física II Química I Sociología Inglés I Cultura Física	Matemáticas IV Biología II Química II Nociones de Derecho I Inglés II Actividad Estético
ASIGNATURAS PARA EL SEMESTRE PROPEDEÚTICO (VI)				
CIENCIAS QUÍMICAS Y AGROPECUARIAS	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS	CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Matemáticas V Física III Química Orgánica Química Biológica	Estadística Biología III Química Orgánica Psicología II	Matemáticas V Física III Geografía Descriptiva Dibujo Constructivo	Matemáticas Financieras Introducción a la Administración Estadística Introducción a la Economía	Historia de la Cultura Filosofía Política Estadística Nociones de Derecho II
Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México Inglés III (Materias comunes a todos los Bachilleratos)				

Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM. (Modificado)

ANEXO VIII

BACHILLERATO DE LA UAEM.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS. CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991

Aspectos significativos modelo curricular del bachillerato universitario 1991.

Desaparición de las áreas Propedéuticas	De este modo todos los alumnos cursarán las mismas asignaturas y podrán egresar con un perfil único.																																			
Creación de servicios cocurriculares	Se introducen cinco servicios cocurriculares: Orientación Educativa, Servicio y Asesoría de Cómputo, Educación para la Salud, Educación Artística y Educación Física. Estos servicios complementarán importantes aspectos en la formación de los alumnos.																																			
Modificación del valor Crediticio	<p>El valor crediticio del currículo anterior era de 360 créditos: mientras que en el nuevo modelo es de 344. Esto obedece que:</p> <p>1) La totalidad de horas del currículo anterior eran teóricas.</p> <p>2) Casi la mitad (40%) del tiempo total de currículo se destina a la práctica.</p> <p>3) En el modelo anterior la carga horaria total era de 180 horas en el nuevo es de 223.</p> <p>Con la aplicación de este criterio, el bachillerato de la UAEM cumple con el sistema nacional de créditos académicos.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="width: 30%;">Modelo Curricular.</th> <th colspan="6">Horas/semana/semestre</th> <th rowspan="2">Total de Créditos</th> </tr> <tr> <th colspan="3">Teóricas</th> <th colspan="3">Prácticas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Anterior</td> <td style="text-align: center;">180</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: center;">0</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">360</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Nuevo</td> <td style="text-align: center;">121</td> <td colspan="3"></td> <td style="text-align: center;">102</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">344</td> </tr> </tbody> </table>						Modelo Curricular.	Horas/semana/semestre						Total de Créditos	Teóricas			Prácticas			Anterior	180				0	360		Nuevo	121				102	344	
Modelo Curricular.	Horas/semana/semestre							Total de Créditos																												
	Teóricas			Prácticas																																
Anterior	180				0	360																														
Nuevo	121				102	344																														
Incremento de la carga Horaria semanal	Semestre																																			
	Modelo Curricular	1	2	3	4	5	6																													
	Anterior	30	30	30	0	30	30																													
	Nuevo	8	37	37	38	35	38																													
	Esto supone que el alumno tendrá que cubrir en la escuela un promedio de 37 horas a la semana, poco más de seis horas diarias en promedio asistiendo de lunes a sábado.																																			
Incremento del número de Asignaturas	Como consecuencia ante el incremento de la carga horaria, el nuevo modelo supone un aumento de siete asignaturas: de 36 asignaturas que un alumno cursaba en el currículo anterior, pasa a 43 que deberá cursar en el nuevo modelo (sin incluir los cinco servicios cocurriculares).																																			

<p>Redefinición de las áreas Curriculares</p>	<p>Con el propósito de adecuar el currículo a las nuevas tendencias educativas, las áreas curriculares se redefinen en el nuevo modelo quedando como sigue: lenguaje y comunicación, ciencias sociales y humanidades, matemáticas, ciencias naturales y experimentales, y formación complementaria.</p>
<p>Simplificación de la seriación de asignaturas</p>	<p>El nuevo currículo, la seriación se reduce a las relaciones indispensables de antecedencia entre asignaturas que presentan una continuidad que no puede dislocarse</p>
<p>Redefinición de contenidos</p>	<p>Se redefinieron el perfil del egresado y los objetivos educacionales de todos sus grados de generalidad, orientándolos al desarrollo de un bachillerato de habilidades básicas y de cultura universal, y actualizándolo conforme a las políticas educativas y vigentes, a los avances y transformaciones de la ciencia y la tecnología.</p>

Fuente: Parra Dávila. Guadalupe. Visión retrospectiva del Bachillerato Universitario en la UAEM.

ANEXO IX

CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991 DE LA UAEM. PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER SEMESTRE				
CLAVE	ASIGNATURA	HT	HP	CRD
111	Taller de Lectura y Redacción I	2	3	7
112	Métodos y Técnicas de Investigación I	3	2	8
113	Álgebra I	2	1	5
114	Lógica	4	1	9
115	Antropologías	4	1	9
116	Etimologías	3	2	8
117	Computación	2	3	7
TOTAL		20	13	53
SEGUNDO SEMESTRE				
211	Taller de Lectura y Redacción II	2	3	7
212	Métodos y Técnicas de Investigación II	3	2	8
213	Álgebra II	3	2	8
214	Filosofía	5	0	10
215	Historia Universal	4	1	9
216	Artes Visuales	3	2	8
217	Fundamentos de Cognición	0	2	2
TOTAL		20	12	52
TERCER SEMESTRE				
311	Literatura I	2	3	7
312	Geografía	4	1	9
313	Trigonometría	3	2	8
314	Ética	5	0	10
315	Historia de México	4	1	9
316	Física I	3	2	8
317	Comprensión y Razonamiento Verbal	0	2	2

TOTAL		21	11	53
CUARTO SEMESTRE				
411	Literatura I	1	2	7
412	Inglés I	2	3	8
413	Geometría Analítica I	3	2	5
414	Química	3	2	9
415	Sociología	2	1	9
416	Física II	3	2	8
417	Biología General	4	1	7
418	Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	0	2	2
TOTAL		18	15	51

ANEXO IX

CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991 DE LA UAEM. PLAN DE ESTUDIOS

(Continuación)

QUINTO SEMESTRE				
511	Nociones de Derecho Positivo Mexicano	5	0	10
512	Inglés II	2	3	7
513	Cálculo Diferencial Integral	3	2	8
514	Química II	3	2	8
515	Economía	3	0	6
516	Biología Humana	4	1	9
517	Creatividad Aplicada	0	2	2
TOTAL		20	10	50
SEXTO SEMESTRE				
611	Psicología	4	1	9
612	Inglés III	2	3	7
613	Estadística	2	1	5
614	Innovación y Desarrollo Tecnológico	3	2	8
615	Estructura Socioeconómica y Política de México	4	1	9
616	Física III	3	2	8
617	Ecología	4	1	9
TOTAL		22	11	55
SERVICIOS COCURRICULARES				
CLAVE	SERVICIO	H/S	SEM	CDR
011	Orientación Educativa	1	6	6
012	Servicio y Asesoría de Cómputo	1	6	6
013	Educación para la Salud	1	6	6
014	Educación Artística	1	6	6
015	Educación Física	1	6	6
TOTAL				30

PARÁMETROS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Número de asignaturas curriculares: 43

Número de servicios Cocurriculares: 5

Duración del plan de estudios: 6 semestres (3 años)

Número de horas-semana-semestre:

Horas Teóricas: 121

Horas Prácticas: 102

Total: 223

Tiempo Total necesario para cubrir las asignaturas curriculares:

193 horas-semana-semestre

3,088 horas-clase-efectivas

Tiempo Total necesario (mínimo) para cubrir los servicios cocurriculares:

30 horas-semana-semestre

480 horas-clase-efectivas

Tiempo curricular total del bachillerato: 3,568 horas efectivas

Valor crediticio del plan:

Asignaturas curriculares: 314

Servicios cocurriculares: 30

Total: 344

FUENTE: UAEM. CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991

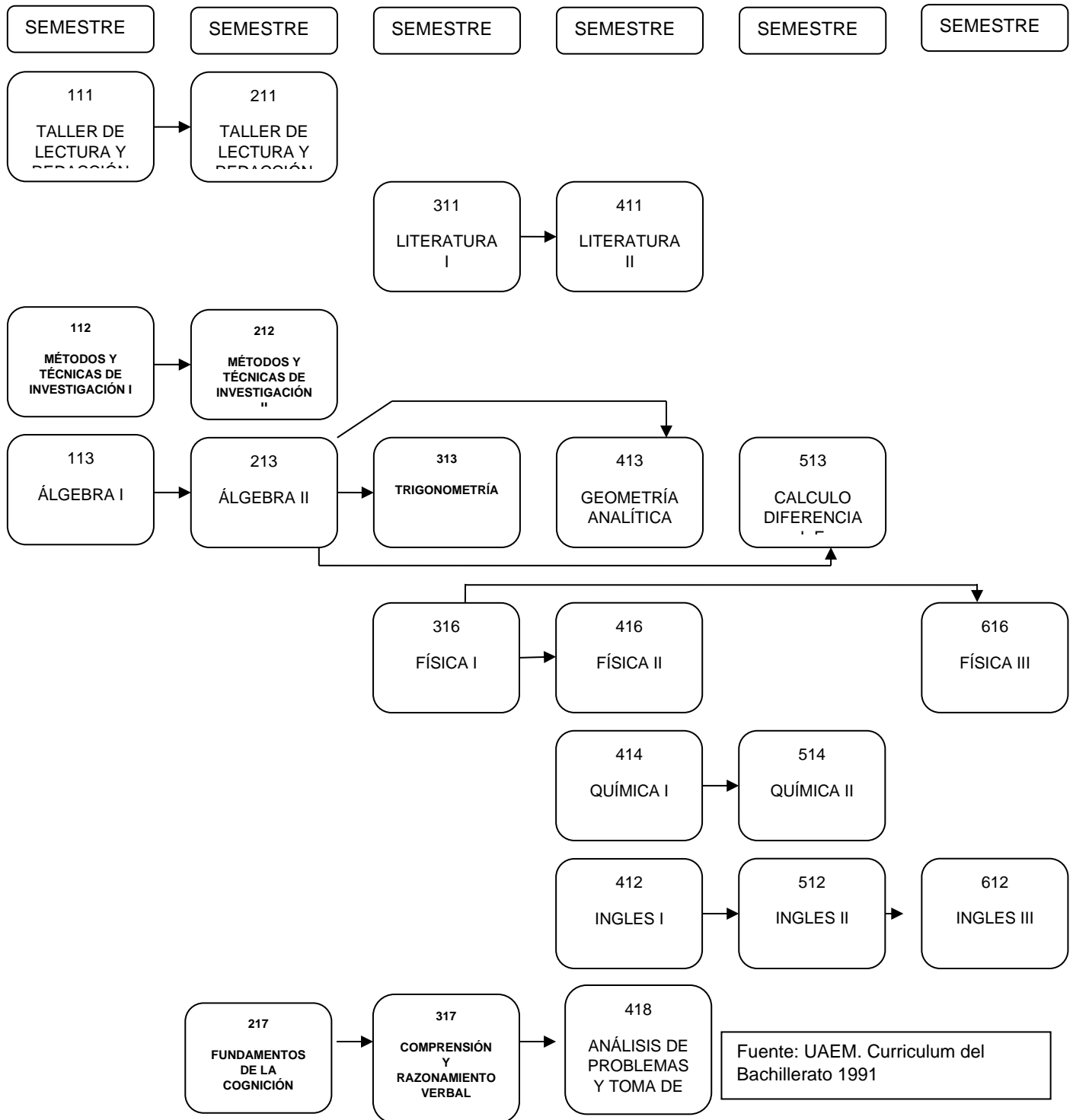
ANEXO X
 MAPA DE ASIGNATURAS
CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991

ÁREA SEMESTRE	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	C. SOCIALES Y HUMANIDADES	MATEMÁTICAS	C. NATURALES Y EXPERIMENTALES	FORMACIÓN	COMPLEMENTARIA
I	Etimologías Taller de Lectura y Redacción I Métodos y Técnicas de Investigación II	Lógica Antropología	Computación Álgebra I			Orientación Educativa
II	Taller de Lectura y Redacción II Métodos y Técnicas de Investigación II	Artes Visuales Filosofía Historia Universal	Álgebra II		Fundamentos de la Cognición	Servicio y Accesorio de Cómputo
III	Literatura	Ética Historia de México	Trigonometría	Física I Geografía	Comprensión y Razonamiento Verbal	
IV	Literatura II Inglés I	Sociología	Geometría Analítica	Física I Química I Biología General	Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	Educación para la Salud
V	Inglés II	Economía Nociones de Derecho Positivo Mexicano	Cálculo Diferencial e Integral	Química II Biología Humana	Creatividad Aplicada	Educación Artística
VI	Inglés III	Estructura Socioeconómica y Política de México	Estadística			Educación Física

**Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999.
 UAEM.**

ANEXO XI

CURRÍCULO DEL BACHILLERATO 1991 SERIACIÓN DE ASIGNATURAS



ANEXO XII

CUADRO COMPARATIVO DE PLANES DE ESTUDIO DE BACHILLERATO EN LA UAEM

ANTECEDENTES 1928-1956 Instituto Científico y Literario de Toluca (ICA)								
Plan de Estudios	1956-1958	1958-1964	1964-1970	1970-1982 1970-1982 1971-1982		1982-1985	1986-1991	1991
Nombre	Escuela Preparatoria Integral	Bachillerato Único	Bachillerato de 3 años	Bachillerato de semestres	Sistema de bloques	Plan de reforma	Evaluación	Currículo del Bachillerato 1991
Duración (años)	3 de secundaria, 2 de preparatoria	3 de secundaria 2 de preparatoria	3	3	2	3	3	3
Programación	anual	Anual	Anual	Semestral	bimestral	Semestral	semestral	Semestral
Tipo de bachillerato	Especializado 3 años de tronco común y dos años de especialización	Especializado 3 años de tronco común y 2 años de asignaturas comunes	Especializado 2 años de tronco común y un año de especialización	Especializado 5 semestres de tronco común y 1 año de especialización	Especializado tronco común y un semestre de especialización	Especializado 5 semestres de tronco común y 1 semestre de especialidad	Especializado 5 semestres de tronco común y 1 semestre de especialidad	Básico
No. de áreas propedéuticas	7	?	5	6/9	5	5	5	0

No. de áreas Curriculares				5	5	5	5	5
No. de Asignaturas	39 de tronco común + 20, 23, 24, 26 o 29	66+	48+	30.31	36	36	36	43+5 Servicios cocurriculares
No. de horas Semana / semestre		170+	89 de tronco común +11, 14, 15 o 17	180	172	172	172	223
No. de Créditos				360				344

Fuente: Fuente: Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva. 1999. UAEM

ANEXO XIII

Currículo del Bachillerato Universitario 2003

NÚCLEOS DF	SEMESTRE					
	I	II	III	IV	V	VI
MATEMÁTICAS	ÁLGEBRA	ÁLGEBRA Y TRIGONOMETRÍA	GEOMETRÍA ANALÍTICA	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	ESTADÍSTICA	
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	HOMBRE Y SALUD	QUÍMICA Y ENTORNO	QUÍMICA Y VIDA DIARIA	GEOGRAFÍA AMBIENTE Y SOCIEDAD		
			FÍSICA BÁSICA	FÍSICA GENERAL		
				BIOLOGÍA CELULAR		
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	PENSAMIENTO Y RAZONAMIENTO LÓGICO	FILOSOFÍA DE LA CIENCIA	ÉTICA Y SOCIEDAD			
	ANTROPOLOGÍA HOMBRE CULTURA Y SOCIEDAD	HISTORIA UNIVERSAL SIGLOS XX-XXI	HISTORIA DE MÉXICO SIGLOS VIV-VVI		FORMACIÓN CIUDADANA	SOCIOLOGÍA
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA EL ESTUDIO	LIBROS DE TEXTOS INFORMATIVOS Y PRESENTACIONES	LECTURAS DE TEXTOS LITERARIOS		
				APRECIACIÓN DEL ARTE	EXPRESIÓN DEL ARTE	
		INGLÉS A1	INGLÉS A2	INGLÉS B1	INGLÉS B2	
DESARROLLO HUMANO	DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO	DESARROLLO DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE				PSICOLOGÍA
	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN	ORIENTACIÓN
	CULTURA FÍSICA	CULTURA FÍSICA	CULTURA FÍSICA	CULTURA FÍSICA		
NÚCLEO DE INTEGRACIÓN MULTIDISCIPLINAR						MÉXICO ANTE EL CONTEXTO INTERNACIONAL
					CULTURA Y RESP AMBIENTAL	CULTURA EMPRENDEDORA
					OPTATIVA	OPTATIVA
					OPTATIVA	OPTATIVA
METODOLOGÍA E INFORMÁTICA	COMPUTACIÓN BÁSICA					
				MEDIOS Y RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN	
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	SERVICIO COMUNITARIO (S/CRÉDITO)					
	TALLERES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DEPORTE Y RECREACIÓN (S/CRÉDITO)					
	COMPUTACIÓN INTERMEDIA (S/CRÉDITO)					

ANEXO XIV
CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO 2003
NÚCLEOS DE FORMACIÓN

Núcleos de formación	Descripción general	Asignaturas que lo integran campo	Campo disciplinario
Matemáticas	Busca desarrollar el razonamiento y la habilidad matemática, y ampliar la comprensión y utilización del lenguaje básico de las ciencias.	Álgebra Álgebra y Trigonometría Geometría analítica Cálculo diferencial e integral Estadística	Matemáticas
Ciencias de la Naturaleza	Está referido al conocimiento y comprensión de los fenómenos naturales desde las diversas perspectivas de las asignaturas que le integran; busca además la vinculación de estos fenómenos con los de carácter social.	Hombre y salud Biología celular Química y entorno Química y vida diaria Física básica Física general Geografía, ambiente y sociedad	Biología Química Física Geografía
Ciencias Sociales y Humanidades	Contribuye a formar al alumno como un ser humano que se conozca a sí mismo, consciente de su contexto y capaz de generar conocimientos, valores y actitudes, dando sentido y significado a su realidad, tanto individual como social.	Pensamiento y razonamiento lógico Filosofía de la ciencia Ética y sociedad Antropología: Hombre, cultura y sociedad Historia universal: siglos XX-XXI Historia de México: siglos XIX-XXI Formación ciudadana Derecho Sociología	Filosofía Antropología Historia Sociología
Comunicación	Desarrolla básicamente el manejo del lenguaje y los medios de expresión que favorecen la comunicación en todas sus Manifestaciones	Comunicación oral y escrita Estrategias lingüísticas para el estudio Lectura de textos informativos y científicos Lectura de textos literarios Inglés A1, A2, B1 y B2 Apreciación del arte Expresión del arte	Español Lengua extranjera Arte

Lenguaje y Desarrollo humano	Pretende que el estudiante reflexione acerca de sus principales fortalezas y debilidades, desarrollando las primeras y superando las segundas a través de estrategias específicas. Enfatiza el desarrollo de las tres esferas de acción: mental, física y emocional.	Desarrollo del potencial humano Desarrollo del potencial de aprendizaje Psicología Orientación educativa Cultura física	Desarrollo humano Psicología Orientación educativa Cultura física
Metodología e informática	Se centra en el desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda, selección, organización y presentación de la información.	Medios y recursos para la investigación Métodos de la investigación Computación básica	Metodología de la Investigación Computación
Integración multidisciplinaria	Incluye asignaturas que por su naturaleza particular integran más de un enfoque disciplinario, de manera que en ellas convergen propósitos específicos de más de un núcleo de formación. Pretende otorgar al modelo curricular una visión interdisciplinaria y rescatar elementos axiológicos, declarativos y procedimentales adquiridos en asignaturas antecedentes.	Cultura y responsabilidad ambiental Cultura emprendedora México ante el contexto internacional	Cultura y responsabilidad ambiental Cultura emprendedora México ante el contexto internacional

Fuente: (2004) UAEM Currículo del Bachillerato Universitario 2003).

ANEXO XV

Plan de Estudios Currículo del Bachillerato Universitario 2003

I. ETAPA INTRODUCTORIA				
Primer Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Álgebra	2	3	5	7
Hombre y Salud	3	2	5	8
Pensamiento y Razonamiento Lógico	3	2	5	8
Antropología: Hombre, Cultura y Sociedad	3	2	5	8
Comunicación Oral y Escrita	2	3	5	7
Desarrollo del Potencial Humano	1	2	3	4
Orientación Educativa	0	1	1	1
Computación Básica	1	4	5	6
Cultura Física	0	1	1	1
TOTAL	15	20	35	50
Segundo Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Álgebra y Trigonometría	2	3	5	7
Química y Entorno	3	2	5	8
Filosofía de la Ciencia	3	2	5	8
Historia Universal siglos XX-XXI	3	2	5	8
Estrategias Lingüísticas para el estudio	2	3	5	7
Desarrollo del Potencial de Aprendizaje	1	2	3	4
Orientación Educativa	0	1	1	1
Inglés A1	1	4	5	6
Cultura física	0	1	1	1
TOTAL	15	20	35	50

II. ETAPA BÁSICA				
Tercer Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Geometría Analítica	2	3	5	7
Química y Vida Diaria	3	2	5	8
Física Básica	3	2	5	8
Ética y Sociedad	3	2	5	8
Historia de México: Siglos XIX-XXI	3	2	5	8
Lectura de Textos Informativos y Científicos	2	3	5	7
Orientación Educativa	0	1	1	1
Inglés A2	1	4	5	6
Cultura Física	0	1	1	1
TOTAL	17	20	37	54
Cuarto Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Cálculo Diferencial e Integral	3	2	5	8
Geografía, Ambiente y Sociedad	3	2	5	8
Física General	3	2	5	8
Biología Celular	3	2	5	8
Lectura de Textos Literarios	2	3	5	7
Medios y Recursos para la Investigación	2	3	5	7
Orientación Educativa	0	1	1	1
Inglés B1	1	4	5	6
Cultura Física	0	1	1	1
TOTAL	17	20	37	54

III. ETAPA PROPEDEÚTICA				
Quinto Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Estadística	1	2	3	4
Cultura y Responsabilidad Ambiental	2	3	5	7
Formación Ciudadana	3	2	5	8
Apreciación del Arte	2	3	5	7
Métodos de la Investigación	2	3	5	7
Optativa	2	1	3	5
Optativa	2	1	3	5
Orientación Educativa	0	1	1	1
Ingles B2	1	4	5	6
TOTAL	15	20	35	50

Sexto Semestre				
ASIGNATURA	HT	HP	TH	CR
Sociología	2	1	3	5
Psicología	3	2	5	8
México ante el Contexto Internacional	2	3	5	7
Expresión del Arte	1	2	3	4
Cultura Emprendedora	2	3	5	7
Optativa	2	1	3	5
Optativa	2	1	3	5
Orientación Educativa	0	1	1	1
TOTAL	14	14	28	42

	Asignaturas obligatorias
	Asignaturas de tratamiento especial

Fuente: UAEM (2004) Currículo del Bachillerato Universitario 2003

ANEXO XVI

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

ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-
Secretaría de Educación Pública.

JOSEFINA EUGENIA VAZQUEZ MOTA, Secretaria de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 9o., 14, fracción I y último párrafo, 21 y 37 de la Ley General de Educación; 1, 4 y 5 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 13 “Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias”, Estrategia 13.1 señala que “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado”;

Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numerales 1.8 y 1.10 señalan como estrategias el “definir un perfil deseable del docente”, así como el “instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad”;

Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes;

Que en consecuencia, es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad;

Que el trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS;

Que para definir el Perfil del Docente del SNB, la Secretaría de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas locales y a las

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

Que desde el punto de vista de su contenido, las competencias docentes deben tener las características siguientes:

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

Que las competencias objeto de este Acuerdo son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS, por lo que he tenido a bien expedir el siguiente:

**ACUERDO NUMERO 447 POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS
COMPETENCIAS DOCENTES PARA
QUIENES IMPARTAN EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN LA
MODALIDAD ESCOLARIZADA**

Capítulo I

Objeto y Definiciones

Artículo 1.- El presente Acuerdo tiene por objeto establecer las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en la modalidad escolarizada impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Artículo 2.- Para los efectos de este Acuerdo, se entenderá por:

- i. **Acuerdo**, al presente Acuerdo;
- ii. **EMS**, a la educación media superior;
- iii. **Personal docente**, al conjunto de educadores que satisfacen los requisitos a que alude el presente Acuerdo y que como promotores y agentes del proceso educativo, ejercen la docencia a través de la cátedra, la orientación, la tutoría y en general, toda actividad propia de dicho proceso;
- iv. **Secretaría o autoridad educativa federal**, a la Secretaría de Educación Pública, y
- v. **Subsecretaría**, a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría o autoridad educativa federal.

Capítulo II

De las Competencias Docentes

Artículo 3.- Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil.

Artículo 4.- Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.

- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Atributos:
- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
 - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Atributos:

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
 - Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.

- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
 - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
 - Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
 - Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
 - Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.

- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- Se derogan las disposiciones administrativas que se opongan a este Acuerdo.

TERCERO.- Para articular y dar identidad a la educación media superior acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades de desarrollo del país, la

Secretaría, con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria, promoverá entre las autoridades educativas de las entidades federativas y las instituciones públicas que impartan educación del tipo medio superior, la adopción de las competencias a que se refiere el presente Acuerdo.

Para tales efectos la Subsecretaría propiciará la celebración de los instrumentos jurídicos correspondientes.

CUARTO.- En los planteles dependientes de la Secretaría y de sus órganos desconcentrados los docentes deberán contar con el perfil descrito en el presente Acuerdo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010.

QUINTO.- La Secretaría deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a lo que dispone el artículo anterior, sin perjuicio de los derechos laborales adquiridos de quienes a la fecha impartan el tipo educativo materia del presente Acuerdo.

SEXTO.- Cualquier situación no prevista en este Acuerdo será resuelta por la Subsecretaría o a indicación expresa por las unidades administrativas de su adscripción.

México, D.F., a 24 de octubre de 2008.- La Secretaria de Educación Pública,
Josefina Eugenia Vázquez Mota.- Rúbrica.

ANEXO XVII

Comparación de los Programas Nacionales de Desarrollo de los Presidentes Fox y Calderón respecto a la educación

CONCEPTO	PND FOX	PND CALDERÓN
EDUCACIÓN	<p>La educación es el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva y para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad.</p> <p>Aunque varios factores contribuyen a promover la soberanía de los individuos y la de los grupos sociales que éstos forman, para el gobierno no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y inequidad.</p> <p>La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro.</p>	<p>Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.</p> <p>Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.</p> <p>3.3 Transformación educativa</p> <p>El Constituyente de 1917 estableció en el artículo tercero de la Carta Magna el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas.</p> <p>Entonces, como ahora, corresponde al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpla esa meta.</p>

CONCEPTO	PND FOX	PND CALDERÓN
DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	<p>La población que demanda educación básica no crecerá en los próximos lustros, por lo que el país tiene la oportunidad para, en pocos años, incorporar a la educación preescolar a todos los niños en esa edad; asegurar que completen su educación secundaria todos los niños y jóvenes que hoy están en las aulas; abrir oportunidades en la educación media superior y superior para alcanzar coberturas más próximas a las de nuestros principales socios comerciales.</p> <p>A pesar del progreso que se alcance con estas acciones, el número de mexicanos sin educación básica es y continuará muy alto. La mayoría de estos mexicanos está, por otro lado, en edad laboral y con necesidades de empleo. En conjunto, representan la parte más numerosa de la población económicamente activa. Proporcionarles educación resulta, por tanto, no sólo un acto de justicia sino de beneficio para el desarrollo nacional.</p> <p>Es necesario expandir y multiplicar las oportunidades educativas y la diversidad de la oferta para este sector de la sociedad, por medio de la apertura de planteles e instituciones; la creación de alternativas educativas, de capacitación y de adiestramiento; el diseño y establecimiento de procesos ágiles y confiables para reconocer y certificar los conocimientos, las destrezas y las experiencias no escolarizadas; la integración vertical y horizontal del sistema educativo.</p>	<p>Aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo.</p> <p>Actualmente, la educación media superior atiende a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha Porcentaje de estudiantes de 3o de secundaria crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%.</p>

PROPUESTAS O LÍNEAS DE ACCIÓN	<p>Objetivo rector 1: mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos <i>Estrategias</i></p> <p>a]. <i>Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.</i></p> <p>j]. <i>Promover que las actividades científicas y tecnológicas se orienten en mayor medida a atender las necesidades básicas de la sociedad.</i></p> <p>Objetivo rector 3: impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva <i>Estrategias</i></p> <p>b]. <i>Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales.</i></p> <p>Las instituciones de estos niveles deberán asumir como prioridad la transformación de sus procesos pedagógicos, tanto en el ámbito de los métodos y medios como en el de los contenidos, de forma que todos sus estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información y de trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa e innovación.</p> <p>Estos elementos, independientemente de las diferentes finalidades de las instituciones, deberán ser objeto de su trabajo cotidiano, pero requerirán la revisión de las prácticas docentes, someter la gestión escolar a los objetivos del aprendizaje y ofrecer un currículo equilibrado y suficientemente diversificado para que abra múltiples opciones que le posibiliten a todo estudiante la flexibilidad en el tránsito entre horarios, programas y espacios educativos.</p> <p>c]. <i>Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar el desarrollo de los recursos humanos de alta calificación.</i></p> <p>Introducir los conocimientos científicos y tecnológicos en los distintos órdenes de la actividad nacional, formando para ello</p>	<p>Eje 3. Igualdad de oportunidades</p> <p>El tercer eje del Plan Nacional de Desarrollo está relacionado con la igualdad de oportunidades. Cada mexicano, sin importar su lugar de origen y el ingreso de sus padres, debe tener acceso a genuinas oportunidades de formación y de realización. Esa es la esencia de la igualdad de oportunidades y sólo mediante ella puede verificarse la ampliación de capacidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de aquellos que más lo requieren. El Desarrollo Humano Sustentable encuentra en dichos procesos la base personal, familiar y comunitaria de su realización social.</p> <p>Una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad. Ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico.</p> <p>Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.</p> <p>Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.</p> <p>Finalmente, una mayor igualdad de oportunidades tiene que ver también con políticas que permitan a una mayor parte de la población urbana insertarse con</p>
-------------------------------	---	---

	<p>recursos humanos con crecientes niveles de calificación educativa y profesional. Crear y desarrollar mecanismos e incentivos que propicien la contribución del sector privado al desarrollo científico y a la cultura de innovación del país. Fomentar proyectos multisectoriales y multiinstitucionales en los que participen las instituciones educativas, las empresas y las industrias.</p>	<p>éxito a la vida económica y social de las ciudades en los años por venir.</p> <p>OBJETIVO 9 Elevar la calidad educativa. La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz de el desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional.</p> <p>Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje.</p> <p>ESTRATEGIA 9.1 Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo.</p> <p>Asimismo, la educación media superior contará con un sistema de evaluación integral que estará a cargo de comités técnicos de expertos en educación. El propósito es fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa que el país necesita y merece. Se fortalecerá la cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación, para lo cual se desarrollarán actividades de capacitación para realizar evaluaciones, así como para interpretarlas y utilizarlas. Asimismo es importante establecer</p>
--	--	---

		<p>herramientas que arrojen información sobre el desempeño del personal docente y que permitan a éstos detectar sus áreas de oportunidad.</p> <p>ESTRATEGIA 9.2 Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.</p> <p>Se fortalecerán los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.</p> <p>Como parte de esta estrategia, se impulsará un sistema para el registro de aspirantes a ocupar cargos directivos de plantel de educación media superior, con el propósito de contar con un proceso de selección transparente que garantice la calidad en gestión educativa escolar en el plantel, así como el desarrollo con calidad de los actores dentro del plantel.</p> <p>La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar a niveles primaria, secundaria y educación media superior.</p> <p>ESTRATEGIA 9.3 Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.</p>
--	--	--

		<p>Por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel, y les permita transitar de una modalidad a otra.</p> <p>ESTRATEGIA 9.4. Fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente.</p> <p>OBJETIVO 10 Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa. También lo es llevar los servicios educativos a donde más se necesitan. No basta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella.</p> <p>ESTRATEGIA 10.1 Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación. Se dará un nuevo impulso a la inversión en infraestructura, equipamiento, ampliación, mantenimiento y acondicionamiento de escuelas, bajo criterios de equidad social y regional, en coordinación estrecha con las autoridades locales.</p> <p>Ha llegado el momento de ampliar este programa a los niveles medio superior y superior, incluyendo a los estudiantes de menores ingresos para estimular su logro académico, con mecanismos transparentes y de corresponsabilidad de los beneficiarios.</p> <p>ESTRATEGIA 10.4 Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.</p> <p>OBJETIVO 11</p>
--	--	--

	<p>Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.</p> <p>Las acciones para modernizar instalaciones y equipo fortalecerán la dotación de computadoras y la actualización de sistemas operativos.</p> <p>ESTRATEGIA 11.1 Fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación desde el nivel de educación básica.</p> <p>ESTRATEGIA 11.2 Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. De poco o nada sirve la adquisición de aparatos, sistemas y líneas de conexión, así se trate de los más avanzados, si no se sabe cómo manejarlos. De ahí la importancia de propiciar una nueva cultura de uso y aprecio por las nuevas tecnologías de la información entre el profesorado y directivos, y estimular su capacitación en el manejo de ellas así como su permanente actualización, para que puedan aprovecharlas mejor en el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos. Se diseñarán los instrumentos más adecuados para que los maestros reciban capacitación en el uso de estas tecnologías, cuenten con opciones para acceder a ellas y las compartan con sus alumnos. Del mismo modo, se capacitará a los directivos de las escuelas para que comprendan la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora como una herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar.</p> <p>Para acelerar la adopción de las nuevas tecnologías, se ofrecerá la capacitación oficial en una modalidad de enseñanza mediada por tecnología. Esto facilitará, además, el acceso a capacitación por docentes y directivos de poblaciones alejadas de los núcleos donde</p>
--	---

	<p>tradicionalmente se ofrece capacitación presencial.</p> <p>ESTRATEGIA 11.6 Impulsar el acceso de los planteles de todo el sistema educativo a plataformas tecnológicas y equipos más modernos.</p> <p>El fortalecimiento de la equidad de oportunidades en educación entre la población más desprotegida debe extenderse al conjunto del sistema educativo nacional. Todos los estudiantes, en todo momento y en todo lugar, deben tener acceso a las tecnologías que contribuyan a ponerlos al día, eleven sus capacidades y los hagan más competitivos en el mundo laboral.</p> <p>OBJETIVO 13 Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.</p> <p>Una de las razones por las que muchas familias otorgan escasa importancia a la incorporación de sus hijos a la educación media superior, es la percepción de que no garantiza para la inserción exitosa en el mercado laboral.</p> <p>Es necesario impulsar un sistema que integre armónicamente a las distintas entidades oferentes, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudio no dificulte la compatibilidad entre ellas y para que se enriquezcan las opciones de formación. Una mayor vinculación con el sector productivo propiciará mayor pertinencia de planes y programas respecto de desarrollo tecnológico, mayores apoyos de parte del sector privado y mayor facilidad para la realización de prácticas. Se debe lograr una mejor actualización docente y favorecer metodologías de reenseñanza y formación más modernas, basadas en competencias que permitan una mayor y mejor evaluación.</p> <p>Por eso se contemplan las estrategias siguientes:</p> <p>ESTRATEGIA 13.1 Impulsar programas permanentes de capacitación y</p>
--	---

		<p>profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior. Para fortalecer la calidad de la educación media superior, se establecerán claramente las responsabilidades de los maestros, directivos y personal auxiliar. Se impulsará la formación de academias y se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado.</p> <p>Se fortalecerá la coordinación del sistema de educación media superior en todas las entidades federativas en donde existan acuerdos de descentralización. Asimismo, se promoverá la colaboración con instituciones de educación superior para fortalecer la titulación y la capacitación a profesores y el desarrollo del sistema de evaluación integral que medirá el desempeño de profesores y planteles. Finalmente, se instrumentará en todos los planteles de bachillerato federal el procedimiento para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel, lo que promoverá la transparencia, la igualdad de oportunidades y una selección de candidatos basada en criterios como las competencias académicas, la experiencia laboral, la gestión escolar y el liderazgo.</p> <p>ESTRATEGIA 13.2 Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación media superior.</p> <p>Aunque la educación media superior ha registrado un significativo incremento de su matrícula en los años recientes, su eficiencia terminal, de alrededor del 60%, sigue alejada de estándares óptimos. Una buena educación de bachillerato es condición para acrecentar las posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior. Por eso, se llevará a cabo un profundo esfuerzo de revisión de la normatividad de ese nivel educativo, y un mejoramiento de sus sistemas de evaluación, adoptando las mejores prácticas nacionales e internacionales. Para ello, el Consejo Directivo de Evaluación diseñará un sistema integral de</p>
--	--	---

CONCEPTO	PND FOX	PND CALDERÓN
		<p>evaluación al sistema, subsistema, planteles, maestros y alumnos, que estará integrado por comités técnicos de expertos en la materia.</p> <p>ESTRATEGIA 13.4 Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas. Se consolidará la reforma curricular y se diseñará un sistema de indicadores de impacto que permita evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos y habilidades transmitidas en este nivel educativo, de manera que respondan mejor a las necesidades y expectativas de los alumnos y del sector productivo. Todos los programas en materia de becas, infraestructura, capacitación y selección de directivos de planteles, contarán con indicadores de evaluación para asegurar una evaluación de acuerdo a las normas establecidas por el CONEVAL.</p> <p>ESTRATEGIA 13.5 Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. La estructura y funcionamiento de la educación media superior requieren de una reforma a fondo que favorezca la comunicación entre sus diversas modalidades, así como facilitar que los estudiantes que ingresan a cualquiera de ellas culminen sus estudios. Para ello se promoverán mecanismos de coordinación y regulación que permitan la movilidad de estudiantes entre programas e instituciones, así como la homologación de los diferentes planes de estudio a nivel medio superior, mediante estructuras curriculares coherentes y puentes de comunicación claramente definidos. Se diseñará un modelo que garantice que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra.</p>

CONCEPTO	PND FOX	PND CALDERÓN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN
COMPETENCIAS DOCENTES	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN	NO HAY CONCEPTUALIZACIÓN

ANEXO XVIII

Comparación de los Programas Sectoriales de Educación de los Presidentes Fox y Calderón

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
<p>EDUCACIÓN</p>	<p>En toda sociedad moderna, la educación es considerada en forma unánime como un factor de primera importancia. Así se ha reconocido en México, desde sus inicios como país independiente.</p> <p>La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en su Artículo 3º, que la educación impartida por el Estado tenderá a <i>desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.</i></p> <p>La fracción I del artículo establece su carácter laico, y la fracción II añade tres criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación será democrática, considerando a la democracia <i>no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.</i> • Será nacional, en el sentido de que, <i>sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y el acrecentamiento de nuestra cultura.</i> • Contribuirá a una mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, <i>junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.</i> <p>En este contexto, el <i>Plan Nacional de Desarrollo</i> confiere a la educación, en forma reiterada y enfática, un lugar de primera importancia en el conjunto de las políticas públicas. El <i>PND</i> afirma:</p> <p><i>...la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la</i></p>	<p>El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos.</p> <p>Para fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía, la escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación. Igualmente, la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental.</p> <p>La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia.</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p><i>República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia...</i> (p. 34)</p> <p>Más adelante, el <i>PND</i> reitera el carácter central de la educación entre las estrategias del desarrollo nacional:</p> <p><i>Aunque varios factores contribuyen a promover la soberanía de los individuos y la de los grupos sociales que éstos forman, para el gobierno no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y en pro de la equidad. El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo.</i> (p. 48)</p>	<p>En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población.</p>
<p>DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p>	<p>Los grandes retos de la educación mexicana</p> <p>En esta perspectiva, la educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Éstos son asimismo, los retos que señala el <i>Plan Nacional de Desarrollo</i> y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo. La situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los 	<p>Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. La formación escolar prevaeciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica y en la media superior, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior pues una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa. • Los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencias de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales, dependen del funcionamiento de escuelas e instituciones, y del sistema educativo en su conjunto. El tercer desafío de la educación mexicana es alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno. <p>Las implicaciones para la educación</p> <p>La tendencia de la dinámica poblacional permite anticipar un cambio en la configuración de la demanda educativa. El estrechamiento de la base de la pirámide de población, que se acentuará en los próximos años, provocará una reducción en la demanda de servicios en educación básica. Al mismo tiempo, en la próxima década el crecimiento de la población en edad laboral, y sobre todo del grupo entre 15 y 24 años, significará un notable crecimiento en la demanda de educación media superior y superior.</p>	
<p>PROPUESTAS O LÍNEAS DE ACCIÓN</p>	<p>2.3 Objetivos estratégicos. Políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas</p> <p>Las políticas del gobierno de la República en materia de educación media superior se orientarán por los objetivos establecidos en el <i>Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006</i> y se llevarán al cabo con el concurso de los actores sociales que intervienen en la misma, en un marco de corresponsabilidad con los planteles educativos y las entidades federativas.</p>	<p>Objetivo 1</p> <p>Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.</p> <p>Una mejor calidad de la educación. Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>Los tres objetivos estratégicos del <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i> en lo correspondiente al tipo educativo medio superior son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de la cobertura con equidad • Educación media superior de buena calidad • Integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior <p>Para cada uno de los objetivos estratégicos, se desarrollan a continuación sus políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para el periodo 2001-2006.</p> <p><i>2.3.1 Objetivo estratégico</i> Ampliación de la cobertura con equidad Políticas Con estas políticas se busca ampliar la cobertura con equidad de la educación media superior y con ello ofrecer mayores oportunidades de acceso a este tipo educativo a jóvenes y adultos que hayan completado su educación básica.</p> <p>Objetivo Particular 1 Ampliar la cobertura de la educación media superior</p> <p>Objetivo Particular 2 Propiciar la equidad en el acceso, la permanencia y la terminación de los estudios</p> <p><i>2.3.2 Objetivo estratégico</i> Educación media superior de buena calidad Políticas Mejorar la calidad de la educación media superior exige diseñar y operar políticas dirigidas a resolver los problemas estructurales que afectan a este tipo educativo. Dichas políticas se complementan con las correspondientes al objetivo estratégico de ampliación de la cobertura con equidad y persiguen el buen funcionamiento de las escuelas para que puedan responder oportunamente a las exigencias del desarrollo nacional.</p> <p>1. Se promoverá una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios, y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior.</p> <p>2. Se impulsará la reforma del currículo de las distintas modalidades de la educación media</p>	<p>sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua.</p> <p>Objetivo 2 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p> <p>Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantea llevar a cabo una profunda reforma.</p> <p>Objetivo 3 Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p> <p>El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento.</p> <p>Objetivo 4</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>superior. Se buscará que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral, acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades del desarrollo del país.</p> <p>3. Se alentará la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.</p> <p>4. Se impulsará el fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior.</p> <p>5. Se impulsará la mejora de la calidad de los estudios de bachillerato que ofrecen las universidades públicas autónomas por ley.</p> <p>6. Se impulsará la formación y actualización de profesores mediante programas que incorporen en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas.</p> <p>7. Se diseñarán medidas orientadas a atender a estudiantes procedentes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural.</p> <p>Objetivo Particular 1 Reforma curricular LÍNEAS DE ACCIÓN</p> <p>A. Impulsar la reforma del currículo de los estudios del tipo medio superior para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable.</p> <p>B. Promover que el currículo de la educación media superior se organice alrededor de 3 componentes formativos comunes:</p> <p>a) Un componente básico orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida.</p> <p>b) Un componente propedéutico dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, al nivel superior.</p> <p>c) Un componente de formación profesional acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tome en consideración el enfoque de las competencias laborales.</p>	<p>Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</p> <p>Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional, promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. Para realizar esta prioridad, se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia.</p> <p>Objetivo 5 Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.</p> <p>Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Para lograrlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con los mercados de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos; el impulso de la investigación para el desarrollo humanístico, científico y tecnológico; el replanteamiento del servicio social, así como la creación de un ambicioso</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>C. Fomentar que los nuevos planes y programas de estudio incluyan esquemas flexibles, sistemas de tutorías para la atención individual y en grupo de los estudiantes, y programas de asesoría y orientación diferenciada, dirigidos a los alumnos con bajos niveles de aprovechamiento y en riesgo de abandonar sus estudios.</p> <p>D. Introducir en los planes de estudio, conceptos y valores relacionados con la protección al ambiente.</p> <p>E. Generar espacios de participación y de organización para llevar a cabo la reforma curricular desarrollar los programas correspondientes.</p> <p>F. Fomentar la incorporación de contenidos y prácticas de la educación basada en normas de competencia laboral en el componente curricular orientado al mundo del trabajo.</p> <p>G. Promover el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.</p> <p>H. Renovar los materiales didácticos e incorporar las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>I. Fomentar en las escuelas la utilización de tecnologías avanzadas en la realización de talleres y prácticas de laboratorio.</p> <p>J. Promover el establecimiento de equivalencias entre los programas para conferir la mayor flexibilidad al sistema y facilitar la continuidad de la formación a través de vías diversas.</p> <p>Objetivo Particular 2</p> <p>Formación y desarrollo de profesores</p> <p>LÍNEAS DE ACCIÓN</p> <p>A. Establecer un programa de formación y actualización de profesores de la educación media superior que incorpore en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza fundamentada en el aprendizaje, y de la formación basada en competencias laborales. El programa considerará, entre otros aspectos, la cooperación entre instituciones para socializar las mejores propuestas sobre formación docente en las distintas áreas del conocimiento, y el intercambio de los recursos humanos entre las escuelas para generar redes que impulsen el desarrollo docente y la capacidad de innovación. Para garantizar que el programa tenga una amplia cobertura de</p>	<p>programa de educación para la vida y el trabajo.</p> <p>Objetivo 6</p> <p>Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p> <p>Una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar.</p> <p>Estrategias y Líneas de Acción</p> <p>OBJETIVO 1</p> <p>Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p> <p>1.6 Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homologar elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas, estableciendo un marco curricular común que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas y capacidades requeridas en este nivel que les permita transitar de una modalidad a otra. • Establecer procedimientos claramente definidos para facilitar que los estudiantes

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>atención y lograr mayores impactos formativos se incorporarán en su impartición modalidades parcialmente presenciales y a distancia.</p> <p>B. Promover la creación de redes de intercambio y cooperación académica entre los planteles de educación media superior y entre éstos y las instituciones de educación superior, para coadyuvar al enriquecimiento de la formación de los profesores y su actualización permanente.</p> <p>C. Fortalecer los programas de estímulos al desempeño académico de los profesores.</p> <p>Objetivo Particular 3</p> <p>Fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior</p> <p>A. Fomentar que las escuelas públicas de educación media superior formulen planes de desarrollo al año 2006 para mejorar su funcionamiento y la calidad de los servicios educativos que ofrecen...</p> <p>B. Impulsar el establecimiento de laboratorios multitecnológicos que sean utilizados por diversas escuelas en la impartición de sus programas educativos para mejorar las condiciones de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en este tipo educativo.</p> <p><i>2.3.3 Objetivo estratégico. Integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior</i></p> <p><i>Objetivo Particular 1</i></p> <p>Impulsar el fortalecimiento de los órganos de coordinación y gestión de la educación media superior</p> <p><i>Objetivo Particular 2</i></p> <p>Alentar la cooperación y el intercambio académico entre las escuelas de educación media superior, su vinculación con la sociedad y su integración con los otros tipos del sistema educativo nacional</p> <p><i>Objetivo Particular 3</i></p> <p>Promover la evaluación del sistema y de los planteles de educación media superior</p> <p><i>Objetivo particular 4</i></p> <p>Incrementar la inversión en educación media superior</p>	<p>que ingresan a cualquier modalidad y subsistema puedan culminar sus estudios en otra modalidad o subsistema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover en todos los subsistemas, instituciones y planteles, públicos y privados, el establecimiento de redes y mecanismos de intercambio y cooperación académicos, dirigidos a profesores y estudiantes, con el propósito de conocer y adoptar prácticas exitosas e innovadoras, tanto del ámbito nacional como internacional. <p>1.7 Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener. • Incorporar en los planes y programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo. • Diseñar talleres y cursos de capacitación y actualización docente, con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de sus estudiantes. • Establecer como actividad permanente la vinculación de los jóvenes y las instituciones educativas con sus comunidades o su ambiente laboral. • Suscribir convenios de colaboración con las instituciones de educación superior para que los estudiantes de bachillerato tengan la oportunidad de asistir a prácticas, conferencias y talleres, así como tener acceso a proyectos de investigación. <p>1.8 Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un programa nacional de formación y actualización docente, el cual constará de tres elementos: programas de titulación; diplomados para la actualización y especialización, y esquemas para el ingreso a estudios superiores. • Conformar un censo de profesores con información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización y capacitación pertinentes para mejorar su desempeño. • Establecer herramientas que proporcionen información sobre el desempeño del personal docente en las distintas modalidades y que les permitan identificar sus áreas de oportunidad. • Constituir comités técnicos con el propósito de definir un perfil deseable del docente de la educación media superior, considerando las diferencias de cada modalidad educativa. • Diseñar los cursos de formación inicial, capacitación y actualización, así como los programas de estímulos y promoción, a partir de los perfiles establecidos para los docentes. <p>1.9 Establecer el programa de titulación para profesores de educación media superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de educación superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer convenios de colaboración con las instituciones de educación superior que impartan programas de formación docente, para que los profesionales aspirantes a ejercer la docencia adquieran las competencias didácticas, así como el conocimiento acerca de las características sociales, físicas y emocionales de la población que atienden. • Robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente de las distintas modalidades, mediante la impartición de cursos, diplomados y programas de estudios superiores, cuyos contenidos se orienten

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>al desarrollo de los nuevos enfoques metodológicos para el trabajo con las distintas disciplinas, así como para desarrollar en los estudiantes las competencias para la vida y el trabajo.</p> <p>1.10 Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un esquema de certificación de competencias docentes, sobre la consideración de los propósitos formativos de este tipo educativo. • Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes de los planteles sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes. • Impulsar la participación de las instituciones de educación superior a fin de asegurar que los profesores tengan las competencias didácticas, así como los conocimientos necesarios para realizar en forma apropiada su trabajo docente. <p>1.11 Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquéllos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un sistema nacional de tutorías que permita brindar atención grupal o individual a los estudiantes, con el fin de facilitar la integración de los alumnos al entorno escolar. • Dar seguimiento y apoyo individual y grupal a los alumnos, en relación con los procesos de aprendizaje y su desempeño académico. • Ofrecer a los estudiantes apoyo psicopedagógico, para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal. • Brindar orientación educativa, cuando proceda, para que los estudiantes puedan elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas, entre otros aspectos. • Instrumentar esquemas de asesoría académica diferenciada, para aquellos educandos que presenten bajos niveles de rendimiento escolar y para quienes se

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destinar, dentro de los planteles, aulas o espacios específicos y suficientes para el desarrollo de actividades de asesoría académica y de tutoría individual o en pequeños grupos. <p>1.12 Instrumentar programas y actividades con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias de aplicación matemática y habilidades para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el desarrollo de las competencias de aplicación matemática y habilidades necesarias para resolver problemas de índole económica, financiera y fiscal. <p>1.13 Garantizar la calidad de las instituciones que reciban el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los esquemas existentes para el otorgamiento de los RVOE en todas las escuelas particulares del país y supervisar su desempeño. <p>OBJETIVO 2 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p> <p>2.8 Consolidar los programas de becas existentes mediante el establecimiento de un sistema integrado de becas con un padrón único de beneficiarios, la revisión de mecanismos para asignarlas y su ampliación a los grupos de población en situación de vulnerabilidad que aún no han sido beneficiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un sistema integrado de becas de educación media superior, que cuente con mecanismos de transparencia y corresponsabilidad de los beneficiarios. • Ampliar el otorgamiento de becas a los grupos de población en situación de vulnerabilidad de las regiones urbanas marginales, rurales e indígenas. <p>2.9 Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>entidades federativas con mayor rezago y demanda social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la cobertura y diversificar la oferta educativa, otorgando oportunidades de acceso y permanencia a mujeres y hombres. • Extender la cobertura a comunidades con población indígena mediante ofertas educativas con pertinencia cultural y lingüística. • Promover que tanto la planeación como la programación de la educación media superior en las entidades federativas se sustente en las prioridades de desarrollo estatal y contribuya a elevar su cobertura actual. • Optimizar la capacidad instalada y la infraestructura disponible y crear, en el marco del federalismo, nuevos planteles y servicios, dando prioridad a la demanda en las entidades que se encuentren con mayores rezagos. <p>2.10 Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover modelos de educación a distancia, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos. • Revisar los modelos educativos de la educación abierta y a distancia, con el fin de que guarden correspondencia con los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios. <p>2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a docentes y directivos de este nivel educativo en el enfoque de la educación intercultural bilingüe y en el manejo pedagógico que permita atender a la diversidad. • Elaborar diversos materiales de apoyo para el aprendizaje y la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>Objetivo 3 Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 3.3 Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y ofrecer cursos de capacitación y actualización dirigidos al conjunto de los profesores de todas las modalidades y orientados al trabajo de los contenidos de aprendizaje de las distintas asignaturas del plan de estudios, mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación y otros materiales digitales. <p>3.4 Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a la tecnología de punta, así como desarrollar competencias para su uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar plataformas didácticas y utilizarlas de manera masiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación. • Emplear de manera sistemática en los ambientes escolares dichas tecnologías, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, incluyendo la educación y capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática. • Modernizar las instalaciones, ampliar la dotación de equipos de cómputo y actualizar los sistemas operativos. • Establecer convenios entre escuelas para compartir instalaciones y equipos. • Extender el acceso a todos los planteles escolares a las redes electrónicas de información. <p>Objetivo 4 Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p> <p>4.4 Incorporar en los programas de estudios contenidos de aprendizaje y el ejercicio de prácticas orientados a que los estudiantes reflexionen y asuman actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo entre los alumnos (violencia, adicciones, sobrepeso y trastornos alimenticios, entre otros). • Verificar que los planes y programas de estudios incluyan contenidos y prácticas sobre el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el desarrollo de habilidades artísticas y comunicativas. • Promover estudios sobre adolescentes y jóvenes para conocer mejor sus características y circunstancias, cuyos resultados enriquezcan planes y programas de estudios. • Suscribir convenios con instituciones u organizaciones dedicadas al arte y a la cultura, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por estas actividades y participen de manera permanente en algunas de ellas. • Promover que los planteles de educación media superior se incorporen al Programa Nacional de Centros Escolares, con el fin de que los estudiantes adquieran el gusto por el deporte y el hábito de la práctica de alguna actividad física. • Establecer un modelo nacional de desarrollo del deporte, a través de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), que fomente una estructura de planeación y participación masiva y organizada entre la población. <p>4.5 Promover que los planes de estudios incluyan experiencias de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el desarrollo de soluciones creativas ante problemas</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>que se les presenten; la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos en forma asertiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir en los programas de estudios contenidos y actividades de aprendizaje orientados a la comprensión y aplicación de metodologías de investigación científica y tecnológica, así como a trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, con el fin de plantear y resolver adecuadamente los problemas de los diversos campos del conocimiento. • Impartir talleres para impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades creativas, aprovechando la influencia indirecta que para este fin brinda la educación artística, así como sobre temas de desarrollo personal, liderazgo y autogestión, entre otros. • Instrumentar actividades y programas para que los alumnos fortalezcan su iniciativa personal, así como hábitos de estudio, lectura y disciplina, como condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal. <p>4.6 Instrumentar programas de atención para los estudiantes en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana. • Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación. <p>OBJETIVO 5 Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>manera productiva y competitiva en el mercado laboral.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</p> <p>5.1 Fortalecer las posibilidades de los alumnos para obtener un empleo mediante becas de pasantía, así como prácticas y estancias en los sitios de inserción laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otorgar becas de pasantía a estudiantes, así como suscribir convenios con instituciones, organizaciones de la sociedad civil y empresas, con el fin de que los estudiantes asistan a ellas y puedan cubrir prácticas o estancias cortas que les ayuden a consolidar los conocimientos y competencias adquiridos en las escuelas. • Fortalecer la educación para el trabajo y las salidas laterales para los estudiantes de educación media superior. <p>5.2 Obtener información sobre el desempeño de los egresados y la situación en la cual se incorporaron al mercado de trabajo, así como realizar análisis prospectivos sobre el potencial de empleo de las regiones donde habitan los estudiantes; todo ello con el fin de que las opciones educativas que se ofrecen sean pertinentes en función del potencial de desarrollo regional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un sistema de seguimiento de egresados para caracterizar su inserción y desempeño en el mercado laboral y orientar a los estudiantes sobre las opciones laborales que existen en el ámbito local y regional. • Promover el buen funcionamiento de las áreas de vinculación en todas las escuelas y una relación más estrecha con los centros de trabajo, con el fin de que por ambos lados se apoye la transición de los estudiantes hacia el mercado laboral, o de éste hacia las escuelas, particularmente en el caso de quienes no cursaron o terminaron estos estudios. • Establecer, en todos los subsistemas, estructuras curriculares modulares y flexibles que hagan posible las salidas laterales para que los alumnos se incorporen al mercado laboral y/o reingresen a la escuela, así como para proporcionarles una certificación de competencia laboral.

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>5.3 Establecer mecanismos de cooperación estrecha entre la Secretaría de Educación Pública y otras autoridades federales, autoridades locales, empresarios, trabajadores e investigadores, con el fin de que la vinculación con el sector productivo sea un proceso eficaz y cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la participación de los organismos empresariales en los consejos estatales de educación y suscribir convenios de colaboración entre éstos y las escuelas, que permitan a las últimas abrir espacios para las prácticas profesionales y, por el lado del sector productivo, contar con un potencial de recursos humanos debidamente capacitado. • Establecer, en el marco de los programas de desarrollo institucional de las escuelas, proyectos que permitan a las empresas, padres de familia o a la comunidad donde éstas se ubiquen, adoptar instituciones de educación media superior para fortalecer su infraestructura, equipamiento y capacitación acorde con las tecnologías de la información y la comunicación que se emplean en el sector productivo o de servicios. • Equipar los talleres y laboratorios de todas las escuelas con las herramientas básicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, relacionados con el desarrollo de cada una de las competencias laborales previstas en los planes y programas de estudios. • Fomentar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación asociados a la conservación del entorno natural o al desarrollo local o regional sustentable. • Desarrollar, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), nuevas carreras pertinentes a la demanda del sector productivo y de servicios del país. • Impulsar la capacitación de los habitantes del medio rural, en el entorno de las unidades educativas, para fortalecer el desarrollo de sus capacidades en el desempeño de las actividades productivas que realizan.

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>5.4 Instrumentar programas de orientación vocacional, con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los estudiantes para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en el reconocimiento de sus competencias e intereses, así como en las necesidades del desarrollo regional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un nuevo programa de orientación vocacional que proporcione a las y los jóvenes herramientas relacionadas a la construcción de su proyecto de vida y planeación de futuro y que esté fundamentado en la realidad económica y social de la región y del país. • Proporcionar información objetiva a las y los jóvenes sobre la estructura, la situación y las perspectivas del sistema educativo y el mercado laboral mexicano, para apoyar su elección de carrera técnica o profesional. <p>5.5 Transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar grupos de trabajo de especialistas para transformar los programas de estudios al modelo de educación basada en competencias. <p>5.6 Optimizar la capacidad instalada del subsistema de formación para y en el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar la sistematización eficaz de los diversos procesos involucrados en la gestión de recursos de inversión, para la adquisición de equipo, infraestructura física y mantenimiento de los planteles. <p>5.7 Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de proporcionar los servicios de formación para y en el trabajo a distancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las tecnologías multimedia, la red Edusat e Internet para ofrecer servicios de formación de calidad a distancia, para y en el trabajo.

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>5.8 Ampliar y fortalecer los programas de becas para los servicios de formación para y en el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar a los jóvenes inscritos en los Centros de Formación para el Trabajo federales que se ubiquen por debajo de la línea de pobreza patrimonial, a los programas de becas de educación media superior. • Otorgar recursos para facilitar la inserción de los egresados en el mercado laboral. <p>5.9 Fortalecer y ampliar los programas para la profesionalización del personal docente, directivo y técnico-administrativo de los Centros de Formación para el Trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer programas para la certificación de competencias del personal docente. • Instrumentar programas de capacitación y actualización del personal docente, directivo y técnico-administrativo, adecuados a sus necesidades. <p>5.10 Promover la articulación de esfuerzos de los sectores productivos, las autoridades locales y los diversos actores sociales, que permitan la concertación de acciones para el establecimiento de programas y proyectos de formación para y en el trabajo que coadyuven al desarrollo regional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentar programas de formación para el trabajo, con la participación de la iniciativa privada, las autoridades locales y otras autoridades federales, dirigidos a sectores productivos específicos que son considerados prioritarios para el desarrollo regional y nacional. • Crear Consejos Estatales de Vinculación, con la participación de representantes del sector productivo, autoridades locales y miembros de la comunidad educativa. • Promover la participación de la comunidad educativa y de la sociedad en actividades que contribuyan a mejorar el servicio de formación para y en el trabajo. • Profundizar en el conocimiento de las necesidades regionales de formación para y en el trabajo de la población y del mercado laboral.

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>OBJETIVO 6 Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p> <p>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 6.8 Establecer criterios transparentes y equitativos de contratación de directores con base en criterios como las competencias académicas, la experiencia laboral, la gestión escolar y el liderazgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer los procedimientos para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel y para su selección, con base en un concurso de oposición abierto, a fin de contar con un proceso transparente y equitativo que garantice que se contrate a la persona adecuada para mejorar la calidad de la gestión educativa. <p>6.9 Fortalecer las competencias de gestión de los directivos a través de cursos y diplomados pertinentes.</p> <p>Diseñar cursos de capacitación en competencias gerenciales dirigidos a los directivos de los planteles, cuyos contenidos versen sobre temas como negociación, liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de proyectos, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a los directivos de los planteles para que valoren la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora como una herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar. <p>6.10 Mejorar y ampliar las relaciones y la comunicación entre los subsistemas y modalidades del tipo educativo en todas las entidades federativas, respetando la identidad de los subsistemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer, en las entidades federativas, las áreas específicas destinadas a atender

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
		<p>los asuntos relacionados con la educación media superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el desarrollo de programas integrales de fortalecimiento institucional que contribuyan a mejorar la gestión académica y administrativa y coloquen a la escuela y a los estudiantes en el centro de todas las acciones que se realicen. <p>6.11 Fortalecer la gestión de los planteles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la autoevaluación de las escuelas, con el fin de que puedan disponer de información suficiente para la determinación de políticas de desarrollo específicas que contribuyan al mejoramiento de los servicios que proporcionan, considerando, entre otros, la formación y el trabajo docente; la evaluación de los estudiantes y profesores, así como los resultados que obtienen; las características de la población escolar que atienden, y los procesos y recursos materiales empleados en la ejecución de los programas de estudios. • Establecer estándares de calidad aplicables al conjunto de las escuelas con el propósito de mejorar su desempeño y resultados.
<p>EDUCA- CIÓN MEDIA SUPERIOR</p>	<p>2.1 Diagnóstico del sistema de la educación media superior 2.1.1 Descripción del sistema de educación media superior De acuerdo con sus características estructurales y los propósitos de la educación que imparte, la educación media superior está conformada por dos modalidades principales; una de carácter propedéutico, y otra bivalente. Educación media superior de carácter propedéutico Opciones del bachillerato general La educación de carácter propedéutico se imparte a través del bachillerato general en una amplia gama de instituciones públicas y particulares. En el periodo 2000-2001 atendió a 1.76 millones de alumnos y se caracteriza por una estructura curricular que busca formar al estudiante para acceder a la educación superior. Este bachillerato proporciona al estudiante una preparación básica general que comprende</p>	<p>NO TIENE</p>

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje.</p> <p>Los planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos; uno básico en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, y otro propedéutico que se imparte en los últimos semestres y se organiza en 4 áreas: físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes.</p> <p>Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato propedéutico son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los bachilleratos de las universidades autónomas por ley, conforman un conjunto diverso de propuestas curriculares debido a que cada una de las instituciones a las que pertenecen aprueban sus propios planes y programas de estudio, y aplican sus normas y formas de operación específicas. • Los colegios de bachilleres, conformados por el Colegio de Bachilleres de carácter federal y los Colegios de Bachilleres estatales ofrecen programas educativos cuyos objetivos son proporcionar una educación formativa integral mediante la adquisición y aplicación de conocimientos, y crear en los alumnos una conciencia crítica que les permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad. • Los bachilleratos estatales como los universitarios conforman un conjunto heterogéneo de propuestas curriculares y formas de operación, y han sido creados por los gobiernos de los estados para dar respuesta al incremento de la demanda educativa en las entidades. • Las preparatorias federales por cooperación ofrecen programas en los cuales los primeros 4 semestres corresponden a un tronco común y los 2 últimos a materias optativas. Operan de acuerdo con las normas que establece la SEP y están dirigidas por una asociación civil creada ex profeso para su organización y administración. Generalmente se ubican en poblaciones rurales o suburbanas pequeñas. • Los centros de estudios de bachillerato siguen el plan de estudios del bachillerato general de la SEP con una duración de 6 semestres. Iniciaron su operación en 1990 y surgieron como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico federales. 	

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • Los bachilleratos de arte ofrecen programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte. Estos bachilleratos utilizan el tronco común de la SEP y cuentan con áreas de especialización artística. Dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes y son de carácter federal. • Los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra ofrecen una formación básica que permite a los futuros militares continuar sus estudios profesionales en la Universidad del Ejército y Fuerza Área u otra institución de educación superior. La formación incluye actividades y entrenamientos de índole militar. • La preparatoria abierta es una modalidad no escolarizada que propicia el estudio independiente o autodirigido. En 1995 se inició la transferencia de la operación de sus servicios a las entidades federativas. • La preparatoria del Distrito Federal inició actividades en 1997 y ofrece un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses. <p>El 70% de la carga horaria está dedicada a las ciencias sociales y el resto a las ciencias exactas. Depende del Instituto de Educación Media del Distrito Federal y es financiado por el Gobierno de la Ciudad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los bachilleratos federalizados aplican el mismo plan de estudios que las preparatorias federales por cooperación, pero son de carácter privado. • Los bachilleratos particulares ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) otorgado por el gobierno federal, por los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares. • El tele-bachillerato que actualmente opera en 11 entidades federativas y el video-bachillerato impulsado recientemente en el estado de Guanajuato. <p>Educación media superior de carácter bivalente</p> <p>La educación de carácter bivalente se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de</p>	

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	<p>formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan continuar los estudios de tipo superior.</p> <p>La educación media superior de carácter bivalente se presenta en dos formas principales: el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica.</p> <p>En ambos casos se enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social, necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente.</p> <p>Los planes de estudio del bachillerato tecnológico se organizan en dos componentes; un tronco común, y los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades. Si bien la mayor parte de la matrícula está inscrita en el sistema escolarizado, también se puede cursar la modalidad abierta.</p> <p>Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato tecnológico bivalente son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituciones dependientes del gobierno federal de: <ul style="list-style-type: none"> √ Educación Tecnológica Industrial √ Educación Tecnológica Agropecuaria √ Educación en Ciencia y Tecnología del Mar cuyos programas de estudio se dirigen, respectivamente, a la formación relacionada con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal, y de la pesca y acuicultura. • Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's). • Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional. • Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial. • Las Escuelas de Bachillerato Técnico que agrupan las formas de educación media superior bivalente con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida por diferentes organismos. <p>El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es la principal institución de educación profesional técnica y se caracteriza por impartir una formación orientada a la</p>	

CONCEPTO	PSE FOX	PSE CALDERÓN
	inserción en el mundo del trabajo através (SIC) de módulos de educación basada en normas de competencia laboral y la alternativa de una formación propedéutico, para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior.	
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	NO TIENE	NO TIENE
COMPETENCIAS DOCENTES	NO TIENE	NO TIENE

ANEXO XIX

Comparación RIEMS-CBU 2009 respecto de las Competencias Docentes

COMPARACIÓN RIEMS-CBU 2009

Competencias Docentes. RIEMS 2008	El perfil esperado del docente del nivel medio superior. Currículo universitario 2009
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua. <p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios. <p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<p>1. Atiende a su formación continua para adquirir los elementos suficientes que le permitan lograr las metas planteadas por el Modelo Curricular en la práctica cotidiana.</p> <p>2. Conoce profundamente el contenido de las asignaturas que imparte y busca la metodología apropiada para conseguir que el estudiante los aprenda.</p> <p>3. Comprende y aplica los fundamentos que sustentan la gestión institucional, el Modelo Curricular y su práctica educativa.</p> <p>4. Conoce y adapta las situaciones didácticas a las características socioeconómicas, culturales y psicológicas de los estudiantes, considerando su impacto en la construcción del conocimiento.</p> <p>5. Demuestra creatividad para el diseño de estrategias que permitan potenciar y desarrollar, desde su asignatura, las competencias genéricas y disciplinares expresadas en las dimensiones planteadas en el perfil de egreso.</p> <p>6. Planifica los procesos de intervención pedagógica desde una postura constructivista, seleccionado los mecanismos y medios para el aprendizaje que le permitan: identificar los conocimientos previos de los alumnos, facilitar su interacción reflexiva con los objetos de estudio, construir nuevos recursos y utilizarlos eficaz e integralmente en la solución de</p>

<p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen. <p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje. <p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p> <p>Atributos:</p>	<p>problemas o situaciones de contexto.</p> <p>7. Recupera el error como proceso constructivo y significativo en el aprendizaje autorregulado, socializado y cooperativo.</p> <p>8. Promueve el ejercicio de una práctica que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento, por la identificación de sus procesos cognitivos y metacognitivos, y por su desarrollo como seres autónomos.</p> <p>9. Se comporta con actitudes adecuadas para la gestación de ambientes de confianza, respeto, flexibilidad y comunicación empática hacia los estudiantes y los compañeros de trabajo.</p> <p>10. Demuestra un interés responsable y comprometido por la propia superación académica en el campo disciplinario, psicopedagógico, en la práctica educativa y en los otros inherentes a las funciones sustantivas de la universidad, investigación y difusión y extensión.</p> <p>11. Promueve activamente los valores que hagan de sí mismo y de los estudiantes, individuos dignos, íntegros, responsable, honestos y comprometidos; con una actitud analítica, crítica, reflexiva y transformadora hacia el contexto.</p> <p>12. Sustenta un enfoque comprometido con la evaluación auténtica, buscando con ella la construcción y reconstrucción de esquemas conceptuales, el procesamiento eficaz de la información y las estrategias que permitan superar los bloqueos cognitivos y socioafectivos</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. <p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas. <p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e 	<p>en la construcción de los conocimientos.</p>
---	---

<p>interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia. <p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa. 	
---	--

INSTRUMENTO DE LA ENCUESTA

PRESENTACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ENTREVISTADOR: Vamos a comenzar con nuestra sesión de trabajo. Sea bienvenido. Usted ha sido convocado como DOCENTE del plantel a una plática en donde queremos saber cuáles son sus opiniones respecto de unos tópicos del currículo del bachillerato. Nos interesa sobre todo conocer cuál es su criterio respecto de ellos.

En la invitación que le hicimos llegar y que usted amablemente aceptó, se le informó que esta entrevista forma parte de una investigación que tiene por nombre “El discurso político-educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y los modos de concreción en la práctica docente del Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Caso UAEM.”

Lo que nos interesa es analizar la congruencia entre la práctica docente y el discurso político-educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la UAEM en su aplicación en el aula. Hay que ver entonces cómo es que se da esa práctica desde lo que usted conoce a partir de su experiencia.

Para tal efecto vamos a utilizar como técnica la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza porque el entrevistado puede profundizar tanto como quiera en sus respuestas sobre algún tópico en particular, o inclusive, incluir algún tema que considere importante para lograr el objetivo planteado y que a su juicio no se haya tomado en cuenta en la entrevista. Por lo tanto le estamos solicitando que externé su opinión de manera libre porque aun cuando ha autorizado que sea grabada esta conversación, **sólo va a ser utilizada con un fin de investigación y garantizamos la confidencialidad de la información y opiniones que exprese.** Esta conversación tendrá una duración aproximada de sesenta minutos a partir de que yo haga la primera pregunta.

¿Alguna duda al respecto?

A.- Qué es ser docente para el profesor del NMS

- ¿Para Ud. qué significa ser docente del NMS?
- ¿Cuál es la tarea del docente del NMS?

B.-Cuál es su práctica docente

- ¿Qué entiende usted por práctica docente?
- ¿Cuándo está frente a grupo cuáles son las actividades que lleva a cabo con más frecuencia?

C.- Conocimiento de la RIEMS

- ¿Qué es la RIEMS?
- Qué es el Marco Curricular Común
- ¿Cómo define a las competencias la RIEMS?

D.- Conocimiento del currículo 2009

- En el currículo se menciona que el currículum debe ser holístico como una de sus características. ¿Usted cómo considera que se da esa característica de ser holístico?
- Nuestro currículo del bachillerato ha tomado el constructivismo como base explicativa de la adquisición del aprendizaje. Me puede decir usted ¿Qué es el constructivismo?
- ¿Me puede decir cuáles son los tipos de aprendizaje mencionados en el CBU y qué se entiende por cada uno de ellos?
- EN CASO DE QUE NO RECUERDE EL ENTREVISTADO, INSISTIR MENCIONANDO LOS SIGUIENTES: aprendizaje significativo, aprendizaje reflexivo, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, aprender a aprender.
- Nuestro currículo del bachillerato ha tomado como enfoque el aprendizaje por competencias. Me puede decir usted ¿Qué es el enfoque por competencias?
- ¿Recuerda cuál es el paradigma de aprendizaje del CBU 2009?
- ¿Recuerda cuál es el rol del profesor como mediador del aprendizaje?
- ¿Recuerda cuál es el perfil esperado del docente del NMS?
- ¿Qué son los ambientes de aprendizaje

E.- Conocer el dominio conceptual y cómo lleva a la práctica los postulados de la RIEMS y del currículo 2009. Indagar sobre la diferencia entre

docentes formados con el currículo 2003 o anteriores y los docentes formados con el currículo 2009.

- De acuerdo a la RIEMS las competencias docentes deben tener las características que se enuncia a continuación, qué entiende por cada uno de los siguientes enunciados y cómo lo pone en práctica en su ejercicio de la docencia:
 1. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
 2. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
 3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
 4. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
 5. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
 6. LAS COMPETENCIAS DOCENTES: Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

- **PREGUNTAS REFERENTES A LAS COMPETENCIAS DOCENTES.** Qué entiende por las siguientes competencias y cómo las aplica o las lleva a cabo en su práctica propia:
 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

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

F.- Qué opinión tiene sobre los cursos de capacitación,

- En su opinión ¿Los cursos le han apoyado en su práctica docente?
- ¿En su opinión, qué tan útiles son los cursos de capacitación para el logro de las competencias docentes?

G.- Qué opinión tiene sobre el Diplomado en Competencias Docentes.

- Conoce cómo está diseñado el diplomado en competencias docentes
- Qué opinión tiene sobre la impartición del diplomado en competencias docentes
- Qué opinión tiene sobre la evaluación del diplomado en competencias docentes
- Qué opinión tiene sobre el diseño del diplomado en competencias docentes
- ¿Considera que el diplomado en competencias docentes contribuye al logro de las mismas?

¿HAY ALGO MÁS QUE UD. QUISIERA AGREGAR O QUE NO SE HAYA PREGUNTADO?

ANEXO XXI

Reformulación de preguntas para los grupos focales

Adaptación de preguntas sobre competencias docentes para el grupo focal

PREGUNTAS ORIGINALES	ADAPTACIÓN PARA ALUMNOS
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	¿Crees que tus maestros están preparados en la materia imparten? Es decir, que poseen los conocimientos de las asignaturas que imparten
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Tu maestro trata de que los contenidos de la materia sean fáciles de aprender porque usa ejemplos que son de tu vida cotidiana y/o que puedes usar en algún momento de tu vida.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Tu maestro planifica su clase tomando como base el enfoque de competencias, con la finalidad de que adquieras las que estén sean
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Cuando da clases tu maestro utiliza técnicas para que aprendas mejor, usa la creatividad e innovación
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Cuando tu maestro evalúa, la evaluación sirve para que te des cuenta de tus errores y puedas corregirlos
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Tu maestro no se limita al salón de clases y al pizarrón cuando te da clases, propicia el aprendizaje autónomo y colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Cuando te da clases tu maestro, propicia un buen ambiente para que te puedas desarrollar de manera san e integral.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	Tú sabes si tus maestros participan en actividades de mejora para tu escuela