





**EL ENFOQUE POR  
COMPETENCIAS.  
Una experiencia en el CECyTE-NL**

*María Daría Elizondo Garza  
Ismael Vidales Delgado*

Rodrigo Medina de la Cruz / *Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León*

José Antonio González Treviño / *Secretario de Educación del Estado de Nuevo León y Presidente de la H. Junta Directiva del CECyTE, N.L.*

Luis Eugenio Todd Pérez / *Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, N.L.)*



*Investigadores.* María Daría Elizondo Garza e  
Ismael Vidales Delgado  
*Portada.* Fotografía del Plantel Sabinas Hidalgo del CECyTE, NL

*El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECYTE-NL;*  
CR. 2010, CECYTE, N.L.-CAEIP, Andes N° 2720, Colonia Jardín,  
C.P. 64050, Monterrey, N. L., México. Teléfono 0181-83339476  
Telefax 0181-83339649 e-mail: centroinv@gmail.com

Se autoriza la reproducción con fines educativos y de investigación,  
citando la fuente. La versión electrónica puede descargarse de la  
página [www.caeip.org](http://www.caeip.org)

Impreso en Monterrey, N. L., México  
Primera edición: junio de 2010  
Colección. Altos Estudios. N°. 22

ISBN: 978-607-00-3249-3



9 786070 032493

# ÍNDICE



## **Introducción / 7**

### **Capítulo I. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)/11**

- A.- Antecedentes/11
- B.- El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)/12
- C.- La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)/19
- D.- Marco normativo y de regulación/21

### **Capítulo II. El enfoque por competencias en la educación media superior/23**

- A.- El enfoque por competencias en la educación/23
- B.- Las competencias en la RIEMS/26
- C.- La implementación de la RIEMS y sus avances/29

### **Capítulo III. El docente y el enfoque por competencias en el CECyT-NL/33**

- A.- La RIEMS en el CECyTE-NL/33
  - 1.- Acciones administrativas/33
  - 2.- Acciones técnico-pedagógicas/34
  - 3.- Acciones de formación continua/36

### **Capítulo IV. Estrategia de Intervención/37**

- A.- Diplomado: La RIEMS. Evaluación y competencias/37
- B.- Primer módulo/38
- C.- Segundo módulo/55
- D.- Tercer módulo/ 57
- E.- Cuarto módulo/58

**Capítulo V. Conclusiones/63**

**Acerca de los autores/67**

**Lista de referencias/69**

**Anexos/71**

## INTRODUCCIÓN



**E**l enfoque por competencias aparece en México al final de la década de los sesenta; de acuerdo con Frida Díaz Barriga<sup>1</sup>, relacionado con la formación laboral industrial, orientado a vincular la escuela con el sector productivo<sup>2</sup>.

Es hasta la década actual que se transfiere el concepto de competencia al ámbito educativo asumiendo un significado diferente, referido en términos generales a la capacidad para movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para lograr una formación integral de los escolares. De esta forma el enfoque por competencias (EPC) se convirtió en el insumo fundamental de las reformas recientes en educación preescolar, primaria, secundaria, normal y la Educación Media Superior (EMS) en donde se toma como eje para la estructuración de un Marco Curricular Común (MCC<sup>3</sup>).

A pesar de que este enfoque es impulsado oficialmente, debemos decirlo, subsisten diversas voces contrarias, que cuestionan, desaprueban y hasta combaten su uso en la educación mexicana, entre esas voces son dignas de mencionar las opiniones de Ángel Díaz Barriga<sup>4</sup>, Tobón, Rial, Carretero y García<sup>5</sup>, Eduardo Andere<sup>6</sup> y la revista *Educación* 2001<sup>7</sup>, entre otros.

---

<sup>1</sup> Díaz Barriga Arceo Frida y Marco Antonio Rigo (2000) Formación docente y Educación Basada en Competencias en *Formación en competencias y formación profesional*, México: CESU-UNAM.

<sup>2</sup> Con cierta relevancia proliferan las relaciones entre los organismos empresariales y las instancias educativas que en forma mancomunada desarrollan en las escuelas los programas *Escuela-Industria* o *Escuela-Empresa* que involucra a las escuelas secundarias, preparatorias y universidades. Pero el concepto de competencias no aparece de manera explícita en los currículos ni en otros documentos relativos al tema.

<sup>3</sup> Leonardo Kourchenko, programa 2 de TV "Primer Grado" transmitido el 18 de noviembre de 2008. Tomado de [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/marco\\_curricular\\_comun](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/marco_curricular_comun)

<sup>4</sup> Díaz Barriga Ángel (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

En el ámbito concreto de la EMS de acuerdo con los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la década de los ochenta y de los noventa no se encontró la palabra competencia en los currículos.

Así que, en la EMS es a partir de la Reforma Integral que aparece el término competencias en los documentos oficiales, especialmente en los currículos. En este contexto la Subsecretaría de Educación Media Superior ha realizado esfuerzos muy meritorios para implantar su proyecto educativo, y no ha escatimado recursos ni eventos para lograr la producción de literatura pertinente, capacitación a los docentes, divulgación de la RIEMS, sin embargo no documentado mediante investigación externa los logros o fracasos advertidos.

Cada vez son más las voces que hablan de un fracaso de la RIEMS<sup>8</sup> aunque dichas voces tampoco muestran evidencias de trabajo de investigación.

Sabemos, porque estamos en las aulas, que la implementación del enfoque por competencias es sumamente difícil. Ruiz Iglesias<sup>9</sup> afirma que el fracaso del funcionamiento del modelo se debe a que ha faltado detenerse en lo metodológico. Otros afirman que la falta de vinculación del enfoque por competencias con las teorías pedagógicas ocasiona problemas irresolubles y lleva al fracaso.

---

<sup>5</sup> Tobón, Rial, Carretero y García (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater Magisterio.

<sup>6</sup> Las escuelas del siglo XXI y el currículo por competencias, *El Economista*, 12 de Marzo de 2009.

<sup>7</sup> Número 180 de mayo 2010.

<sup>8</sup> Macías Narro Alfredo. La RIEMS un fracaso anunciado. <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>. martes, junio 23, 2009 Marcha contra SNB y RIEMS. La marcha será el miércoles 24 de junio a las 14:00 hrs. Partiendo del bacho 4 y culminara a la Dirección General del Colegio de Bachilleres. Estate atento por que de cada bacho estarán saliendo contingentes para la marcha. La RIEMS: Otra Reforma fracasada. Alfredo Macías Narro/21 de agosto del 2009. "Las declaraciones públicas del Dr. Miguel Székely Pardo, Subsecretario de Educación Media Superior (La Jornada, a entrevista de Karina Avilés; viernes 24 de abril de 2009 y posteriores) denotan, por una parte, el total estado de dependencia de los intereses de los grandes organismos internacionales en la construcción de una perspectiva neoliberal de la educación mexicana en general y de la media superior en particular; por otra parte, denota el más craso desconocimiento de la "reforma" que, se supone al menos, correspondería construir y coordinar a su área de trabajo."

<sup>9</sup> Ruiz Iglesias Magalys (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México: IPN.

Alguien más, agrega, que de nada sirve sustentar el currículo en el enfoque por competencias, si no se realizan los cambios que requieren las prácticas docentes, incluso un grave obstáculo que pareciera de poca relevancia no lo es tal, es la polisemia que envuelve al concepto, de tal forma que el docente se enfrenta con tantos conceptos y definiciones como entradas realice en la Internet o en la literatura sobre el tema.

En este escenario de voces y acciones dispersas, el enfoque por competencias, pareciera más un tiro de escopeta que puede desperdigarse en multiplicidad de “blancos” y no atinar al que debiera. Por ello, el CECyTE-NL a través de su Proyecto “Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica” (ver [www.caeip.org](http://www.caeip.org)) decidió realizar este primer acercamiento a los docentes y observarlos directamente en su práctica cotidiana, hablar con ellos, solicitarles información y analizar lo que ocurre realmente en el interior de la escuela, en la práctica docente diaria, para delinear un estado del enfoque por competencias e imaginar algunas posibilidades.

Sin embargo, reconocemos que el tema, los recursos y los tiempos, nos permiten obtener apenas una pálida imagen de la realidad, pero debemos insistir en seguir muy de cerca este proceso y señalar con objetividad científica las incidencias encontradas.

De ninguna manera pretendemos generalizar los hallazgos y dar por terminado el tema, nada es concluyente ni definitivo, pero si sostenemos, que la investigación es el único camino para legitimar o rechazar este proyecto, la auto anulación o el escarnio *per se*, no nos llevan a ninguna parte, o al menos no a la parte inteligente en donde se fraguan las decisiones sensatas, así como las políticas y acciones educativas realmente valiosas.

*-Ismael Vidales D.*



# CAPÍTULO I

## LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)



### **A.- Antecedentes**

En México la Educación Media Superior es un nivel educativo que requiere ser atendido, su evolución en los treinta años recientes - 1980 a 2008- muestra una serie de tareas pendientes que requieren solución especialmente en los rubros de cobertura, calidad y equidad educativa.

La matrícula es uno de los indicadores que muestra el crecimiento que ha registrado este nivel educativo en las décadas recientes, en 1980 la población inscrita fue de 1 millón 380 mil alumnos; en los años noventa llegó a 2 millones 100 mil alumnos; en el año dos mil se registró una matrícula de 2 millones 955 mil alumnos, y; para finales del 2010 la matrícula rebasó los tres millones y medio de alumnos.

El crecimiento de la matrícula, la alta tasa de deserción (15 por ciento) y la baja eficiencia terminal, (sólo seis de cada diez alumnos que ingresan a este nivel concluyen sus estudios), muestran la necesidad de una revisión de este nivel, a fondo.

La política educativa del país, durante la administración del presidente Vicente Fox Quesada, da señales de interesarse en este asunto y presenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 tres objetivos estratégicos orientados a fortalecer este nivel educativo:

1. Ampliación de la cobertura con equidad,
2. Calidad, e
3. Integración, coordinación y gestión del sistema.

Para cada uno de estos objetivos se establecieron acciones, entre las que destacan: la ampliación y diversificación de la oferta educativa, en especial a los grupos más vulnerables o en riesgo; consolidación de una reforma curricular que fortaleciera el perfil de egreso de los estudiantes, sumado a la formación y desarrollo de docentes.

En este período gubernamental algunas instituciones como el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP), el bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y el de la Universidad Autónoma de México (UNAM), entre otros, inician una serie de cambios en sus currículos, destacando en todos un

elemento común: el énfasis en habilidades, conocimientos básicos y competencias.

El egresado de este nivel enfrenta los retos de una sociedad cada vez más exigente, por lo que su formación necesita ser fortalecida para integrarse con éxito a una comunidad plural, tanto en lenguajes como en valores; al amplio mundo de la información y a un mundo que requiere su participación de manera reflexiva y responsable.

En los primeros años del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se establecen las bases para un cambio de fondo en la Educación Media Superior, implementando un marco normativo que sustenta la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

### **B.- El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)**

En 2008 mediante el Acuerdo No. 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre, se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Con esto se busca dar respuesta a las problemáticas detectadas en este nivel, diseñando para ello acciones que propicien en primer lugar, el reconocimiento a la identidad de este subsistema y posteriormente, la elaboración de un marco curricular común (MCC) a fin de atender los retos de calidad y equidad educativa. Estas acciones involucran aspectos muy importantes para el logro de los propósitos de este nivel educativo, como son la formación y actualización de la planta docente, la mejora de la infraestructura física y tecnológica y la atención de las necesidades de los estudiantes.

Con la creación del SNB se intenta resolver los problemas de dispersión curricular, la falta de identidad de este nivel educativo y el tránsito expedito entre las instituciones que ofertan estos estudios. Su implementación se sustenta en cuatro pilares:

1. Construcción de un Marco Curricular Común,
2. Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS,
3. Profesionalización de los servicios educativos, y
4. Certificación nacional complementaria.

El SNB se sustenta en los siguientes principios básicos:

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. Que se sustenta en un Marco

Curricular Común basado en desempeños y componentes comunes a todos los planteles de la EMS.

- La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio. Se establecen mediante el enfoque por competencias, característica primordial de esta reforma.
- El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas (Portabilidad de la educación). Este tránsito de los estudiantes entre las diferentes escuelas del país es el resultado de trayectorias educativas flexibles, producto de un MCC, basado en desempeños terminales, llamados *competencias*, que son compartidos entre las diversas instituciones y que se expresan en el perfil del egresado.

Para la implementación de la Reforma se establecen siete mecanismos de apoyo:

1. Orientación, tutoría y atención individual a alumnos
2. Desarrollo de la planta docente
3. Instalaciones y equipamiento
4. Profesionalización de la gestión
5. Evaluación integral
6. Tránsito entre subsistemas y escuelas
7. Diploma único del Sistema Nacional de Bachillerato.

Con la creación del SNB se especifican también las modalidades para impartir estos estudios, con base en el Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008, y firmado por la entonces Secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota. En este Acuerdo se establecen siete opciones con las modalidades respectivas, como puede observarse en la siguiente tabla.

<b>Opción</b>	<b>Modalidad</b>
Presencial	Escolarizada
Intensiva	Escolarizada
Virtual	No escolarizada
Auto planeada	Mixta
Mixta	Mixta
Certificación por evaluaciones parciales	No escolarizada
Certificación por examen	No aplica

La Secretaría de Educación Pública emite también en el año 2008, el Acuerdo No. 450 por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas

opciones educativas en el tipo medio superior, publicado en el DOF el día 16 de diciembre de 2008.

En este Acuerdo se establece (Artículo 5), que los particulares que pretendan impartir educación del tipo medio superior deberán apegarse o cumplir, según corresponda, con:

- I. El artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;
- II. La Ley General de Educación;
- III. El Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad;
- IV. El Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato;
- V. El Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades;
- VI. El Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, y
- VII. El presente Acuerdo.

El Acuerdo establece también que los particulares podrán solicitar a la autoridad educativa federal el reconocimiento en las opciones siguientes:

- Educación presencial;
- Educación intensiva;
- Educación virtual;
- Educación auto planeada, o
- Educación mixta.

Así mismo deberán solicitar su registro ante la autoridad educativa federal cuando pretendan brindar o brinden servicios de asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su Educación Media Superior en alguna de las opciones siguientes: Certificación por evaluaciones parciales o Certificación por examen. Para esto se ajustarán a la conceptualización y definiciones contenidas en el Acuerdo número 445.

Finalmente el Artículo 7º, establece las condiciones para obtener el reconocimiento oficial para la impartición de las opciones anteriormente descritas.

Las condiciones son:

- Personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación del tipo medio superior conforme a los perfiles académicos a que se refiere el presente Acuerdo;
- Instalaciones que satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas a que se refiere el presente Acuerdo, y
- Planes y programas de estudio que reúnan los requisitos establecidos en este Acuerdo, y que se hayan determinado o considerado procedentes por la autoridad educativa federal.

Con la creación del SNB se establece el sustento legal, mediante el Acuerdo No. 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada, del perfil del docente que trabajará en la modalidad escolarizada de este nivel. En el Capítulo II, artículo 4 de este Acuerdo se describen las ocho competencias que los docentes deberán poseer para ejercer en este nivel. Cada una de las competencias con sus respectivos atributos.

Las competencias docentes establecidas en el Acuerdo son ocho:

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. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
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.

El perfil del directivo también requirió ajustarse a la nueva visión de la RIEMS y es mediante el Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles.

En los artículos 3, 4 y 5, se establecen los requisitos profesionales y administrativos que deberán poseer las autoridades de cada plantel.

Los señalamientos son:

El Artículo 3.- Los directores de las instituciones educativas que impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato, deberán poseer título de licenciatura y acreditar:

- Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferiblemente en el tipo medio superior;
- Dedicación de tiempo completo en el plantel;
- Experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación;
- Conocimiento de las características del modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora, y
- Las competencias objeto de este Acuerdo.

El Artículo 4.- Las competencias que debe reunir el director del tipo medio superior, y consecuentemente, que definen su perfil son las que formulan sus cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social.

El Artículo 5.- Las competencias y sus principales atributos que han de contribuir a definir el Perfil del Director del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza.
3. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela.
4. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares.
5. Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
6. Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes.
7. Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y la coevaluación.

8. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
9. Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas.
10. Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela.
11. Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela.
12. Establece e implementa criterios y métodos de evaluación integral de la escuela.
13. Difunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes.
14. Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos.
15. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
16. Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
17. Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del SNB.
18. Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
19. Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y su inserción en el SNB.
20. Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje.
21. Sugiere estrategias a los docentes en la metodología de evaluación de los aprendizajes acorde al enfoque educativo por competencias.
22. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
23. Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia.
24. Organiza y supervisa estrategias para atender a las necesidades individuales de formación de los estudiantes.

25. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar.
26. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
27. Actúa en la resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia.
28. Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
29. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.
30. Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio de la institución.
31. Lleva registros sobre los procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones.
32. Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel.
33. Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela.
34. Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel.
35. Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.
36. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.
37. Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades.
38. Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes.
39. Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales, culturales y ambientales de su entorno.
40. Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en actividades formativas fuera de la escuela.
41. Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.

Los perfiles directivos y docentes son el resultado del sustento psicopedagógico de la RIEMS, caracterizado por el enfoque de

competencias, el cual queda claramente establecido en el Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, publicado el día 21 de octubre de 2008.

### **C.- La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se desarrolla en cuatro ejes centrales:

1. Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta.
3. Mecanismos de gestión.
4. Certificación complementaria del SNB.

El MCC reordena los planes de estudio existentes con el fin de enriquecerlos y complementarlos. Define los desempeños terminales que se pretenden, expresándolos en términos de competencias. Su elaboración implicó la definición de un perfil compartido entre las instituciones, que describe los rasgos que el estudiante debe poseer y que puede ser enriquecido por el modelo educativo de cada institución.

Este perfil del egresado está expresado en términos de competencias, las cuales son definidas en los documentos oficiales de la RIEMS (2008), como “...la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”.

El perfil del egresado está constituido por un conjunto de competencias genéricas que buscan responder a las demandas de la sociedad actual, por lo que se requiere fortalecer los rasgos de carácter individual, ético, académico y social.

Es aquí donde la comunidad educativa juega un papel muy importante, ya que las prácticas educativas y directivas realizadas por los maestros y autoridades, el modelo de gestión educativa implementado en el plantel y la vinculación de la institución con los sectores sociales y productivos, posibilitarán que el egresado de este nivel reúna el perfil descrito.

El MCC establece tres tipos de competencias a desarrollar en el estudiante en su tránsito por la institución:

1. Competencias genéricas
2. Competencias disciplinares
3. Competencias profesionales

Las competencias genéricas son transversales, es decir están presentes en todos los tipos de bachillerato y en todos los campos

en los que se organiza el Plan de Estudios. Constituyen la base del Perfil del Egresado del SNB.

Las competencias disciplinares incorporan los conocimientos, habilidades y actitudes de las asignaturas que forman un campo de conocimiento y se construyen desde la lógica de las disciplinas o asignaturas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber. Se dividen en Básicas y Extendidas.

Las básicas están en todos los tipos de bachilleratos y expresan las capacidades que todos los alumnos estarán en la posibilidad de desempeñar. Las competencias *extendidas*, por su parte, son de mayor profundidad o amplitud y tienen una función propedéutica; en la medida que prepararán a los estudiantes del bachillerato general para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Las competencias profesionales se refieren a un campo del ámbito laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo. Al igual que las disciplinares, pueden ser básicas y extendidas.

Las básicas proporcionan a los estudiantes la formación elemental para incorporarse al mercado laboral; mientras que las extendidas los preparan con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Los tres tipos de competencias que se fortalecen en los estudiantes que cursan la Educación Media Superior, definen su perfil de egreso, el cual queda establecido en las siguientes categorías y competencias.

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

Categoría	Competencia
<i>Se expresa y se comunica</i>	4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL

Categoría	Competencia
<i>Piensa crítica y reflexivamente</i>	5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Categoría	Competencia
<i>Aprende de forma autónoma</i>	7.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Categoría	Competencia
<i>Trabaja en forma colaborativa</i>	8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

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

#### **D.- Marco normativo y de regulación**

El logro de los propósitos que dieron origen al Sistema Nacional de Bachillerato requería de una Reforma Integral de la Educación Media Superior, en la que se involucrara la planta docente y directiva, los currículos, la infraestructura física y tecnológica y la gestión escolar. Los cambios en cada uno de estos aspectos demandaban de un sustento normativo que garantizara su correcta operación, los cuales quedaron plasmados en los siguientes Acuerdos Secretariales.

Durante el año 2008 se publicaron de manera oficial los siguientes Acuerdos:

- 1.- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, publicado en el DOF del 26 de septiembre de 2008.
- 2.- Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008.

3.- Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008.

4.- Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, publicado en el DOF el 29 de octubre de 2008.

5.- Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, publicado en el DOF el 2 de diciembre de 2008.

6.- Acuerdo número 450 por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior, publicado en el DOF el 16 de diciembre de 2008.

7.- Acuerdo número 478 por el que se emiten las reglas de operación del programa de infraestructura para la educación media superior, publicado en el DOF el 30 de diciembre de 2008.

8.- Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato, publicado en el DOF el 18 de diciembre de 2008.

9.- Acuerdo 488, por el que se modifican se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada, respectivamente, publicado por el DOF el 23 de junio de 2009.

Es importante destacar que el lunes 21 de septiembre de 2009 se expidió el ACUERDO número 5/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, en el que se establecen las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía. Este Acuerdo se expidió ante la propuesta del Consejo Consultivo Mexicano de Filosofía de incorporar esta asignatura al Plan de Estudios y generar los programas correspondientes.

## CAPÍTULO II

### EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



#### A.- El enfoque por competencias en la educación

**A**nte la crisis económica que vivió México en los años ochenta, durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), sus políticas públicas se orientaron a fortalecer la economía nacional mediante acciones concertadas entre México y las dos instancias mundiales, económicamente más poderosas: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con el propósito de reestructurar sus principios económicos, políticos e ideológicos orientándolos hacia el neoliberalismo<sup>10</sup>, representado en ese momento por Estados Unidos, bajo el gobierno de Ronald Regan y Gran Bretaña, gobernada por la Primer Ministro Margarte Thatcher.

La globalización<sup>11</sup>, entendida como: *Un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.*

Es uno de los principios característicos del neoliberalismo, el cual se fortalece durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en el que empieza a gestarse en la educación la reforma sustentada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 por los gobernadores de las entidades, la dirigencia sindical y el presidente Salinas, como testigo de honor.

Los cambios educativos presentados en este período buscaban una mejora integral de la calidad de los servicios educativos que el Estado prestaba en el país, ajustándose para ello

---

<sup>10</sup> La doctrina neoliberal representada por Milton Friedman y Friedrich Von Hayek privilegia la fuerza del mercado, del capital financiero y de la democracia limitada, facilitando el tránsito de un capitalismo nacional a uno transnacional.

<sup>11</sup> Consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n>.

a los parámetros internacionales dictados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a todos los países miembros.

A finales de la década de los ochenta los sistemas educativos del mundo, en especial en la educación superior, inician una serie de transformaciones motivadas por las recomendaciones de estos organismos en el sentido de perfilar a los egresados con características específicas que les permitieran su incursión en el mundo laboral. Estas transformaciones se iniciaron en los países europeos, donde se reunieron los ministros de educación y acordaron transformar la educación superior de sus países, en esa dirección.

Este proyecto conjunto se construyó mediante la participación de los principales países considerados como desarrollados, y los acuerdos tomados en varias reuniones internacionales, entre las que destacan:

*Declaración de Bolonia:* Fue firmada por los rectores de las universidades europeas en la ciudad italiana de Bolonia en septiembre de 1988. Entre los acuerdos destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual establece un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) que facilitaría la movilidad de alumnos, docentes e investigadores de los países firmantes.

Los acuerdos sobre educación superior, no solamente se orientaron a su estructura y organización, también impactaron el aspecto académico y económico. El primero, al crearse el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC), que en breve se constituyó en una herramienta para definir los niveles de referencia comunes en todos los sistemas educativos europeos, los cuales se establecieron con base en resultados de aprendizaje, clasificados en: conocimientos, destrezas y competencias.

En lo referente al aspecto económico, se estableció la reducción del financiamiento público para el apoyo de las universidades, buscando que las propias instituciones reconsideraran sus vías de financiamiento.

*Declaración de la Sorbona:* En mayo de 1988, en la Universidad de la Sorbona en París Francia, se firma esta Declaración, suscrita por representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. Entre los compromisos establecidos destaca la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar

el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo.

*Comunicado de Praga:* El 19 de mayo de 2001 se reúnen nuevamente los ministros de educación europeos, en esta ocasión en Praga, donde emiten el Comunicado que reafirma el interés por consolidar el espacio europeo de educación superior y los objetivos emanados de la Declaración de Bolonia.

El Comunicado de Praga enfatiza: “En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.”

*El Proyecto Tuning:* Como una respuesta al Acuerdo de Bolonia y al Comunicado de Praga, las universidades europeas de *Deusto* en Bilbao y la de *Groningen* en Holanda, elaboran el *Tuning Educational Structures in Europe* (conocido como Proyecto Tuning), que fue presentado a la Comisión Europea como un proyecto piloto, en su primera fase, para los años 2000-2002. Este Proyecto se orienta hacia la revisión de las estructuras y programas de enseñanza en la educación superior, desempeñando un importante papel los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad, los cuales se establecen en términos de competencias y resultados del aprendizaje.

Uno de los objetivos de este Proyecto es: “Desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables, en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos”.

En el *Proyecto Tuning*, tanto de Europa como de Latinoamérica, aparece de manera muy clara el enfoque de competencias con términos como competencias genéricas, competencias específicas y competencias transversales; además de evaluación del desempeño de los estudiantes, orientada hacia las competencias, capacidades y procesos relacionados con el logro de los perfiles académicos y profesionales definidos con anterioridad.

De acuerdo a estas directrices internacionales, los países miembros de la OCDE, entre ellos México, iniciaron una revisión de sus planes de estudio para orientarlos a este nuevo paradigma.

México, de manera particular, inicia estos cambios con la llamada Reforma Integral en los diferentes niveles educativos, cronológicamente se registran: educación superior en el año 2000;

en la educación básica<sup>12</sup> en diferentes momentos: Reforma en la educación preescolar en el 2004 (PEP 2004); Reforma en la educación secundaria 2006, y; Reforma de la educación primaria en el 2009. En la educación media superior, a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, y recientemente, finales de 2009 e inicios de 2010, se ha presentado la Reforma curricular de la Educación Normal que ha tenido serios obstáculos para su implantación.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) surge mediante un Acuerdo<sup>13</sup> secretarial como respuesta ante la necesidad de ordenar este nivel educativo, que presentaba problemáticas como: diversidad de planes de estudio, altos índices de deserción y reprobación y una baja eficiencia terminal, entre otras.

Entre los cambios más significativos que se incorporan a la RIEMS destacan los relativos al modelo curricular el cual se fundamenta en el enfoque por competencias, en especial en la metodología, la planeación y la evaluación de la enseñanza.

Este sustento teórico involucra además cambios en el perfil del docente y del directivo, los cuales deben poseer una serie de competencias que les permitan trabajar de manera colaborativa y desarrollar una gestión eficaz y eficiente, a fin de lograr el perfil de egreso de los estudiantes, diseñado en función de competencias y atributos.

## **B.- Las competencias en la RIEMS**

La introducción del enfoque por competencias en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano se ha configurado como un poliedro, en el que en una de sus caras se mira a los docentes que manifiestan actitudes de rechazo, en otra a los que las aceptan de manera sumisa sin análisis ni réplica, otra cara muestra a los docentes que gustan de la simulación y hasta se convierten en promotores irracionales de algo que aún no entienden ni logran digerir, otra cara del poliedro muestra a los convencidos y expertos en el tema; y seguramente, hay otras caras que mostrarán a otros grupos de maestros, pero eso lo veremos al concluir esta investigación.

En educación básica se ha observado que desde el año 2004 los docentes de preescolar han estado recibiendo capacitación para

---

<sup>12</sup> Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

<sup>13</sup> Acuerdos 442 y 444 promovidos por la entonces Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota.

el manejo de este enfoque y a la fecha, su práctica docente presenta una serie de confusiones con respecto a la planeación, la metodología y los recursos de evaluación.

En educación secundaria (2006) y primaria (2009) la introducción gradual de la reforma sustentada en competencias ha dejado al descubierto problemáticas similares en cuanto a la incorporación de este enfoque al trabajo cotidiano del docente.

Una situación muy parecida se ha presentado en la educación media superior, donde a la par de la implementación de la RIEMS, se han diseñado estrategias de formación continua para los docentes –Cursos, Diplomados, Especializaciones y Maestrías-, donde participan de manera conjunta la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) e instituciones educativas públicas y privadas del país, siendo las más destacadas: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través de diversas universidades locales.

Esta estrategia orientada a fortalecer la capacitación de los docentes en la incorporación de este enfoque a su práctica profesional, ha puesto al descubierto las mismas necesidades que presentan los docentes de los otros niveles. La RIEMS ha originado en los docentes un reacomodo en su práctica profesional, ya que ha implicado cambios necesarios en aspectos técnico pedagógicos como la planeación, la metodología y los recursos de evaluación; además de revisar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los cambios más significativos ha sido que el docente incorpore, comprenda y aplique a su discurso, el término “competencias”. Esto se ha dificultado, entre otras cosas, por la polisemia del propio término, que cuenta con tantas definiciones y conceptos como entradas se hagan a la Internet y a literatura sobre el tema, esta variedad de definiciones va desde su origen en el mundo productivo hasta su implementación en el campo educativo.

Entre esa diversidad de definiciones y conceptos, anotamos:

En el Proyecto DeSeCo<sup>14</sup> de la OCDE (2002, p. 8) las define como: “Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos

---

<sup>14</sup> DeSeCo es el nombre del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), OECD según sus siglas en inglés, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

(incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer) de México, define la competencia<sup>15</sup> como: “El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación que permitan a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo con las normas que aseguran un desempeño eficiente y de calidad, tal y como lo demanda el mundo laboral”.

En el ámbito educativo destacan las aportaciones, de P. Perrenaud, P. Guillet y César Coll. Perrenaud (Educación 2001, dossier, p.5) las define como: “Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos... generalmente requiere que usemos y asociemos varios recursos cognitivos complementarios”. En tanto que P. Guillet, define la competencia, diciendo que es “Un sistema de conocimientos, conceptuales y procedimentales, organizados en esquemas operativos que permiten, al interior de una familia de situaciones, la identificación de una tarea-problema y su resolución por una acción eficaz”. (P. Guillet, citado por P. Perrenaud, en Educación 2001, dossier, p. 4).

César Coll<sup>16</sup> añade que las competencias son “Un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar”.

La diversidad de acepciones nos lleva a identificar elementos comunes como son los saberes, los procedimientos y las actitudes que el alumno necesita aplicar o movilizar hacia situaciones de la vida real. Es en este proceso donde el replanteamiento del papel del docente, del directivo y de la institución escolar adquiere una nueva dimensión, ahora centrada en el proceso de aprendizaje del alumno.

La RIEMS tiene como punto central este enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, el cual está representado en las competencias que integran su perfil de egreso.

Independientemente del tipo de competencias a desarrollar -genéricas, disciplinares o profesionales-, el alumno que egresa de

---

<sup>15</sup> CONOCER (2003). Tomado de <http://www.conocer.org.mx>]. Consultado en abril de 2010.

<sup>16</sup>César Coll. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, en *Aula de innovación*. No. 161, p. 38.

este nivel deberá ser competente, para integrarse de la mejor manera, a una sociedad cada vez más compleja y demandante.

### **C.- La implementación de la RIEMS y sus avances**

La implantación de la RIEMS en el país, ha presentado una serie de incidencias -que van desde su origen o creación oficial, hasta su implementación-, en las que se involucra la comunidad educativa de este nivel de estudios: autoridades educativas, centros escolares, directivos, docentes, alumnos y padres de familia de instituciones tanto públicas como privadas, que es necesario precisar a fin de analizar con objetividad su desarrollo, aplicación y resultados.

El diagnóstico que dio lugar a la creación de la RIEMS mostró una serie de aspectos que será prioritario atender, entre ellos destacan: problemáticas en los indicadores de calidad, cobertura y equidad; la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio a las demandas del mundo actual, y; poner al alumno como centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con la finalidad de que la RIEMS lograra su aterrizaje en el salón de clases, se diseñaron estrategias a nivel interinstitucional, institucional, escuela y áulico. Los responsables de cada uno de estos niveles de concreción de la RIEMS, asumieron compromisos en cuanto a desarrollar las acciones prescritas para su implementación.

La tarea a nivel interinstitucional fue lograr un consenso entre las instituciones de EMS en torno al Sistema Nacional de Bachillerato y sus componentes: MCC, modalidades de estudio, mecanismos de apoyo y la certificación.

A nivel institucional, los aportes para caracterizar la filosofía y misión institucionales en un proyecto de identidad que responda a la demanda de la sociedad.

Las acciones a nivel escuela se orientan a fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes mediante el apoyo de tutorías, actividades extra y cocurriculares, así como las adecuaciones de planes y programas en caso de requerirlo.

Finalmente, en el último nivel de concreción, el aula, la RIEMS contempló acciones en torno al trabajo docente, en aspectos como planeación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, dentro del enfoque por competencias.

De acuerdo con lo previsto por la SEMS, se espera que para el año 2012, este nivel educativo tenga una identidad centrada en el currículo, en el perfil del docente y del egresado; muestre calidad y pertinencia, cuando sus egresados posean las competencias

establecidas dentro de los estándares nacionales dentro de una organización curricular flexible, y con ello una menor deserción, ya que se propicia el libre tránsito de los estudiantes de un bachillerato a otro.

Este proceso iniciado en el año 2008 ha registrado una serie de incidencias de diverso orden, destacan las siguientes.

De acuerdo con José Alfredo Torres<sup>17</sup> las anteriores reformas educativas habían pasado por un proceso de debate público antes de su aprobación por la Cámara de Diputados, situación que se omitió en esta Reforma que se inicia mediante Acuerdo Secretarial:

Aquí tenemos la primera sorpresa: mientras todas las anteriores reformas habían sido sometidas a debate público pero en especial habían pasado por la aprobación de la Cámara de diputados, aquí se omitió este debate ya que la reforma se inició mediante un “acuerdo secretarial” que se ha impuesto mediante la fuerza del Estado.

El nuevo plan de estudios propuesto por la RIEMS excluye asignaturas que son fundamentales para la formación del adolescente, tales como la filosofía y la ética, motivo por el cual el Observatorio Mexicano de Filosofía (OMF) emite un pronunciamiento en contra de este hecho. El Pronunciamiento, publicado el 30 de marzo de 2009, muestra la opinión de esta organización respecto a la ausencia de las disciplinas de las ciencias sociales en el plan de estudios. Destaca la siguiente:

En la RIEMS, la filosofía se ha eliminado del conjunto de disciplinas básicas y el único papel que se le asigna se expresa en un pie de página del mencionado acuerdo, en donde se declara que, las disciplinas filosóficas, tendrán “un carácter transversal” y “podrán incluirse si se considera pertinente”, es decir, en forma evidentemente aleatoria y discrecional. Así mismo, las humanidades se omiten como área básica en la formación de los estudiantes, considerándose indispensables y suficientes solo a las Matemáticas; algunas ciencias naturales y sociales y la comunicación.

El Subsecretario de Educación Media Superior, Dr. Miguel Székely Pardo, responde el 7 de mayo de 2009, proponiendo que las

---

<sup>17</sup> Educación por competencias ¿Lo idóneo? En [http://movimiento.com.mx/mts/index.php?option=com\\_content&view=article&id=283:libro-educacion-por-competencias-ilo-idoneo&catid=2&Itemid=5](http://movimiento.com.mx/mts/index.php?option=com_content&view=article&id=283:libro-educacion-por-competencias-ilo-idoneo&catid=2&Itemid=5). Consultado en mayo de 2010.

observaciones realizadas por el OMF, sean analizadas en las reuniones con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el fin de modificar el artículo 7 del Acuerdo Secretarial 444<sup>18</sup>.

Las modificaciones a este Artículo fueron publicadas en el Acuerdo Secretarial 488.

Desde la perspectiva del OMF no se cumplieron los compromisos establecidos en este Acuerdo, ya que no se reconoce la obligatoriedad de incorporar la Filosofía, Estética, Ética y Lógica al plan de estudios, motivo por el cual emiten una protesta en esta ocasión dirigida al Secretario de Educación Pública, Mtro. Alonso Lujambio, el 29 de enero de 2010.

A la par que se discutía sobre el sustento normativo, el análisis del modelo curricular basado en el enfoque por competencias se hacía presente en diversas voces académicas. Una de ellas, es la del Dr. Ángel Díaz Barriga, quien en su artículo<sup>19</sup> *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* presenta un análisis conceptual sobre este enfoque y cuestiona su inclusión como elemento innovador en el sistema educativo mexicano.

El Dr. José Alfredo Torres, académico de la UNAM, analiza el tema en su artículo *Competencias en educación, ¿lo idóneo para un país como México?*<sup>20</sup>, donde presenta argumentos que nos llevan a reflexionar sobre la adopción de modelos educativos de otras latitudes que son incorporados al sistema educativo mexicano sin un análisis del contexto educativo de nuestro país.

Encontramos también investigadores y académicos que están a favor de este enfoque, destaca en este orden de ideas las aportaciones de P. Perrenoud, quien ha publicado múltiples artículos sobre el tema. Este autor en su artículo *Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*<sup>21</sup> analiza la

---

<sup>18</sup> De manera especial, la propuesta de la SEMS consistió en la modificación del tercer campo disciplinar y de las disciplinas establecido en este Artículo, quedando de la siguiente manera: Campo disciplinar: Humanidades y Ciencias Sociales. Disciplinas: Filosofía, ética, lógica, estética, historia, sociología, política, economía y administración.

<sup>19</sup> Publicado en Perfiles Educativos. (2006), vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

<sup>20</sup> Capítulo II de su libro *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* publicado en el año 2010 por la editorial Torres y Asociados.

<sup>21</sup> Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*

relación directa entre saberes y competencia, concluyendo que las competencias movilizan los saberes o conocimientos disciplinares, por lo que se hace necesario replantear el papel del currículo y con ello el de la propia institución educativa, ya que este enfoque requiere incorporar a los saberes o conocimientos disciplinares, las actividades o prácticas precisas que permitan al estudiante transferirlos a situaciones concretas dentro o fuera de la institución. Perrenoud (2008, p.7) afirma: “La trilogía de saber-hacer-leer, escribir, contar - que ha fundado la escolarización obligatoria en el siglo XXI no está a la altura de las exigencias de nuestra época. El enfoque por competencias busca simplemente actualizarla”.

De manera muy general podemos darnos cuenta que la incorporación del enfoque por competencias al sistema educativo mexicano presenta voces a favor y en contra, pero hasta este momento no se conocen resultados objetivos que den claridad sobre su implementación en ninguno de los niveles educativos.

## **CAPÍTULO III**

### **EL DOCENTE Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL CECyTE-NL**



#### **A.- La RIEMS en el CECyTE-NL**

La implementación del enfoque por competencias en el CECyTE-NL se inicia de manera oficial en el año 2008 y ha requerido de una serie de estrategias de tipo administrativo, técnico pedagógico y de formación académica, para hacerlo llegar a los directivos y docentes responsables de la educación de los jóvenes estudiantes.

La incorporación de la comunidad educativa a este modelo no ha estado ajena a situaciones de una aceptación-comprensiva o simulada- o de un abierto rechazo de parte de los docentes. Sabemos que todo cambio que nos mueve de nuestra zona de confort, provoca resistencias que van desde el rechazo hasta la simulación, por lo que se ha realizado una estrategia de intervención local, que a la par de la nacional, permita de manera gradual la aceptación y aplicación adecuada de este enfoque.

A continuación se describen las incidencias y acciones registradas en el CECyTE-NL en los tres rubros: administrativo, técnico-pedagógico y de formación continua.

#### **1.- Acciones administrativas**

En lo referente al aspecto administrativo, se acataron las disposiciones normativas emanadas de las oficinas centrales, respetando los tiempos y estimulando la participación del personal docente en la difusión de la RIEMS; cuenta también la asistencia a las reuniones nacionales convocadas por la SEMS y la CosDAC, con el objetivo de trabajar los lineamientos administrativos y operativos de esta reforma, acción en la que se han incorporado activamente las autoridades del Colegio.

La información sobre los momentos y contenidos de la RIEMS, se dio a conocer a los directivos y docentes de los veinte planteles que integran el Colegio a través de reuniones donde se les proporcionó en formato digital y escrito. Cada una de las acciones

se acompañó de un seguimiento, que permitió detectar los avances y los obstáculos, así como la determinación de las correcciones necesarias.

A dos años de la implementación de la RIEMS en el CECyTE-NL destacan en el aspecto administrativo, los siguientes avances.

-La información sobre la RIEMS ha llegado a los directivos, docentes y estudiantes de los veinte planteles y las diez extensiones del Bachillerato General.

-Se les ha proporcionado la información necesaria, tanto de manera digital como impresa, a fin de que los involucrados implementan la RIEMS de una manera efectiva y eficiente.

-La Dirección Académica del CECyTE-NL organiza de manera periódica, visitas a los planteles con la finalidad de acompañar a los docentes en este proceso y darle seguimiento a las acciones planeadas.

## **2.- Acciones técnico-pedagógicas**

La RIEMS toma como centro de su operación los aprendizajes de los estudiantes, por lo que el aspecto técnico pedagógico asume una gran importancia.

La incorporación a un modelo educativo diferente al utilizado hasta este momento en los bachilleratos del CECyTE-NL ha requerido de la modificación del trabajo de los directivos y de los docentes. Los directivos se han visto en la necesidad de incorporarse al modelo de gestión institucional de la RIEMS y con ello, elaborar instrumentos de planeación estratégica que les permita tener de manera clara el rumbo y las acciones a seguir, a fin de que la institución consolide de manera exitosa el servicio educativo que ofrece. Esto ha requerido del trabajo colegiado de directivos y docentes y se ha reflejado en el Plan de Mejora Continua, que elabora el Comité establecido para este efecto en cada plantel.

De manera particular, el CECyTE-NL ha fusionado los indicadores del Programa Operativo Anual (POA) y los del Plan de Mejora Continua (PMC) en un documento que de manera sencilla establezca el rumbo de cada plantel, denominado *Plan de Mejora Continua*. Esta acción se derivó de la duplicidad que presentaban algunos de los puntos de ambos documentos, lo que se reflejaba en una serie de dificultades y duplicidades en su elaboración.

Para trabajar este aspecto se diseñó un *Diplomado sobre Gestión Educativa para Directivos*, dirigido al personal directivo

(Director y Coordinadores) con el fin de que caracterizaran su función y su participación en la gestión para el mejoramiento educativo en sus planteles.

El Diplomado se desarrolló de julio a diciembre de 2007, registrando una inscripción de 78 alumnos. Los contenidos del Diplomado se distribuyeron en cuatro módulos:

- I.- Expectativas, innovación y cambio de la función directiva.
- II.- La gestión educativa en la práctica.
- III.- Diseño del Proyecto Educativo.
- IV.- Gestión del Proyecto.
- V.- Tendencias de la Gestión educativa.

Además del Diplomado, los directivos han participado en cursos cortos y reuniones de trabajo, con el fin de sensibilizarlos ante los retos que plantea el nuevo modelo de gestión institucional.

Por su parte los docentes, se han incorporado al enfoque por competencias, modificando tres de los elementos que sustentan su práctica docente: planeación didáctica, metodología y evaluación.

La planeación didáctica del enfoque por competencias tiene como punto central los aprendizajes esperados de los alumnos, descritos en razón de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar. El modelo de planeación didáctica a seguir en este enfoque fue el de Secuencias Didácticas, definidas como "...el conjunto de actividades que diseña el docente a fin de lograr aprendizajes significativos en los alumnos."

La elaboración de Secuencias Didácticas en el CECyTE-NL se ajusta a los tres momentos: apertura, desarrollo y cierre, así como a los siguientes indicadores: Tema integrador; Concepto fundamental; Concepto subsidiario; Dimensión fáctica; Dimensión axiológica, Dimensión procedimental; Categoría; Número de sesiones; y Objetivo.

El Comité Técnico de la Dirección Académica ha trabajado con los presidentes de Academia de cada campo de conocimiento, así como con los docentes interesados en impulsar la RIEMS a nivel estatal, a fin de elaborar los textos escolares que cada semestre se entregan a los estudiantes del CECyTE-NL, así como los Manuales de Prácticas para apoyar el Componente de Formación Profesional y los laboratorios de Física, Química y Biología<sup>22</sup>.

En lo que se refiere al aspecto metodológico y de evaluación, es necesario destacar que en la formación continua de los docentes se ha puesto especial interés en fortalecer las competencias para la

---

<sup>22</sup> Cada semestre se imprimen más de 40 mil ejemplares para cumplir con los programas oficiales.

enseñanza, utilizando como estrategia la implementación de diversos Diplomados en línea, con 200 horas de duración y contenidos cuidadosamente seleccionados.

En el siguiente cuadro se presenta información detallada de los Diplomados ofertados por la Dirección Académica y cursados por los docentes.

Diplomado	Fechas		Inscri- tos	Egresados	Porcen- taje Egreso
	Inicio	Término			
Gestión Educativa para Directivos de E M S.	4 julio 2007	30 Nov 2007	78	74	95
Evaluación Educativa	18 Feb. 2008	30 mayo 2008	230	176	76
Didáctica General	1° Sep. 2008	12 Dic. 2008	266	182	68
Habilidades Docentes	17 marzo 2009	3 julio 2009	232	213	92
La RIEMS. Evaluación y Competencias	3 Sep. 2009.	15 dic. 2009	244	213	87
Habilidades Comunicativas	15 Feb 2010	28 mayo 2010	349	333	95

### 3.- Acciones de formación continua

Con la finalidad de apoyar la formación continua de los docentes y con miras a su certificación en el PROFORDEMS, las autoridades centrales establecieron convenios con instituciones públicas y privadas, entre las que destacan la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), diseñando Diplomados y Especializaciones orientadas a fortalecer las habilidades para la docencia basadas en el enfoque por competencias que sustenta la RIEMS.

Los docentes del CECyTE-NL con un perfil de licenciatura que se han incorporado a este proyecto y están registrados en el PROFORDEMS (UPN- ANUIES), son 169.

Esta información nos permite asegurar que la superación profesional es un rasgo presente en el perfil del docente del CECyTE-NL, ya sea en la oferta educativa de carácter nacional, como en la que se ofrece a través de la Dirección Académica del Colegio.

## CAPÍTULO IV ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN



### **A.- Diplomado: La RIEMS. Evaluación y competencias**

La Dirección Académica del CECyTE-NL estableció como objetivo dar seguimiento a la implantación del enfoque por competencias en todos los planteles que integran el Colegio. Para este fin, diseñó el Diplomado *La RIEMS. Evaluación y competencias*, dirigido a los directivos y docentes del CECyTE-NL., el cual se impartió en el segundo semestre del año 2009.

Esta estrategia tuvo una doble finalidad, por un lado apoyar a los docentes con la información precisa que les facilitara la comprensión y aplicación del enfoque que establece la RIEMS, y por otro lado explorar cómo estaban desarrollando en las aulas este enfoque los docentes del CECyTE-NL.

El Diplomado tuvo una duración de 200 horas y sus contenidos se distribuyeron en cuatro módulos:

Módulo 1. Las competencias docentes. Acuerdo Secretarial 447.

Módulo 2. El enfoque por competencias en educación.

Módulo 3. Elaboración de Secuencias Didácticas de acuerdo a la RIEMS.

Módulo 4. Mi experiencia personal en el trabajo por competencias.

Cada uno de los módulos estaba conformado por los siguientes apartados: información básica, actividades de reflexión, lecturas sugeridas y evaluaciones.

Las evaluaciones diseñadas para cada uno de los cuatro módulos tenían una doble finalidad, primeramente recuperar la información que nos permitiera conocer el proceso de implantación del enfoque por competencias en el CECyTE-NL., y por otra parte conocer los dominios de los docentes referidos a los materiales estudiados.

Los 213 docentes que concluyeron el Diplomado fueron evaluados por sus tutores –personal del área técnica y de investigación de la Dirección Académica–recibiendo, al concluir, el

diploma correspondiente, con valor escalafonario, ya que aplica en el punto 4.2.5 del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.

El módulo 1 del Diplomado *Las competencias docentes. Acuerdo Secretarial 447*, tuvo como objetivo identificar el nivel de dominio de las competencias docentes de acuerdo a lo planteado en la RIEMS. Con este fin se seleccionó un instrumento que permitió la autoevaluación de los docentes sobre sus dominios en esta área, es decir nos permitió conocer cómo perciben los docentes su desempeño profesional de acuerdo a las competencias docentes establecidas por la RIEMS.

A continuación se presenta el análisis de la información recopilada en cada uno de los módulos.

### **B.- Primer módulo**

El propósito de la tarea No. 1 se indica en el propio instrumento, enunciándolo de la manera siguiente: “Identificar el nivel de dominio de las competencias docentes de acuerdo a lo planteado en la RIEMS”. Este objetivo responde a la obligación que tienen los docentes del Colegio como miembro del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y usuario de la RIEMS en la aplicación en el aula, de los programas centrados en el enfoque por competencias.

El dominio de este enfoque es condición *sine qua non* para las instancias, planteles y docentes involucrados en la RIEMS y se plantea en tres niveles: la concepción teórica; la redacción por secuencias didácticas y/o programaciones específicas, y; la puesta en práctica en el proceso de enseñanza a nivel áulico.

Para conocer el nivel de dominio con que el docente se autopercebe se consideran los tres niveles citados en el párrafo anterior y se distribuyen de manera aleatoria en cada una de las ocho competencias prescritas para los docentes en los documentos nacionales; ofreciendo para cada una los principales atributos de las competencias como opciones en las que el docente marcará su autoevaluación en un rango del uno al cinco, de acuerdo con la significación que se enuncia enseguida:

- 1.- Informativo
- 2.- Teórico
- 3.- Teórico-práctico
- 4.- Teórico-práctico aplicado al ejercicio profesional
- 5.- Aportaciones teórico/prácticas basadas en el ejercicio profesional.

Las ocho competencias prescritas para el docente del SNB y por lo mismo, para los docentes del Colegio, están documentadas en el Acuerdo No. 447 y en el instrumento que utilizamos para esta investigación, que fue tomado de

<http://www.cgems.uady.mx/profordems/documentos.php>.

Al contestar lo referente a cada competencia se expresa en un subtotal que finalmente se integra en un resultado global que permite identificar las áreas de oportunidad que tienen que fortalecer los docentes para consolidar sus competencias.

La concentración de resultados hubo de realizarse por el equipo de investigación del CAEIP y nos arroja los siguientes datos:

a.- Cantidad de instrumentos revisados: 213

b.- Desagregado por planteles:

Plantel	Instrumentos aplicados		
	H	M	Total
Agualeguas	3	3	6
Allende	4	5	9
Apodaca	3	8	11
Aramberri	3	0	3
Bustamante	1	0	1
Cadereyta	8	15	23
García	2	7	9
Gral. Escobedo	4	5	9
Iturbide	6	2	8
La Estanzuela	2	2	4
Lampazos	12	10	22
Linares	9	10	19
Los Ramones	1	5	6
Marín	11	9	20
Mier y Noriega	6	1	7
Raíces	4	1	5
Rayones	3	3	6
Sabinas Hidalgo	10	7	17
Salinas Victoria	7	12	19
Zaragoza	5	4	9
Total	104	109	213

**Análisis de las puntuaciones registradas por el universo examinado en cada una de las competencias y atributos.**

Enseguida se presentan los resultados registrados por los 213 participantes en cada uno de los atributos que conforman las ocho competencias docentes evaluadas.

*C1. Organiza su formación continua a lo largo de su vida profesional.*

Esta competencia está integrada por seis atributos los cuales están orientados a conocer sobre la reflexión que hace el docente de su práctica profesional, así como la necesidad de actualizarse en los conocimientos y las habilidades tecnológicas y de comunicación que la nueva docencia requiere.

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los niveles en los seis atributos de esta competencia; los resultados están desglosados en hombres y mujeres.

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción y del conocimiento	9	2	10	12	33	25	38	48	14	22	213
Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y aprendizaje	3	3	4	3	31	28	42	45	24	30	213

El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL

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	5	4	10	6	40	37	37	44	12	18	213
Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica	3	0	3	4	24	18	45	53	29	34	213
Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación	9	6	4	3	21	21	33	47	37	32	213
Se actualiza en el uso de una segunda lengua	33	34	20	26	19	22	19	10	13	17	213
Porcentaje	29	23	24	25	79	71	100	116	60	72	

Tabla No. 1 Los resultados nos muestran que la competencia referida a la formación continua registra un mayor porcentaje en el nivel teórico práctico aplicado al ejercicio profesional, donde se observa también que el porcentaje de hombres y mujeres está equilibrado.

La información nos muestra que la totalidad de los docentes están conscientes de la necesidad de una formación continua que incida de manera directa en el proceso de enseñanza. Los porcentajes obtenidos señalan que el cien por ciento de hombres y mujeres que

se desempeñan como docentes del Colegio, se ubican en el nivel Teórico-Práctico aplicado al ejercicio profesional. En un rango inferior, con 79 y 71 por ciento aparecen los maestros y maestras que se ubican en el nivel teórico práctico, y; con 60 y 72 por ciento los maestros y maestras respectivamente, que se perciben en el nivel de aportaciones teórico-prácticas basadas en el ejercicio profesional.

Es importante señalar que menos del 30 por ciento de los maestros que participaron en esta investigación perciben su docencia en los niveles informativo y teórico, lo que refleja su orientación hacia la aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana de los estudiantes.

*C2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.*

Esta segunda competencia está integrada por tres atributos los cuales exploran el dominio del docente sobre los contenidos de aprendizaje a trabajar con los alumnos, de manera especial la secuencia lógica de presentación y la relación con los conocimientos previos de las distintas asignaturas.

Los resultados obtenidos por los participantes se muestran en la siguiente tabla.

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte	8	1	11	9	39	26	39	47	8	25	213

Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes	3	3	10	8	34	27	43	49	15	21	213
---	---	---	----	---	----	----	----	----	----	----	-----

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	2	8	6	30	20	48	47	16	33	213
Porcentaje	6	3	14	11	48	34	61	67	18	37	

Tabla No. 2 Muestra que el nivel teórico práctico aplicado al ejercicio profesional es el que registra que un poco más del 60 por ciento de los maestros participantes llevan a este nivel los principios básicos del aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos en esta segunda competencia sobre el uso y aplicación de los principios del aprendizaje significativo, muestran que en promedio el 64 por ciento de los docentes -61 maestros y 67 maestras-, expresan que conocen y aplican estos principios al ejercicio profesional. Un 41 por ciento -48 maestros y 34 maestras-, expresan que sus dominios sobre el tema se ubican en el nivel teórico-práctico; mientras 18 por ciento de los maestros y 37 por ciento de las maestras señalan que sus dominios se ubican en las aportaciones teórico-prácticas basadas en el ejercicio

profesional. Los niveles informativo y teórico muestran porcentajes menores al 15 por ciento del universo participante.

Lo anterior nos muestra que un 34 por ciento de los docentes del Colegio se ubican en los niveles informativo y teórico, mientras que el 64 por ciento restante ubica su práctica profesional en los niveles donde predomina la práctica, las aplicaciones y las aportaciones de los conocimientos al desempeño profesional.

*C3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.*

Esta competencia se integra por cuatro atributos los cuales exploran el conocimiento que tiene el docente sobre el enfoque por competencias, de manera especial sobre el aprendizaje significativo, el método de proyectos, el uso de material didáctico y la aplicación de estos en la vida cotidiana.

Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		P Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.	5	2	3	3	33	21	41	47	23	35	213
Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.	8	4	12	15	39	28	33	40	13	21	213

Diseña y utiliza materiales adecuados en el salón de clases.	2	3	7	5	36	28	39	46	21	26	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

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.	5	2	9	8	28	21	38	45	25	32	213
Porcentaje	8	5	14	14	64	46	71	83	38	53	

Tabla No. 3 Respecto a la competencia referida a la planeación por competencias, los resultados muestran que aproximadamente el 40 por ciento de los docentes involucrados realizan su planeación didáctica sustentada en este enfoque, en especial en los niveles teórico-práctico y teórico práctico aplicado al ejercicio profesional.

Los porcentajes obtenidos en cada uno de los cuatro atributos de esta competencia nos muestran que el 88 por ciento de los docentes del Colegio señalan que conocen, aplican y aportan los conocimientos a la práctica profesional en base a los principios del enfoque por competencias, mientras que el 12 por ciento restante, expresa que se percibe en los niveles informativo y teórico, ubicándose en los niveles Teórico-práctico; Teórico práctico aplicado al ejercicio profesional, y; Aportaciones teórico-prácticas basadas en el ejercicio profesional.

*C4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.*

Esta competencia está formada por seis atributos los cuales reflejan las habilidades del docente para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje tomando en cuenta las características del alumno, los ambientes de aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas.

En la tabla siguiente se pueden observar los resultados obtenidos por los 213 docentes del Colegio en la evaluación de esta competencia.

El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.	1	3	5	3	33	19	38	49	28	34	213

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.	0	0	3	7	33	22	48	47	21	32	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.	4	2	10	5	26	22	44	53	21	26	213
---	---	---	----	---	----	----	----	----	----	----	-----

Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.	7	9	18	12	36	29	33	42	11	16	213
---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.	2	1	8	9	30	22	35	46	30	30	213
Porcentaje	6	6	17	12	43	34	52	66	29	34	

Tabla No. 4. El 43 por ciento de los docentes percibe que los procesos desarrollados en su labor docente, referidos a la enseñanza y al aprendizaje, son creativos e innovadores, en los niveles teórico-práctico; teórico práctico aplicado al ejercicio profesional, y; aportaciones teórico prácticas basadas en el ejercicio profesional.

Respecto a los resultados obtenidos en esta competencia, encontramos que un 90 por ciento de los docentes del Colegio expresan que los atributos de considerar al alumno como centro del proceso de enseñanza aprendizaje; la comunicación clara en el aula; el uso de recursos tecnológicos e informáticos son utilizados de manera cotidiana en el aula, en los niveles: teórico práctico; de aplicación, y; en las aportaciones a la práctica profesional.

*C5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.*

La quinta competencia a evaluar está compuesta por cuatro atributos referidos a las formas y recursos de evaluación que emplea el docente, así como la comunicación y uso de los resultados.

Los resultados obtenidos por los docentes del Colegio muestran el predominio del nivel teórico-práctico aplicado al

ejercicio profesional, donde un 42 por ciento de la expresa el uso de los principios de la evaluación en este nivel.

En la tabla se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los atributos.

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.	3	3	9	11	36	27	44	45	13	22	213
Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.	3	3	9	3	32	19	48	56	13	27	213
Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.	4	3	1	4	24	15	50	54	26	32	213

Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes para afianzar sus procesos de aprendizaje.	1	3	10	9	39	31	45	42	10	23	213
Porcentaje	5	6	14	13	62	43	88	92	29	49	

Tabla No. 5 Respecto a los fines y usos de la evaluación, los docentes expresan que aproximadamente un 90 por ciento aplica los principios básicos en el nivel teórico práctico aplicado al ejercicio profesional.

La totalidad del universo participante en el estudio muestra el uso frecuente de la autoevaluación y de la coevaluación entre los estudiantes, lo que refleja el interés por aplicar los lineamientos sobre evaluación, expresados en la RIEMS, aunque todavía un diez por ciento se ubica solamente en los niveles informativo y teórico.

*C6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.*

Los seis atributos que conforman esta competencia están orientados a desarrollar y fortalecer en el docente las estrategias didácticas y pedagógicas que posibiliten en el estudiante un aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y el uso correcto de los diferentes tipos de comunicación.

Los resultados que se registraron en esta competencia se muestran a continuación:

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Favorece en los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.	4	3	6	2	34	31	45	42	16	30	213

El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL

Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.	1	1	7	4	26	25	53	49	18	29	213
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.	6	2	3	3	32	22	45	46	19	35	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo y produce expectativas de superación y desarrollo.	3	2	5	1	29	16	51	49	17	40	213
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.	9	7	18	11	36	31	28	37	14	22	213
---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

Propicia la utilización de la tecnología de la información y de la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para	6	5	6	5	26	24	42	41	26	32	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

expresar ideas.											
Porcentaje	14	9	21	12	86	71	124	124	52	41	

Tabla No. 6 En lo referente a la labor del docente de facilitar un aprendizaje autónomo en sus alumnos, encontramos que aproximadamente un 45 por ciento de los maestros consideran que aplican los criterios de este tipo de aprendizaje en el nivel cuatro; un 25 por ciento en el nivel tres y en el nivel cinco.

Los porcentajes obtenidos en cada uno de los seis atributos referidos al fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo entre los alumnos, nos muestran que aproximadamente un 45 por ciento de la muestra aplica estos principios al ejercicio profesional; un 28 por ciento se ubica en el nivel teórico práctico; un 18 por ciento realiza aportaciones basadas en el ejercicio profesional; mientras que el 9 por ciento restante se percibe en los dos primeros niveles: informativo y teórico.

*C7.- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.*

La competencia número siete está dirigida a explorar en los docentes sus dominios sobre las condiciones del ambiente de aprendizaje que propicie un desarrollo integral de los alumnos. Los atributos de esta competencia son ocho y los resultados obtenidos se muestra a continuación:

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.	6	6	7	0	29	21	36	41	26	41	213

El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL

---

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.	4	4	5	2	29	22	38	45	28	36	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir,	2	2	5	2	37	24	43	52	17	29	213
---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

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.	1	4	6	2	31	24	42	49	24	30	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.	4	2	7	3	34	15	34	49	26	39	213
--	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-----

Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.	3	3	8	3	28	21	36	41	29	41	213
Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.	7	7	10	9	32	25	26	38	29	30	213
Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.	3	2	6	5	39	23	35	46	21	33	213
Porcentaje	14	14	25	12	121	82	136	169	94	131	

Tabla No. 7 Los docentes participantes se perciben como facilitadores del desarrollo integral de sus estudiantes, registrando un 40 por ciento aquéllos que se ubican en el nivel teórico práctico aplicado al ejercicio profesional; un 29 por ciento aproximadamente en los niveles tres y cinco. Los niveles uno y dos referidos a la información y a la teoría, registran porcentajes aproximados de un seis por ciento.

El desarrollo integral del adolescente requiere de una formación valoral que involucre el conocimiento y respeto de sí mismo, de los demás y del entorno. Los resultados obtenidos en estos atributos muestran que un 40 por ciento de los docentes se ubican en la aplicación de estos principios al ejercicio profesional; mientras que aproximadamente un 28 por ciento percibe su uso a través de las aportaciones basadas en el ejercicio profesional. El mismo porcentaje se registra en el nivel teórico-práctico. El 4 por ciento

restante percibe su uso solamente en los dominios informativo y teórico.

*C8 Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.*

Finalmente la competencia número ocho explora la participación del maestro en la mejora institucional, en los ámbitos de la gestión y los aprendizajes escolares, donde se involucra a toda la comunidad escolar.

Los resultados obtenidos en los cuatro atributos de esta competencia muestran que un 33 por ciento del universo estudiado se percibe en el nivel teórico práctico aplicado al ejercicio profesional; un 29 por ciento expresa que realiza aportaciones basadas en el ejercicio profesional; el mismo porcentaje anterior se registra entre los docentes que se perciben el nivel tres: teórico práctico.

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos en cada atributo.

Atributos	Niveles										
	Informativo		Teórico		Teórico-práctico		TP Aplicado al ejercicio profesional		Aportaciones TP basadas en el ejercicio profesional		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
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.	5	5	14	12	32	26	27	38	26	28	213

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.	1	5	11	4	28	25	41	39	23	36	213
Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.	5	4	9	8	31	31	35	30	24	36	213
Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.	6	4	12	8	27	28	31	30	28	39	213
Porcentaje	8	8	21	15	55	52	63	64	47	65	

Tabla No. 8 Los resultados registran que un 9 por ciento de los participantes percibe su participación en el desarrollo de esta competencia, en los niveles informativos y teóricos.

### C.- Segundo módulo

El instrumento utilizado para recoger información, bajo el subtítulo de Actividad No. 2, corresponde al módulo denominado *El enfoque de competencias en educación*.

El documento teórico que sustentó este módulo es el artículo *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* de Ángel Díaz Barriga y fue obtenido de la página de este investigador: [www.angeldiazbarriga.com](http://www.angeldiazbarriga.com)

El objetivo del módulo y de la tarea es el de reflexionar sobre el enfoque de competencias y su incorporación en la EMS, para lo cual se plantearon tres apartados.

El primero se refiere al posicionamiento teórico del docente en relación a su acuerdo o desacuerdo con la consecuente argumentación acerca de considerar el enfoque de competencias como un hecho:

- a) compulsivo,
- b) ideal,
- c) que presenta confusión conceptual, o
- d) que su implementación autoritaria resulta cuestionable.

Los docentes podían expresar su coincidencia:

- a) total,
- b) parcial,
- c) rechazo a todas las opciones y

d) reconocimiento de que hay otras opiniones más ecuanímes, y

e) también pudieron expresar su punto de vista personal.

La información obtenida en este apartado nos muestra que los docentes refirieron dos opciones respecto a la orientación del enfoque por competencias: *confusión conceptual* y *evidencias de cambio cuestionables*.

Respecto a si conocen autores diferentes a los analizados en el Diplomado, se observa de manera general que los docentes dicen conocer las aportaciones de N. Chomsky; J. Biggs; Ángel Díaz Barriga; Laura Frade; Rocío Andrade, entre otros. En este punto se observa que un porcentaje significativo de los docentes fundamentan su elección al describir las aportaciones de los autores que señalan.

El segundo apartado sirvió a los propósitos de esta investigación mediante el planteamiento de frases inacabadas y de recuperación de información sustantiva, relativa a la norma nacional. Las frases inacabadas plantearon la posibilidad de que el docente a) esté de acuerdo y comprometido con el enfoque de competencias y de que b) carezca de este compromiso. También se plantea una opción que permite al docente c) puntualizar los logros reales obtenidos con sus grupos escolares, así como d) la identificación de algunos obstáculos o dificultades en este proceso.

Respecto a su opinión personal sobre este enfoque encontramos lo siguiente:

*“No digo que este enfoque sea el mejor, sino que en muchas ocasiones se han implementado o medio implementado otros proyectos en la educación y no se llevan a cabo por completo. Sin embargo este enfoque me parece muy completo capaz de preparar a los alumnos para enfrentar los retos que en la actualidad se tienen, ¡claro! Siempre y cuando se cumpla”.*

*“Es una tendencia relativamente joven, que a ciencia cierta no sabemos hacia donde nos va a llevar...no tiene objetivos claros por cumplir. No existe una evaluación significativa en cuanto a sus resultados...hace falta mucha información”.*

*“El enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde la integración de ellos.”*

Los resultados nos muestran opiniones a favor y en contra de este enfoque. Algunos docentes consideran este enfoque como una

moda sexenal, que no impactará en los aprendizajes de los alumnos, y que además está creando resistencias para su implementación. Por otro lado, encontramos docentes que afirman que este enfoque es una garantía para la obtención de los aprendizajes significativos.

Finalmente encontramos que en opinión de un porcentaje significativo de los docentes, las dos competencias de su perfil en las que consideran tener el mejor nivel son:

- 1.- *Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, y;*
- 2.- *Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los adolescentes.*

Es importante destacar que un alto porcentaje de los maestros participantes no lograron identificar las competencias docentes, respondiendo a este respecto con palabras como: genéricas, disciplinares o para la vida.

En el tercer apartado encontramos que los docentes han incorporado a su práctica profesional, los lineamientos indicados en la RIEMS sobre planeación, metodología y recursos de evaluación centrados en competencias. Esto se refleja en la diversidad de acciones que especifican en cada uno de los rubros anteriores.

Esta información es realmente valiosa porque deriva de evidencias con las que cuenta el docente en su trabajo de aula y que tienen el carácter de probanzas de las formas en que aterriza el enfoque de competencias en el salón de clases.

Cabe aclarar que la información derivada de este documento es del orden cualitativo y por ello enriquece mucho esta investigación.

#### **D.- Tercer módulo**

El tercer instrumento utilizado para recoger información tuvo el propósito de identificar los elementos de la planeación por competencias en su estrategia pedagógica natural, que es la secuencia didáctica (cuyos componentes son: apertura, desarrollo y cierre), así como los tipos de aprendizaje fáctico, procedimental y axiológico.

La idea es la de precisar los dominios teórico-prácticos reales que aplica el docente en la actividad cotidiana cuando tiene que elaborar y desarrollar secuencias didácticas.

La primera información se sustentó en un documento ubicado en la página electrónica

<http://cosdac.sems.gob.mx/programas> con autoría del CoSDAc del cual tomamos el apartado *Cómo desarrollar los submódulos en la formación profesional*, que nos permitió apreciar las habilidades docentes para identificar las consideraciones pedagógicas que subyacen en los momentos o fases de las secuencias didácticas.

El mismo instrumento nos permitió apreciar la capacidad del docente para identificar los momentos de la secuencia didáctica en una asignatura específica, que en este caso fue Ciencia Tecnología Sociedad y Valores I (CTSyV I ) y que muestra con objetividad los dominios de este tema en un caso concreto que nos permite suponer con alto nivel de certidumbre que estos dominios son generalizables a otras asignaturas.

Finalmente el instrumento permite conocer las habilidades del docente para elaborar secuencias didácticas con actividades específicas que permiten planear y obtener los aprendizajes esperados.

La información recopilada en la tarea 1 y 2 de este módulo muestra que los docentes en su gran mayoría, identifican las consideraciones pedagógicas con los momentos o fases de las secuencias didácticas. Así mismo se observa que en su trabajo cotidiano trabajan con secuencias didácticas, ya que la totalidad de la muestra logró identificar los momentos de apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.

Finalmente en la tarea 3 se pidió a los docentes que incorporaran actividades a los atributos de las competencias genéricas y disciplinares (CTSyVI) que se les presentaron. En este punto se observa que los docentes anexaron, de manera pertinente, una diversidad de actividades a cada uno de estos aspectos. Esto refleja la variedad de estrategias y acciones que diseña el maestro para cumplir con los propósitos establecidos en las secuencias didácticas.

#### **E.- Cuarto módulo**

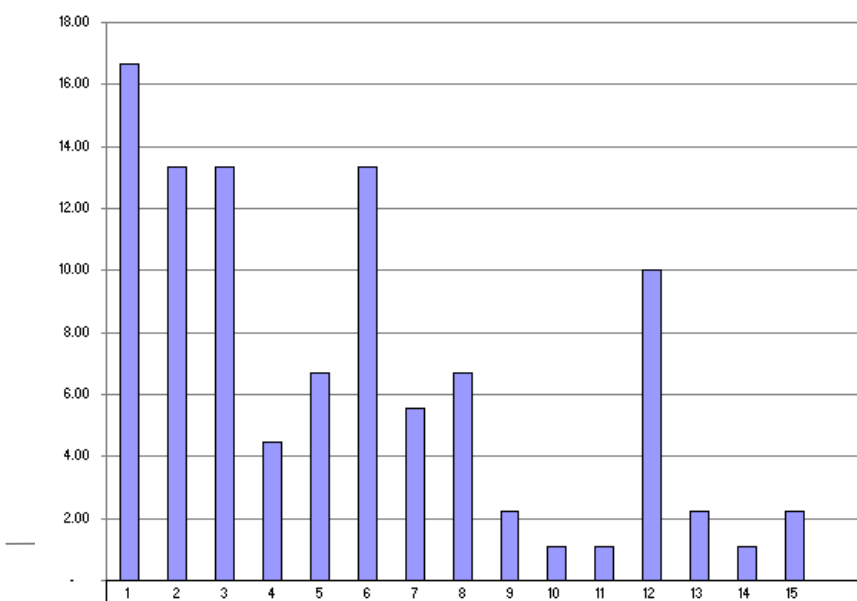
El cuarto y último instrumento fue diseñado para indagar sobre el uso de los recursos que reclama la metodología propia del enfoque por competencias. En este caso el docente puede referirse al portafolio de evidencias, las listas de cotejo, la elaboración de mapas conceptuales, entre otros, y explicitar sobre los que haya utilizado los beneficios que reportaron a la mejora del logro académico y del proceso educativo en general.

Se encontró una variedad de recursos de enseñanza-evaluación que llaman favorablemente la atención y que fortalecen

la confianza en el manejo correcto del enfoque por competencias didácticas por parte de los docentes, debido a que rebasan con mucho los recursos tradicionales limitados a las exposiciones magistrales y nos ofrecen, para sorpresa de los investigadores, las siguientes opciones:

1. Mapas conceptuales
2. Portafolios de evidencias
3. Aprendizaje basado en problemas (ABP)
4. Lista de cotejo de competencias
5. Lista de cotejo
6. Exposición sustentada en recursos audiovisuales y por equipo.
7. Webquest
8. Elaboración de prototipos didácticos y de otros órdenes.
9. Exámenes pedagógicos
10. Prácticas libres monitoreadas de acuerdo con normas o estándares.
11. Bitácora
12. Proyectos
13. Tareas guiadas y tareas libres
14. Autoevaluación
15. Rúbricas

En la siguiente gráfica se observan las opciones, de acuerdo con la lista anterior, y los porcentajes respectivos.



Enseguida se presentan algunas opiniones de los docentes sobre la aplicación de estos recursos.

Lista de cotejo: *“El proceso de evaluación es claro y simple ya que tanto el evaluado como el evaluador comprenden lo que se espera de la actividad. Así mismo los ítems que conforman la lista están relacionados directamente con las partes importantes (pasos críticos) y no sobre los puntos obvios”. “La estructura de evaluación es concreta y centrada en el objetivo de aprendizaje planteado de acuerdo con la habilidad a desarrollar”.*

Exposición: *“...el beneficio es cuando el alumno se enfoca más en investigar el tema que será expuesto, generalmente las exposiciones son en grupo, de esta manera los alumnos tienen la oportunidad de trabajar en equipo y practicar el uso de las TICs”.*

Proyectos: *“Es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos, una vez que permite verificar las capacidades de:*

- *Representar objetivos que deben ser alcanzados.*
- *Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.*
- *Anticipar resultados intermedios y finales.*
- *Escoger estrategias más adecuadas para la solución de un problema.*
- *Ejecutar las acciones para alcanzar procesos o resultados específicos.*
- *Evaluar condiciones para la solución del problema.*
- *Seguir criterios preestablecidos.*
- *El proyecto puede ser propuesto individualmente o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto, solidaridad, etc.”*

Mapas conceptuales: *“Ayuda a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente. Además permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos”.*

Portafolio: *“Nos da la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes, promueve la autoevaluación, nos da una visión amplia de lo que el alumno sabe y puede hacer. Los alumnos asumen la responsabilidad de sus aprendizajes”.*

Aprendizaje basado en problemas (ABP). *“Esta estrategia la utilizo en Física, consiste en usar problemas o situaciones de la vida real como punto de partida para ubicar conceptos y construir conocimientos”.*

Rúbricas: *“La aplicación de este recurso permite que el alumno realice la actividad, tomando como guía la serie de actividades establecidas en la rúbrica, considerando los tiempos y la calidad. Se logra establecer con los alumnos el compromiso, el respeto y a la vez la disposición para presentar y lograr los puntos marcados en la rúbrica”.*

Guías de observación: *“Permite verificar los avances que el programa de estudios requiere, es una forma de construir el conocimiento en base a evaluaciones periódicas”.*

WebQuest: *“Es un tipo de actividad didáctica, investigación guiada, que se conforma de manera principal con recursos provenientes de la internet. Promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos. Incluye una evaluación auténtica”.*

Bitácora: *“La utilizo al evaluar los trabajos en equipo, pues los alumnos registran las actividades realizadas e identifican la participación de los integrantes del equipo. Va acompañada regularmente por un proyecto o prototipo”.*

Elaboración de Prototipos: *“Mejora el desempeño del alumno en el campo laboral, ya que tiene una visión de cómo desarrollarse en él. Fomenta la creatividad para el desarrollo de actividades, además de que permite una retroalimentación sobre la tarea a realizar”.*

Proyecto: *“El principal beneficio que proporciona este recurso es que motiva a los alumnos a aprender, ya que les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para su vida”.*



## CAPITULO V CONCLUSIONES



**L**a Reforma Integral de la Educación Media Superior marcha de acuerdo con los tiempos y formas que fue planeada, para garantizar su implantación se han venido estableciendo los soportes legales, académicos y operativos necesarios.

Uno de sus ejes fundamentales es el tratamiento pedagógico-didáctico de los programas de asignaturas y módulos de acuerdo con el enfoque por competencias (EPC), tema que por el carácter polisémico del propio término hace necesario un acercamiento formal y sistematizado a los docentes para conocer objetivamente sus concepciones teóricas; habilidades para la construcción de recursos, instrumentos y herramientas que respondan al EPC y su aplicación en el aula; competencias para desarrollar sus maneras de enseñar de acuerdo con el EPC; aplicación y resultados en el aula.

Esta investigación se realizó en el universo total de docentes (213 docentes que laboran en 20 planteles, 11 que ofertan el Bachillerato Tecnológico y 9 que ofertan el Bachillerato General) que laboran en el CECyTE-NL, utilizando una estrategia sustentada en diversos recursos e instrumentos cuantitativos y cualitativos durante un lapso que comprendió un semestre.

Las principales conclusiones que derivamos, sustentadas en evidencias objetivas, nos permiten compartir la siguiente información:

1.- Del análisis de la prevalencia de las ocho competencias (y sus respectivos atributos) que teóricamente debiera tener el docente de EMS, se desprende que:

Todos los docentes poseen a cabalidad las competencias 1, 2, 3, 4 y 5. Sin embargo las competencias 6,7 y 8 apenas se alcanzan por el 45, el 40 y el 33, por ciento respectivamente. En seguida se puede observar a detalle la información derivada del análisis de cada competencia y sus atributos.

1.1.- En la competencia No. 1 “Organiza su formación continua a lo largo de su vida profesional”, la totalidad de los docentes se perciben como “conscientes de la importancia de su formación continua, bien informados y practicantes del EPC”.

1.2.- En la competencia No. 2 “Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo” la totalidad expresa que “conocen y aplican los principios teóricos del EPC a sus prácticas de enseñanza” aunque varía el por ciento de docentes que lo hacen en forma esporádica, habitual o permanente.

1.3.- En la competencia No. 3 “Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al EPC y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”, todos los docentes afirman que “conocen, aplican y aportan los conocimientos del EPC en su práctica profesional” aunque algunos (el 12 por ciento) acepta que lo hace más desde el nivel teórico y que aún le falta adquirir destrezas áulicas más amplias.

1.4.- En la competencia No. 4 “Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional” la totalidad de docentes declara que “consideran al alumno como centro del aprendizaje, tienen con ellos una comunicación clara, utilizan para la enseñanza recursos tecnológicos e informáticos cotidianamente”.

1.5.- En la competencia No. 5 “Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo” todos los docentes afirman que “utilizan cotidianamente la autoevaluación y la co evaluación”.

1.6.- En la competencia No. 6 “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, sólo el 45 por ciento afirma que lo hace habitualmente, el resto fluctúa entre esporádicamente o rara vez.

1.7.- La competencia No. 7 “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”, sólo el 40 por ciento afirma que lo hace siempre, el resto lo hace eventualmente o rara vez.

1.8.- La competencia No. 8 “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”, sólo el 33 por ciento afirma que lo hace siempre, el resto lo hace esporádicamente o rara vez.

2.- El segundo aspecto investigado, nos permite derivar los siguientes resultados.

2.1.- El posicionamiento del docente respecto del EPC y su incorporación a la EMS. Los resultados muestran un universo que “tiene serias confusiones conceptuales y que no evidencia suficientemente cambios relevantes en sus prácticas de enseñanza

y por lo tanto en la mejoría del logro académico de los estudiantes.”

2.2.- El universo “conoce bibliografía apropiada sobre el EPC, pero no se advierten dominios teóricos significativos, más bien se logra apenas el nivel de consumo de información básica.”

2.3.- El posicionamiento de los docentes respecto del EPC es mayoritariamente afirmativo, otra cantidad significativa de docentes dice que “se trata de una moda sexenal, que no impactará favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes, y que la diversidad y cantidad de cursos y conferencias sobre el EPC está creando el efecto contrario, por lo que su implantación no se podrá dar apropiadamente”; los menos afirman que “el EPC es una garantía para la obtención de los aprendizajes significativos.”

2.3.- La gran mayoría de los docentes afirman que hay dos competencias que poseen: No. 1 “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional” y No. 6 “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los docentes.” Lo cual no corresponde a su primera apreciación expresada en la conclusión No. 1 (1.6), situación que resta credibilidad a las respuestas obtenidas de preguntas de “auto valoración o auto percepción”.

3.- Algo que si está respaldado con evidencias objetivas y confiables es la competencia para elaborar, utilizar y corregir Secuencias Didácticas y Planeaciones Específicas de acuerdo con las recomendaciones oficiales, lo que significa un avance importante en la aplicación del EPC en las aulas.

4.- Otro punto altamente significativo porque muestra importantes dominios teóricos y prácticos de los docentes, es la utilización de una amplia gama de recursos metodológicos para la conducción de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Los recursos con mayor incidencia, que identificamos, son: Mapas conceptuales; Portafolios de evidencias; Aprendizaje basado en problemas (ABP); Lista de cotejo; Exposición sustentada en recursos audiovisuales y por equipo; Webquest; Elaboración de prototipos didácticos y de otros órdenes; Exámenes pedagógicos; Prácticas libres monitoreadas de acuerdo con normas o estándares; Bitácora; Proyectos; Tareas guiadas y tareas libres; Autoevaluación; y Rúbricas.



## ACERCA DE LOS AUTORES



**María Daría Elizondo Garza** es egresada de la Normal “Miguel F. Martínez”, de la Facultad de Psicología de la UANL, y cuenta con el grado de maestría en educación superior por la Universidad Regiomontana. Ha impartido cátedra en el nivel superior en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 191 Monterrey) de la cual fue directora; en la Universidad Regiomontana; en la Normal Superior de Nuevo León; y en la Escuela de Ciencias de la Educación. Es coautora de *Historia de las Escuelas Formadoras de Docentes* (1993), *Nuevoleoneses del Siglo XXI* (1996), *Formación de Valores* (1997), *Padre Mier. El gran escapista* (1994), *Nuevo León y sus maestros* (1997), *La educación preescolar. Origen y desarrollo* (2001).

**Ismael Vidales Delgado** es egresado de la Normal “Miguel F. Martínez”; cuenta con la licenciatura en Psicología por la ENSE; y la maestría en Pedagogía por la Escuela de Graduados. Realizó estudios de educación superior en la Universidad Complutense de Madrid. Fue dos veces Sub Secretario de Educación en Nuevo León; fundador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 191 Monterrey); Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-SEP; asesor del Secretario de Educación Ernesto Zedillo; miembro del Consejo Consultivo del ILCE; y miembro del COMIE. Autor de más de ciento sesenta obras escolares e investigaciones; cientos de artículos publicados en periódicos y revistas; e infinidad de conferencias y colaboraciones en radio y televisión.



## LISTA DE REFERENCIAS



Bar. G. (1999) Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo, versión electrónica. Tomado de Organización de Estados Iberoamericanos en. <http://www.oei.es/de/gb.htm>.

Bar, Robert B. y Tagg John. (2000). De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado, en *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa No. 24*. México: SEP-ANUIES

Coll, César (s/f) .Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Tomado de [http://olimpo.reduaz.mx/docencia/documentos/com\\_escolar.pdf](http://olimpo.reduaz.mx/docencia/documentos/com_escolar.pdf) Consultado el 6 de mayo de 2010.

Díaz Barriga Ángel (2006). El enfoque de competencias en educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) .

Díaz Barriga Arceo, Frida y Marco Antonio Rigo (2000). Formación docente y educación basada en competencias, en *Formación en competencias y formación profesional*. México: CESU-UNAL.

Frade Rubio, Laura. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.

Marchesi, Álvaro. (2007). *Valores y competencias del educador*. México: SEP-COSDAC.

OCDE. (s/a) *Definición y selección de competencias*. Suiza: OCDE-DeSeCo.

Perrenoud Philippe (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España: GRAO.

Perrenoud, Philippe. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I. "Formación centrada en competencias (II)"*. Consultado en mayo de 2010 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).

Perrenoud Philippe. (2008). Desarrollar competencias en la escuela: las condiciones de una innovación curricular real, en *Educación 2001*, México, dic. 2008, No. 163. Dossier educativo 85, p. 4.

Revista Educación 2001. Nueva Época. Año XV. Número 178. Marzo 2010.

Rey, Bernard. (s/a). *Competencias transversales en cuestión*. (Alejandro Madrid Zan, Trad.). Tomado de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. DOF 17 de enero de 2008.

SEMS (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*. [www.sems.sep.gob.mx](http://www.sems.sep.gob.mx)

SEMS-COSDAC. (2009). *Normas de control escolar de planteles que integran el sistema nacional de bachillerato*. México: SEMS-COSDAC.

SEP (2007). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEMS.

SEP-COSDAC. (2007). *Estadística Básica Educación Media Superior*. México: SEP.

Sosa Peinado, Eurídice y Toledo Hermosillo, María Eugenia. (s/a). *Reflexiones imprescindibles*. México: SEMS.

Tobón Rial, Carretero y García (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater magisterio.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior del siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.

Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. (2003). *Proyecto Tuning. Informe Fase 1*. España: RGM. S.A.

Zorrilla Fierro, Margarita y Villa Lever, Lorenza. (2003). *Políticas educativas. Educación Básica y Educación Media Superior*. México: COMIE.

## **ANEXOS**



## Anexo 1

### Módulo 1. Las Competencias Docentes

**ACTIVIDAD No. 1:** Autoevaluación del nivel de dominio de competencias docentes<sup>23</sup>.

**OBJETIVO:** Identificar el nivel de dominio de las competencias docentes de acuerdo a lo planteado en la RIEMS.

**INSTRUCCIONES:** Después de leer el documento “Competencias que expresan el perfil del docente de Educación Media Superior” conteste con honestidad la *Escala de autoevaluación del nivel de dominio de competencias docentes*, escribiendo una (X) en la opción (1 a 5) que de acuerdo con su auto percepción refleja de mejor manera su dominio en cada atributo de las ocho competencias de acuerdo a la escala que se presenta a continuación:

Nivel de dominio

1= Informativo

2= Teórico

3= Teórico-práctico

4= Teórico-práctico aplicado al ejercicio profesional

5= Aportaciones teórico/prácticas basadas en el ejercicio profesional.

---

<sup>23</sup> Tomado de <http://www.cgems.uady.mx/profordems/documentos.php>  
Consultado el 25 de agosto de 2009.

**Autoevaluación del nivel de dominio de competencias docentes**

<b>Competencia</b>	<b>Principales atributos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	· 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.					
	<b>SUBTOTAL</b>					

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	· 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.					
	<b>SUBTOTAL</b>					

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	· 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 disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.						
	· Diseña y utiliza materiales adecuados en el salón de clases.						
	· 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.						
<b>SUBTOTAL</b>							

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	· 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 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.						
<b>SUBTOTAL</b>							

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	· 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 co evaluación entre los estudiantes para afianzar sus procesos de aprendizaje.						
	<b>SUBTOTAL</b>						

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	· 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.						
	<b>SUBTOTAL</b>						

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	· Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, 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.						
<b>SUBTOTAL</b>							

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	· 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.						
	<b>SUBTOTAL</b>						
	<b>TOTAL</b>						

Los resultados obtenidos le permitirán identificar las áreas de oportunidad que tiene que fortalecer para consolidar sus competencias docentes.

## Anexo 2

### **Módulo 2.** El Enfoque de Competencias en Educación

**ACTIVIDAD No. 1** Análisis del artículo: “El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”.

**OBJETIVO:** Reflexionar sobre el enfoque de competencias y su incorporación en la Educación Media Superior.

**INSTRUCCIONES:** Lea detenidamente la siguiente afirmación y seleccione de las opciones A y C marcando con una X, la que mejor refleje su posición.

Conteste las opciones B, D y E de manera libre y con la amplitud que considere prudente.

I.- Hay opiniones serias que acusan al enfoque de competencias de:

- Compulsividad,
- Idealización,
- Confusión conceptual, y
- Evidencias de cambio cuestionables.

A. Coincido con todas y cada una de estas apreciaciones (\_\_\_\_)

B. Coincido sólo con las siguientes:

C. No coincido con ninguna de estas apreciaciones. (\_\_\_\_)

D. Considero que hay otras opiniones más ecuanímes, como la que ofrece...

E. En lo personal, pienso que el enfoque por competencias...

**INSTRUCCIONES:** Lea detenidamente y complete las frases inacabadas de las opciones A, B y C.

En la opción D escriba lo que se indica, no se preocupe por citar textualmente estas competencias.

Conteste la opción E de manera objetiva, señalando con precisión lo que se indica.

II.- Como docente de Enseñanza Media Superior:

A. Estoy comprometido con el enfoque por competencias, tanto en la planeación, como en la docencia y evaluación, debido a que...

B. Considero que el enfoque por competencias puede ser un obstáculo para mejorar los aprendizajes debido a que...

C. La enseñanza por competencias garantiza mejores aprendizajes significativos, gracias a que...

D. De las ocho competencias docentes, las dos que he logrado en el mejor nivel posible son:

- 1.-
- 2.-

E. En mi experiencia como docente, considero que mis estudiantes se han beneficiado del enfoque por competencias, ya que...

Sin embargo se han encontrado algunas dificultades como las siguientes:

**INSTRUCCIONES:** Cite las evidencias que prueban la aplicación del enfoque por competencias en su práctica docente en los tres rubros que se indican.

III.- Como docente del CECyTENL cuento con información sobre la RIEMS y el enfoque por competencias. Personalmente puedo aportar evidencias de que sigo este enfoque en mi...

- Planeación
- Enseñanza en el aula
- Evaluación formativa

## Anexo 3

### **MÓDULO 3. PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS ACTIVIDAD No. 3**

**OBJETIVO:** Identificar los elementos de la planeación por competencias en una secuencia didáctica. Fortalecer su formación teórica sobre el enfoque de la educación por competencias.

#### **TAREA No. 1**

Para la planeación por competencias, ya sea que se trate de las asignaturas del componente de Formación Básica y Propedéutica, o de los sub módulos del componente de Formación Profesional, el CoSDAc en su página electrónica:

<http://cosdac.sems.gob.mx/programas>, presenta un documento muy importante del que hemos tomado el siguiente apartado: *Cómo desarrollar los submódulos en la formación profesional.*

La lectura de este documento resultará fundamental para resolver la siguiente actividad que consiste en relacionar las “Consideraciones Pedagógicas” con los textos de los “Momentos o fases de la secuencia didáctica”, escribiendo en el paréntesis el número que corresponda.

#### **Consideraciones pedagógicas**

1.- Creación de escenarios y ambientes de aprendizaje y cooperación, mediante la aplicación de estrategias, métodos, técnicas y actividades centradas en el aprendizaje, como aprendizaje basado en problemas (ABP), método de casos, método de proyectos, visitas al sector productivo, simulaciones o juegos, uso de TIC, investigaciones y mapas o redes mentales, entre otras, para favorecer la generación, apropiación y aplicación de competencias profesionales y genéricas en diversos contextos.

Fortalecimiento de ambientes de cooperación y colaboración en el aula y fuera de ella, a partir del desarrollo de trabajo individual, en equipo y grupal.

Integración y ejercitación de competencias y experiencias para aplicarlas, en situaciones reales o parecidas, al ámbito laboral.

Aplicación de evaluación continua para verificar y retroalimentar el desempeño del estudiante.

Recuperación de evidencias de desempeño, producto y conocimiento, para la integración del portafolio de evidencias.

2. Analice las once competencias genéricas y determine, con su experiencia docente, las idóneas para desarrollar en el submódulo. Estas competencias genéricas deberán retomarse en la planeación específica, por contenido, tema, subtema o sesión, según la complejidad y situaciones de aprendizaje.

3.- Recuperación de experiencias, saberes y pre concepciones de los estudiantes, para crear andamios de aprendizaje y adquirir nuevas experiencias y competencias.  
Reconocimiento de competencias por experiencia o formación, a través de un diagnóstico, con fines de certificación académica y posible acreditación del submódulo.  
Integración grupal para crear escenarios y ambientes de aprendizaje.  
Mirada general del estudio, ejercitación y evaluación de las competencias profesionales o genéricas.

### **Momentos o fases de la secuencia didáctica**

( ) Durante esta fase de la planeación se crean escenarios de aprendizaje y ambientes de colaboración para la construcción y reconstrucción del pensamiento a partir de la realidad y el aprovechamiento de apoyos didácticos, para la apropiación o reforzamiento de conocimientos, habilidades y actitudes, así como para crear situaciones que permitan valorar las competencias profesionales y genéricas del estudiante, en contextos escolares y de la comunidad.

( ) El objetivo de esta fase es la elaboración de síntesis, conclusiones y reflexiones argumentativas que, entre otros aspectos, permitan advertir los avances o resultados del aprendizaje en el estudiante y, con ello, la situación en que se encuentra, con la posibilidad de identificar los factores que promovieron u obstaculizaron su proceso de formación.

( ) Esta fase tiene como propósito el explorar y recuperar los saberes previos e intereses del estudiante, así como los aspectos del contexto relevantes para su formación. Al explicitar estos hallazgos en forma continua, es factible reorientar o afinar las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, los recursos didácticos y el proceso de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos seleccionados.

### **TAREA No. 2**

Del libro *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores I*, hemos seleccionado la secuencia didáctica No. 1 *¿Qué es una ciudad?*

(Anexo 1), en la que deberá identificar los tres momentos (apertura, desarrollo y cierre) que expresamos mediante actividades que concuerdan con cada una de las fases. Escriba el número de estas actividades dentro del paréntesis que antecede a la fase correspondiente.

1.- Realiza individualmente las actividades siguientes.

Contesta:

¿Vives en la ciudad? Si o No.

¿Vives cerca de una, tu vida está ligada a la ciudad? ¿Cuál es el nombre? ¿Cuál es su población?

Redacta una lista de 5 cosas propias de la ciudad.

Redacta dos listas, con cinco cosas positivas y cinco negativas de la ciudad.

Según tú ¿Qué significa “urbanización”? ¿Puedes determinar el "rango de crecimiento" de tu escuela al menos en los tres años recientes?

2.- Organizados en equipos elaborarán un cuadro sinóptico del texto siguiente.

Pondrán a consideración del grupo sus propuestas y las enriquecerán con las opiniones de los demás.

Elegirán el mejor cuadro sinóptico y lo anotarán en sus libretas.

3.- Un (una) estudiante leerá en voz alta frente al grupo el texto siguiente.

Otro(a) anotará las ideas principales en el pizarrón.

Tres más argumentarán sobre el significado de éstas ideas.

- ( ) Fase de apertura
- ( ) Fase de Desarrollo
- ( ) Fase de Cierre

### **TAREA No. 3**

De acuerdo con la carátula de la secuencia didáctica No. 1 en el punto 3.1 aparecen “Atributos de las competencias genéricas” y en el 3.2 los “Atributos de las competencias de la asignatura *CTSyV*”.

Su tarea consiste en que incorpore a esta secuencia nuevas actividades que promuevan los atributos de ambas competencias, para lo cual utilizará las siguientes tablas.

### **Atributos de las competencias genéricas**

<b>Atributo</b>	<b>Actividad sugerida</b>
Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.	
Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	
Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto de equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.	
Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.	
Aportas puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.	

### **Atributos de las competencias disciplinares de CTSyVI**

<b>Atributo</b>	<b>Actividad sugerida</b>
Toma en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista.	
Interpreta y juzga argumentos ajenos.	

## Anexo 4

### Módulo 4. Evaluación De Competencias

#### ACTIVIDAD No.4

**OBJETIVO:** Identificar los recursos de Evaluación Alterna que emplea el docente, así como su implementación en el aula, con el fin de valorar los resultados obtenidos por los alumnos.

#### PRESENTACIÓN

El CECyTENL como miembro del Sistema Nacional del Bachillerato participa de la RIEMS, misma que pedagógica y didácticamente impulsa el enfoque por competencias y el uso de Secuencias Didácticas, lo que abre interesantes oportunidades para la utilización de estrategias de enseñanza y evaluación correspondientes a la perspectiva de la Evaluación Alterna.

Como sabemos, estos recursos pedagógico-didácticos están tomando carta de naturalización en las aulas del CECyTENL, por lo que los invitamos a precisar esta información en el formato siguiente:

**INSTRUCCIONES:** Describa los tres recursos de evaluación que ha utilizado con más frecuencia en sus clases y los beneficios obtenidos.

Recurso de evaluación	Beneficios obtenidos

El Proyecto Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), representa una de las cuatro funciones sustantivas del CECyTE, N.L.: Investigación (las otras tres son la Docencia, la Vinculación y la de Tutorías).

El Dr. Luis Eugenio Todd Pérez, Director General del CECyTE, N.L. es el autor de este Proyecto que se plantea como objetivo general: Generar información y nuevos conocimientos de educación, útiles para el diseño de las políticas y acciones educativas.

Sus objetivos particulares son:

1. Formar recursos humanos para la investigación educativa.
2. Incidir mediante la investigación en la creación de conocimientos en la educación básica.
3. Contribuir a la formación de recursos humanos de extracción magisterial para la investigación educativa en Nuevo León.
4. Divulgar los conocimientos derivados de los hallazgos de las investigaciones mediante conferencias, publicaciones e inserción en la red.

Obras publicadas  
Disponibles en [www.caeip.org](http://www.caeip.org)

SERIE: ALTOS ESTUDIOS

1. Aprender a enseñar

2. Aprender a enseñar Matemáticas

3. Aprender a enseñar Ciencias Naturales

4. Aprender a enseñar Historia

5. Aprender a enseñar Geografía

6. Aprender a enseñar Educación Cívica

7. Aprender a enseñar Educación Artística y Educación Física

8. Aprender a enseñar... en la escuela primaria

9. Educación. Presencia de mujer

10. La democracia en la escuela. Un sueño posible

11. Pescador. Pensamiento educativo

12. Formación ciudadana. Una mirada plural

13. Reconocimiento. A personajes nuestros

14. El medio ambiente. En la formación de los futuros profesores

15. Lo esencial de los valores

16. Educación ciudadana para una cultura de la legalidad

17. Utopía es compromiso y tarea responsable

18. Concepto y fundamentos de los derechos humanos

19. Arte, Ciencia y técnica

20. Democracia, cultura y sociedad

21. La utopía de Hidalgo

22. El enfoque por competencias



*El enfoque por competencias. Una experiencia en el CECyTE-NL;*  
terminó de imprimirse en julio de 2010.  
En su composición se utilizaron fuentes del tipo Georgia.  
La edición fue coordinada y supervisada  
por Ismael Vidales Delgado.





