



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN
SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE
MORELOS, A LA LUZ DE LA RIEMS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

IMELDA LILIANA MOJICA ROMERO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CÉSAR BARONA RÍOS

CUERNAVACA, MORELOS

NOVIEMBRE 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
EN SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL
ESTADO DE MORELOS, A LA LUZ DE LA RIEMS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

IMELDA LILIANA MOJICA ROMERO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CÉSAR BARONA RÍOS

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. OFMARA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

DRA. MABEL OSNAYA MORENO

COMITÉ AMPLIADO:

DR. JOSÉ CARLOS AGUIRRE SALGADO

DR. SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA

CUERNAVACA, MORELOS, NOVIEMBRE DE 2018

Esta tesis fue dirigida por el Dr. César Barona Ríos en la Unidad de Investigación y Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El proyecto fue apoyado con una beca de estudios de maestría nacional del programa del Padrón Nacional de Posgrados CONACYT.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer principalmente a Dios por regalarme el don de la vida y porque me ha guiado y me ha dado salud para estar hoy aquí, gracias también por dotarme de cualidades para continuar con mi formación profesional.

Agradezco a mi familia, a mis hijos; Imeli y Victor porque ellos son mi fuerza y mi inspiración para seguir adelante, demostrándoles mi amor, a través del esfuerzo que implica estudiar, gracias a mi esposo porque me ha entendido en los momentos difíciles y me ha brindado su apoyo para continuar.

Gracias a mis padres porque me han apoyado generosamente y de forma incondicional para cumplir mis sueños y concluir mis metas, a mi hermano Héctor porque gracias a él termino este posgrado, él me motivó para no rendirme, recordándome el amor y el apoyo de los que me aman.

Un profundo agradecimiento a mi Director de Tesis, el Dr. César Barona, quien dedicó su paciencia y profesionalismo para formarme y forjarme como investigadora, gracias también a todos los doctores que participaron en mi formación profesional.

Gracias a los participantes de mi tesis, quienes amablemente me brindaron su confianza y apoyo para que a través de ellos esta tesis fuera posible.

Índice

Lista de siglas y acrónimos	4
Introducción	5
- Planteamiento del problema.	6
- Preguntas de investigación	7
- Objetivos	8
- Contribución del estudio	8
- Plan de exposición	10
Capítulo 1. Contexto internacional y nacional de las competencias	
1.1 Antecedentes de las competencias en el contexto internacional.	12
1.2 Contexto del bachillerato en México y los indicios de las competencias.	14
1.3 El reconocimiento de la educación media superior.	18
1.4 La educación integral en la EMS.	20
1.5 La Reforma Integral de Educación Media Superior.	21
1.6 La educación media superior en México	28
1.7 Enfoque educativo basado en competencias	30
Capítulo 2. Las políticas públicas y los actores de las competencias	
2.1 La reforma y las políticas públicas.	36
2.2 Distinción entre individuo y actor	38
2.3 La educación técnica como antecedente de las competencias	39
2.4 Enfoques para la implementación de las competencias.	41
2.5 Definición de las competencias	42
2.6 El aprendizaje basado en competencias.	45
Capítulo 3. Metodología	
3.1 Tipo de investigación.	47
3.2 Instrumento	48
3.3 Criterios de muestreo	49

Capítulo 4. Resultados.	51
Conclusiones.	68
Referencias.	73
Anexos.	77

Lista de siglas y acrónimos

EEC: Enfoque Educativo por Competencias

EMS: Educación Media Superior

CECyTE: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos

COBAEM: Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos

CONALEP: Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Morelos

COSDAC: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

MCC: Marco Curricular Común

PREFECO: Preparatoria Federal por Cooperación

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PSE: Programa Sectorial de Educación

RIEMS: Reforma Integral de Educación Media Superior

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato

SPD: Servicio Profesional Docente

Introducción

La educación media superior en México ha sido la que menos reformas ha tenido a diferencia de otros niveles educativos, de la cual sus planes y programas de estudio solían ser obsoletos y sin atender del todo las necesidades de los estudiantes. Es a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior que se implementa el Enfoque Educativo por Competencias como modelo a seguir en la formación de los estudiantes de dicho nivel.

Las competencias en educación son una tendencia que parte del plano internacional, actualmente en nuestro país son concebidas como las directrices que preparan a los jóvenes para enfrentar la vida y son parte de su formación durante su transcurso por el bachillerato. Por ello, el presente estudio está centrado en estudiar las condiciones de implementación de las competencias en Subsistemas de Educación Media Superior del Estado de Morelos a la luz de la RIEMS. Con esta investigación se pudo conocer el proceso que han llevado a cabo los agentes educativos en sus respectivas instituciones para lo cual se realizó un análisis de las consecuencias que ha traído consigo la reforma, a través de este nuevo enfoque educativo y su impacto en la población académica y estudiantil del nivel educativo tratado.

Esta tesis recopiló la experiencia de los agentes educativos que se encuentran al frente de los subsistemas de educación media superior en el Estado de Morelos, a través de entrevistas semiestructuradas, los informantes testigo dieron testimonio de lo que sucede dentro de las instituciones y sus esfuerzos por implementar las competencias a la luz de la reforma, así como las estrategias de socialización y el impacto que esta produce en la comunidad educativa.

Planteamiento del Problema:

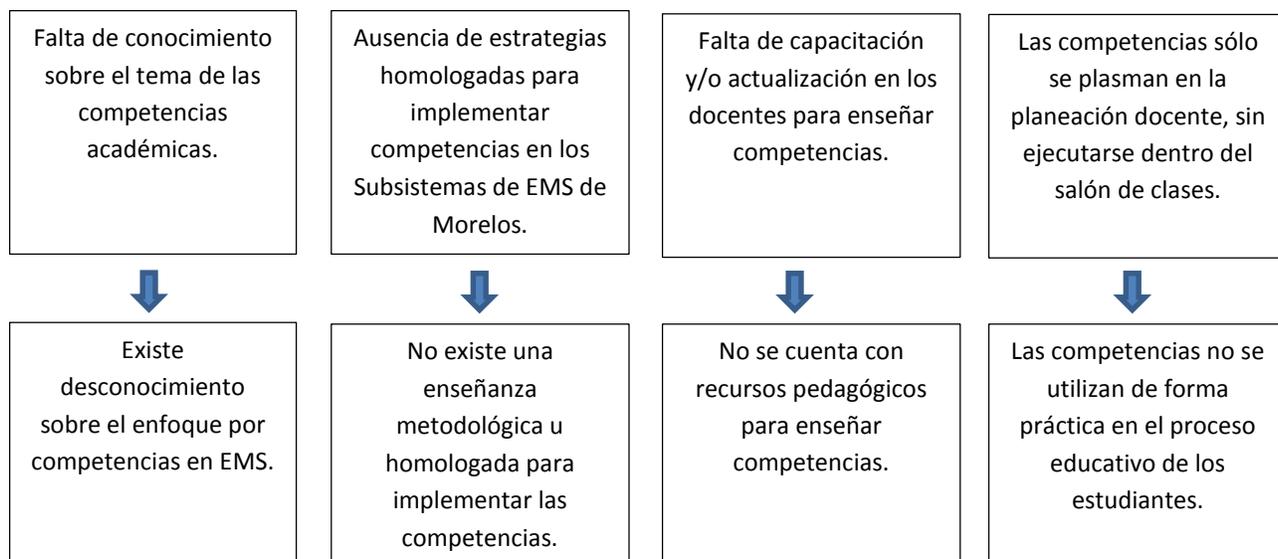
Existe una falta de vinculación de las competencias con las teorías pedagógicas, es decir; aun cuando la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) ha sugerido incorporar en la educación del nivel correspondiente la formación basada en competencias, éstas no se han logrado comprender, tanto en su definición, así como en su uso y aplicación. En general, existe también una discrepancia desde el contexto internacional para utilizar el término de competencia, ya que desde sus antecedentes fue utilizada para vincular la formación profesional con el campo laboral, centrando su atención en el “saber hacer” y no en el “saber ser”. Entendida la primera como utilidad y la segunda desde un punto de vista actitudinal (crítico-reflexivo) para la toma de decisiones a lo largo de la vida,

Andrade (2010) señala que es distinto hablar de una competencia en educación (en su sentido general), que de una competencia profesional o una de tipo laboral, porque la finalidad y los contextos en que éstas se desarrollan son distintos; no es igual referirse a estudiantes de educación básica o media superior, que a profesionistas (o egresados de una carrera profesional) o trabajadores y trabajadoras de una empresa o industria. Los fines que las personas persiguen y los contextos (escenarios) en donde se desarrollan son diferentes, por lo cual se llega a la afirmación que el concepto de competencia tiene variaciones que dependen del ámbito en donde ésta se ubica.

Por lo anterior se deduce que si el concepto como tal, de competencia es tan variado, entonces existe un alto grado de probabilidad que las instituciones educativas tengan poca claridad sobre qué son las competencias, así como la implementación de las mismas en el currículo, en la planeación y en las estrategias para enseñarlas.

A continuación se muestra de manera gráfica la problemática: (ver figura 1)

Figura 1: Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

En México, a raíz de que surge la Reforma Integral de Educación Media Superior, se ha tratado de capacitar a los profesores con la finalidad de que conozcan e implementen el Enfoque Educativo por Competencias, tomando en cuenta que ellos son los principales formadores de las mismas y debido a la función que desempeñan frente a los estudiantes, pero la realidad es que existe un bajo índice de formación, debido a que ha sido un proceso lento que tomó mayor fuerza únicamente en los primeros años en que surgió la reforma. Aunado a ello nos encontramos también con la capacitación que se brindó a los directivos, debido a que dentro de sus funciones está el implementar las competencias en la educación media superior y desarrollar funciones como agentes educativos.

Pregunta general de investigación:

¿Cómo se han implementado las competencias en Subsistemas de Educación Media Superior del Estado de Morelos a la luz de la RIEMS?

Preguntas de investigación subsidiarias:

- ¿Qué sustentos gubernamentales existen a nivel nacional y estatal para implementar las competencias en EMS?
- ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de las competencias en Subsistemas de EMS en Morelos en el marco de la RIEMS?
- ¿Cuáles son las consecuencias que ha traído la RIEMS a través del enfoque por competencias?

Objetivo general

- Analizar el proceso de implementación de las competencias en Subsistemas de EMS en Morelos.

Objetivos Específicos:

- Analizar en documentos gubernamentales el soporte del enfoque por competencias en la educación media superior.
- Investigar las condiciones de implementación del enfoque por competencias en Subsistemas de Educación Media Superior en el Estado de Morelos, a la luz de la RIEMS.
- Describir las consecuencias que ha traído la RIEMS a través del enfoque por competencias en Subsistemas del Estado de Morelos

Contribución del estudio

La importancia de esta investigación se focaliza un nivel educativo poco estudiado, del cual en el Estado de Morelos no se encuentran registros donde se analicen las competencias en el nivel medio superior, a razón de creer que éstas se relacionan más con la formación de un nivel profesional o bien, en el campo laboral. Por lo tanto es necesario recordar que en México, la Reforma Integral de Educación Media Superior, se comenzó a implementar en el año 2008 con pretensiones de una formación basada

en el enfoque por competencias, ahora bien, a una década de su puesta en marcha, no se ha tomado un momento para su reflexión y con ello comprobar si las competencias son o no, el mejor camino formativo para los jóvenes que cursan la educación media superior.

Aunado a lo anterior es importante señalar que durante muchos años el nivel medio superior se encontraba rezagado, es decir; el objetivo principal de brindar una formación integral con los jóvenes que probablemente se incorporarían a un nivel superior o bien, al campo laboral no contaba con las revisiones necesarias para saber si éste es útil o no en nuestros días, asimismo los programas de estudio parecían ser obsoletos a las necesidades reales de los educandos. Por lo tanto, es preciso revisar si ha sido pertinente o no, la implementación de las competencias para que se cumpla el objetivo de la educación en este nivel, acerca de brindar una verdadera educación integral.

Por las razones antes expuestas es preciso señalar que en Morelos se formó, en un principio, a los directivos y maestros sobre el enfoque por competencias a través de diplomados, cursos, talleres, etcétera; por lo tanto la importancia de esta investigación se centra en escuchar de voz propia la experiencia de los directivos, que posteriormente nos referiremos a ellos como agentes educativos, sobre la realidad que se vive en los subsistemas al momento de llevar a la práctica el cumplimiento del enfoque basado en competencias.

Esta investigación enriquece los estudios de instituciones de nivel medio superior en sus esfuerzos por cumplir el objetivo de la educación integral, a través del enfoque por competencias, derivado de la percepción de los agentes educativos que participan en nivel medio superior de Morelos, además de ser un estudio que servirá a quienes dirigen y/o toman decisiones importantes al respecto ya sea dentro de una institución educativa o desde el ámbito gubernamental. Por la misma queda abierta para que el estudio del tema continúe, así como para el análisis de las autoridades que influyen con sus decisiones y para los agentes educativos que participan directamente en la educación media superior.

Plan de la tesis

La presente tesis explica en la parte introductoria el problema a investigar, es decir, las condiciones de implementación de las competencias en subsistemas de educación media superior en el Estado de Morelos, el cómo se han implementado se plantea como pregunta central y en consecuencia los sustentos gubernamentales, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, así como las consecuencias que ha traído la RIEMS a través del enfoque por competencias.

El estudio tiene entre sus objetivos específicos hacer un análisis documental sobre el soporte del enfoque por competencias en educación media superior por lo que ésta tesis se compone por cuatro capítulos. En el capítulo 1 se expone un panorama sobre el contexto nacional e internacional de las competencias, describiendo y analizando el marco normativo aplicable, tales como la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, ambos del Poder Ejecutivo Federal 2013-2018, como el Plan Sectorial de Educación de Gobierno del Estado de Morelos 2013-2018, así como los Acuerdos Secretariales publicados en el Diario Oficial de la Federación o en el Periódico Oficial Tierra y Libertad, además del Artículo 3° Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, recientemente modificado. Lo anterior con la finalidad de analizar la transversalidad de las metas y objetivos en concordancia con la práctica de sus preceptos.

En el capítulo 2 se habla sobre las teorías de las competencias, así como de sus antecedentes, en éste se señalan algunas definiciones sobre el término de competencias para comprender la importancia de su origen y su implementación en la educación media superior. En seguida se encuentra el capítulo 3 que refiere a la metodología que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación, describiendo el tipo de estudio, los criterios de muestreo, el instrumento y la forma de operacionalizar las variables.

En el capítulo 4 se muestran los resultados de la investigación, los cuales contribuyen fundamentalmente en el tema de competencias en la educación media superior en el Estado de Morelos. Aunado a ello la reforma se encuentra a una década de su implementación y justo en la alternancia de los tres niveles de gobierno, por lo cual es de vital importancia el análisis de resultados de las políticas públicas en el ámbito educativo.

Por último, las conclusiones de la tesis se presentan como un aporte para quienes son tomadores de decisiones en el ámbito educativo, al mismo tiempo de abrir espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica y el tema de competencias planteado por la RIEMS.

CAPÍTULO 1.

CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LAS COMPETENCIAS

1.1 Antecedentes de las competencias en el contexto internacional

La globalización es un fenómeno de tendencia internacional que contrajo cambios en muchos aspectos, impactando de manera significativa en la vida del ser humano y en general de todas las sociedades. La apertura de fronteras a nivel mundial y la libertad de comercio, llevó a la adopción de distintos modelos de corte político, económico, socio-cultural, y educativo. Dicho fenómeno trajo consigo nuevas ideas, proyectos e inclusive métodos en diversos ámbitos en la llamada “era de la información” la cual al mismo tiempo se convierte en un desafío en la vida del hombre y en su nueva forma de vida. Dicha era es reconocida por el avance tecnológico que influyó de gran manera en el individuo, así como en su forma de pensar, trabajar y adquirir conocimientos.

Aunado a lo anterior, podemos ver que la educación tomó un nuevo rumbo, donde las prácticas tradicionales y las instituciones educativas se vieron desafiadas para responder a las demandas internacionales y comenzar con ello la internacionalización de la educación, la cual planteaba la movilidad de los estudiantes y la diversificación de las modalidades de estudio, favoreciendo a su vez la igualdad para acceder a nuevos programas de estudio y al desarrollo de las tecnologías de la información para matricularse incluso en otro continente, sin tener que moverse de su lugar de origen, obteniendo además una certificación. Por lo tanto los planes y programas de estudio comenzaron a ser más flexibles, utilizando la tecnología y procurando la calidad.

El enfoque por competencias en educación se encuentra a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y del Proyecto Tuning (que inicia con la fase I en el periodo 2000-2002), mismos que ponen énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa. Para ello se propone como una de las estrategias el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada

disciplina, y el Sistema de Créditos Europeos Transferibles (ECTS); tal es el impacto que tiene dicho proyecto en la Unión Europea a partir de la conformación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que en el continente americano comenzó a tomar fuerza el llamado proyecto Tuning América Latina, en el cual participan varias universidades de América Latina y del Caribe. (Andrade y Hernández, 2010).

Subsecuentemente el Proyecto Tuning en América Latina se convirtió en una metodología, que se construyó desde sus inicios por las universidades, como una herramienta para superar la transición que ya venía requiriendo la educación a nivel mundial. Dicho proyecto se mostraba abierto al diálogo y al aprendizaje mutuo, donde 19 países de América participaron y echaron a andar el proyecto, entre ellos México. La finalidad fue que entre las instituciones que participaron intercambiaran experiencias del desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia en las instituciones educativas y entre sus propósitos se podía percibir el desarrollo y facilidad de las titulaciones, la movilidad profesional y académica entre los países y la formación en competencias planteadas en un principio en el nivel superior de la educación.

Por otro lado es importante aclarar que desde el plano internacional también se reconoce a la educación integral como un componente esencial para el desarrollo del ser humano, donde destaca el desarrollo cognitivo de la persona, en base a la formación de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan ser autónomo, creativo y capaz de colaborar en el entorno donde se desarrolla. Por ello a continuación se hace una reflexión sobre los cambios que han ocurrido de un siglo a otro, recordando que en el S. XX la educación se centraba en la enseñanza, a diferencia del siglo actual, el S. XXI centrada ahora en el aprendizaje, razón por la cual se iniciaron distintas reformas en el sistema educativo, que impactaron de manera muy significativa en nuestro país.

Ahora bien, haciendo una reseña desde el año 1903 hasta el año 1925 la función de la educación era “instruir” al alumno que se dedicaba a recibir conocimientos por parte de la instrucción que le brindaba su “profesor”. Posterior a ese periodo al profesor se le llamó “maestro”, cuya función era ahora la de “explicar”, al alumno, el cual desde ese momento se le llamaría “estudiante”, cuya enmienda era entender lo que su maestro le explicara. A partir de 1950 cambió nuevamente la figura del llamado maestro, adquiriendo ahora el nombre de “docente”, el cual demostraba a sus discentes (alumnos) a través de la experimentación para aproximarse a los conocimientos. Ya para el año de 1975 comenzó a hablarse sobre la teoría del constructivismo en la educación, donde el ahora llamado “educador” propiciaba un proceso de construcción por parte de su educando para que éste aprendiera. Fue entonces hacia el año 2000 que el educador tomó un papel de “mediador” con el objetivo de que el educando tomara el papel de “líder agente de transformación competitivo en la sociedad” (FIMPES, 2007).

En razón a lo anterior, se puede observar que las funciones de los agentes educativos, se fueron modificando a lo largo de los años; por lo tanto el proceso de formación de los sujetos cobraba un objetivo diferente, el cual consistía en transformar a la sociedad en la que ya se encontraba inmersa, donde además habría que proporcionar al individuo de nuevas herramientas que le ayudaran a solucionar problemas de la vida cotidiana, así como el desafío de conocerse primero a sí mismo y en consecuencia conocer la sociedad en la que vive. Y es así como la visión sobre la educación y el papel cambiaron, al ser el estudiante el nuevo protagonista tanto de su proceso formativo, así como de su aprendizaje, afrontando así el reto de “aprender a aprender” y es aquí donde comienzan los indicios de las competencias.

1.2 Contexto del bachillerato en México y los indicios de las competencias

De acuerdo a los datos registrados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2017) a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB), la historia del bachillerato en México

está asociada con una serie de acontecimientos políticos y sociales. Ubicando al periodo colonial como el antecedente donde surgió por primera vez un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. En 1551 se estableció en nuestro país la Real y Pontificia Universidad de México, como una institución educativa que preparaba a los educandos para las licenciaturas.

Posterior a ello, en la segunda mitad del siglo XIX, para ser exactos en 1867 se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), contando con dos tipos de planes de estudios, donde uno duraba cinco años y se impartía en un solo plantel, recibiendo a los estudiantes que concluían su primaria y deseaban continuar con sus estudios y el otro plan de estudios era de dos años y este se impartía en el resto de los planteles y se tomaba como un complemento dirigido a estudiantes que ya habían cursado la educación media básica.

Los planes de estudio estaban organizados con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general y se fundamentaban en una enseñanza científica, sin embargo también planteaba la necesidad de dar una educación integral y uniforme, teniendo vigencia hasta el S. XX, pero modificándose de acuerdo a las ideas positivistas de Gabino Barreda.

Fue para el año de 1969 cuando se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, surgiendo con ello dos vertientes educativas que permanecen hasta la actualidad; el bachillerato tecnológico y el bachillerato general.

En 1973 se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyas funciones se ocuparon en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con sus estudios superiores y asimismo capacitarlos para incorporarse en actividades productivas.

La estructura académica se organizó con tres áreas de formación, los cuales son; básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. La duración de los estudios de

las dos primeras que se mencionan constaba de tres años siendo de carácter obligatorio e impartiendo una capacitación para el trabajo que a su vez le daba una formación propedéutica para cursar estudios superiores, mientras que la del área paraescolar era optativa y sin valor en créditos. De esta manera podemos observar que la educación media superior perfilaba desde un principio a la formación para el trabajo con bases científicas, sin tener su mayor énfasis en la educación integral (SEMS, junio 2017).

Posteriormente en 1975 se llevó a cabo en la Ciudad de Querétaro, una reunión de agentes educativos, que buscaban formalizar una propuesta de tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato, creando en ese mismo año el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y estableciendo un tronco común para la educación media superior, pero de corte tecnológico, el cual fue implementado a partir de 1981. En esa misma década, en el año de 1979, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el que se fortaleció la educación con carreras terminales, orientadas a los contextos regionales, ofreciendo únicamente la formación de una carrera técnica, sin incluir la certificación de estudios de bachillerato.

En 1982 en Cocoyoc, Morelos, se llevó a cabo el Congreso Nacional del Bachillerato, con el propósito de precisar los fines, objetivos y aspectos comunes del bachillerato y con este antecedente se notificó el Acuerdo Secretarial número 71, el cual señalaba la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del "tronco común" del plan de estudios. Aunado a ello, se publicó en ese mismo año el Acuerdo número 77, que establecía que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debía expedir los programas y materias de los cursos que integrarían la estructura curricular del tronco común del bachillerato a efecto de procurar la unificación académica.

En 1983 la Secretaría de Educación Pública, expidió el Acuerdo Secretarial número 91, con el cual, se autorizó el plan de estudios del Bachillerato Internacional y en 1991 expidió el Acuerdo Secretarial número 159, por el que los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación

por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica. Más adelante, en 1993 se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la república, la cual sigue vigente y continúa prestando servicios bajo la coordinación de la Dirección General del Bachillerato.

Por lo anterior, es importante señalar que la Dirección General del Bachillerato, actualmente es una dependencia que pertenece a la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo Federal y tiene entre sus facultades, el definir los planes y programas de estudio, así como emitir la normatividad general académica.

A continuación se muestra el Art. 26, fracciones I y VIII del Reglamento Interior de la SEP, como al texto se refiere:

ARTÍCULO 26.- Corresponde a la Dirección General de Bachillerato, el ejercicio de las siguientes atribuciones: I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del bachillerato general, en sus diferentes modalidades, con excepción del que esté a cargo de otras unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados de la Secretaría o de otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y difundir los vigentes; y VIII. Verificar, en términos de la Ley General de Educación, que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la educación a que se refiere este artículo, se cumplan en los planteles de la Secretaría. (p. 26).

Más adelante, en 1996 surgió el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), que actualmente en nuestro Estado es operado por el Colegio de Bachilleres. Y fue ya en el año 2002 cuando se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con el cual, la Dirección General del Bachillerato se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que impartiesen también los particulares.

En enero de 2005, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha, entre las cuales está el mejorar y modernizar el bachillerato general, implementando la calidad contenida desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual a partir del 2007, se ejecuta con el Programa Sectorial de Educación correspondiente a ese sexenio.

A raíz de este contexto a nivel nacional, es así como la educación media superior se fue consolidando en nuestro país. Asimismo la Dirección General de Bachillerato ha sido, como ya se ha mencionado, una dependencia importante para mediar el proceso de reforma de manera significativa, constatando los cambios estructurales y curriculares que impulsó a su vez la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como una unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior, encargada también de coordinar la educación que se imparte en el bachillerato general, en cuanto a los aspectos técnicos y pedagógicos se refiere, y la cual en nuestra entidad rige la Secretaría de Educación Pública del Estado de Morelos, a través de la Dirección General de Educación Media Superior.

1.3 El reconocimiento de la educación media superior

Ahora bien, de acuerdo con la Dirección General de Bachillerato se reconoce formalmente a la EMS como la educación intermedia entre la educación básica y la educación superior, en la cual se atiende a una población entre los quince y dieciocho años de edad generalmente y cuyo objetivo principal es

generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que lo prepare para acceder a la educación superior, ayudándole a su vez a comprender el contexto de la sociedad en la que vive, como ya se mencionó anteriormente, brindándole incluso la preparación para incorporarse al campo laboral, si el educando así lo desea.

Por lo anterior, la educación media superior, se reconoce como una etapa de educación formal a través del bachillerato, la cual está integrada por la universalidad de sus contenidos de enseñanza y aprendizaje, así como la integración de los conocimientos disciplinares acumulados en sus etapas anteriores, siendo ésta etapa la que proporciona mayor acercamiento a la cultura a diferencia de la educación superior que está más enfocada a la especialización en ciertas áreas de conocimiento. Aunado a ello, la educación es un derecho fundamental reconocido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, siendo esta el medio fundamental para adquirir, acrecentar e inclusive transmitir cultura, como ya se ha mencionado y como un factor que determina la formación de hombres y mujeres en su desarrollo y a su vez con la capacidad de promover el un sentido de solidaridad que en potencia pueda transformar a la sociedad.

A continuación se describe como a la letra señala el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

“Artículo 3°.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley”.

Ahora bien, en los documentos expedidos por el sistema de gobierno mexicano podemos encontrar una serie de sustentos legales y vigentes hoy en día, que promueven la implementación de las competencias en la educación media superior. Por lo cual partiremos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece que la planeación del desarrollo nacional será el eje articulador de las políticas públicas que lleva a cargo el Gobierno de la República, respaldada por la consulta y participación de la sociedad. Por lo tanto existe un plan que debe trazar y exponer la ruta que el gobierno se ha planteado contribuir a fin de que la sociedad mexicana alcance su máximo potencial en las metas nacionales.

De hecho en la Ley General de Educación (SEP, 2018) en el Capítulo 1, Artículo 2° reconoce que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (p.1)

1.4 La educación integral en la educación media superior

En la actualidad se sigue destacando la importancia de la formación integral en el nivel de estudios referido que contempla la mayoría de las dimensiones de desarrollo del ser, es decir; lo cognitivo, lo axiológico, lo físico y lo social, para fortalecer el desarrollo de su personalidad, al mismo tiempo de facilitar la adquisición de conocimientos en un ámbito científico, así como habilidades con una perspectiva práctica en la rama tecnológica y de valores para acceder a un nivel de estudios superior.

Asimismo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, refiere también a través de la Ley General de Educación y de forma específica en el segundo párrafo del artículo 3°, fracción I, reformada el 28 de enero del año 2011, mismo que entró en vigor el 29 del mismo mes y año, que la

educación debe contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas. A su vez la fracción II habla sobre favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. En razón a lo anteriormente expuesto, podemos ver desde el ámbito constitucional la necesidad de reconocer en las leyes la influencia que ocasiona un proceso formativo en el individuo para su desarrollo plena, el cual más adelante relacionaremos con las competencias.

Por lo anterior, es necesario hacer hincapié en el lado formativo, comprendido no como la simple transmisión o acumulación de conocimientos, sino como un proceso que induce al educando a utilizar la reflexión de forma consciente sobre el porqué de la construcción de sus conocimientos, brindándole a su vez los elementos para conocer y entender de forma objetiva y crítica su realidad.

1.5 La Reforma Integral de Educación Media Superior

A finales del sexenio (2006-2012) de Felipe Calderón Hinojosa, quien fue Presidente de México durante ese periodo, se impulsó la educación media superior en nuestro país para que se volviera obligatoria. Posteriormente, en el año 2013, el H. Congreso de la Unión tuvo a bien decretar, a través de Enrique Peña Nieto en su carácter de Presidente de los Estados Unidos Mexicanos el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2018), en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; adicionando un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX, para quedar como a la letra se describe:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Asimismo la Fracción IX establece:

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Promoviendo con lo anterior; contribuir a una convivencia humana más armónica, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la igualdad y la calidad en base al mejoramiento y máximo logro de los educandos. Para asegurarse de dar pleno cumplimiento a lo dispuesto, el Ejecutivo Federal determinará en un principio los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior para toda la República, considerando la opinión de todos los gobiernos de nuestra nación, así como los sectores sociales involucrados en la educación, maestros y padres de familia en los términos que la ley señale.

De acuerdo a lo anterior, el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del Presidente de México; Vicente Fox Quesada fue creado por decreto presidencial el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), pero fue a partir del 26 de febrero del 2013 que se convirtió en un organismo público, autónomo, descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, ya no sectorizado, con la finalidad de garantizar la prestación de servicios educativos haciendo énfasis en la calidad y correspondiendo a dicho instituto evaluar la misma, así como el desempeño y resultados del sistema educativo nacional.

En el cuadro que a continuación se muestra podemos observar la transversalidad de los objetivos y metas que establece el gobierno federal, en concordancia con el estatal. Este contraste es una Matriz de consistencia para verificar si hay o no congruencia en las políticas educativas implementadas en el nivel medio superior y sus acciones a favor de la consolidación de la misma (Ver cuadro 1)

Cuadro 1: Matriz de consistencia de política educativa en EMS

Ley general de educación	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal)	Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018	Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Poder Ejecutivo del Estado de Morelos)
Capítulo 1. Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones	Meta VI. México con educación de calidad. Objetivo 1, estrategia 3 establece lo siguiente: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que	Capítulo 1. Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.	7. Estrategias y líneas de acción para cada uno de los objetivos sectoriales 5. Insertar la educación morelense en procesos de mejora continua para la acreditación y certificación de instituciones y de individuos. 5.2. Fortalecimiento al Sistema Nacional de Bachillerato. 5.2.1. Asegurar la incorporación de los planteles de Educación	Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

generales aplicables. desarrollen
Párrafo reformado aprendizajes
DOF 11-09-2013, 01- significativos y
06-2016, 22-03-2017 competencias que
Artículo 3o.- El Estado les sirvan a lo
está obligado a prestar largo de la vida.
servicios educativos de
calidad que garanticen
el máximo logro de
aprendizaje de los
educandos, para que
toda la población
pueda cursar la
educación preescolar,
la primaria, la
secundaria y la media
superior. Estos
servicios se prestarán
en el marco del
federalismo y la
conurrencia previstos
en la Constitución
Política de los Estados
Unidos Mexicanos y
conforme a la
distribución de la
función social
educativa establecida
en la presente Ley.
Artículo reformado
DOF 10-06-2013, 11-
09-2013

Media Superior al
Sistema Nacional de
Bachillerato.

En virtud a lo anterior, el propósito de la educación en nuestro país y en nuestro estado se reorganiza, dadas las condiciones de nivel de vida que tenemos los mexicanos y con miras de atender tanto las necesidades actuales en las que nos vemos inmersos, como las adecuaciones que se han llevado a cabo en la educación media superior, quedando estipuladas tanto en la ley, como en el plan de los dos niveles de gobierno con el propósito de mejorarla.

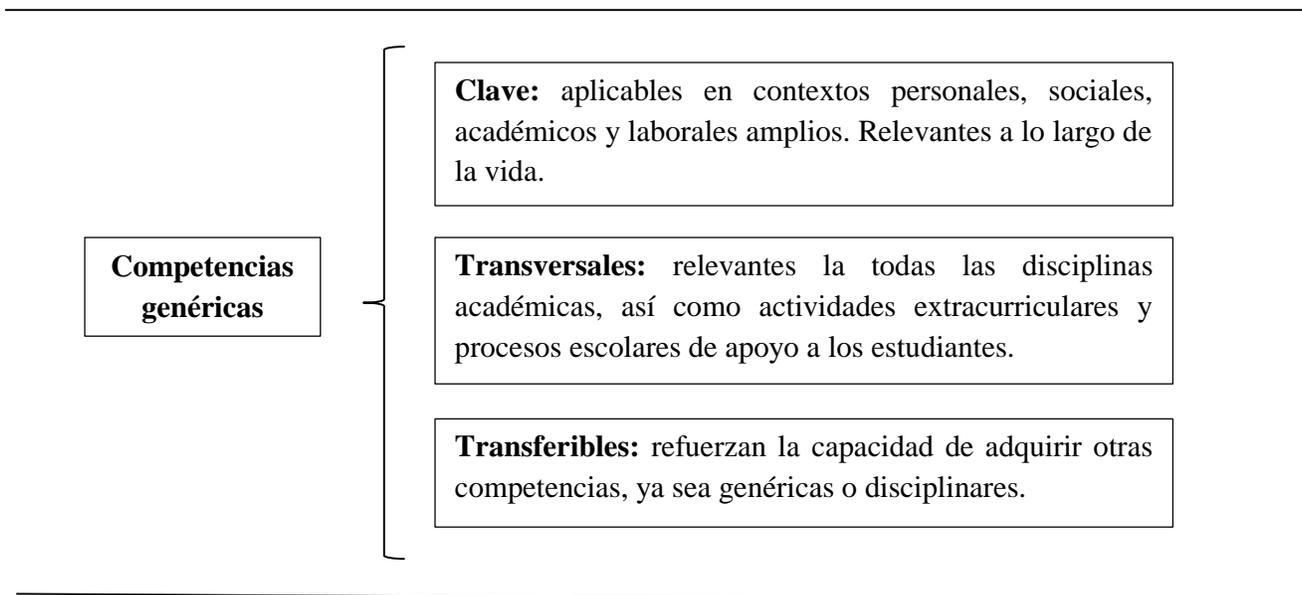
En consecuencia la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) impulsó la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, el cual queda sustentado también en la Ley General de la Educación para contribuir, promover, coordinar y unificar las actividades que dieran identidad al bachillerato, así como el eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en la educación, pero cabe aclarar que el SNB no es una ley, sino una política indicativa que sugiere un conjunto de acuerdos. El Acuerdo Secretarial Número 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de septiembre de 2008, el cual establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad que establece como ejes de la reforma lo siguiente:

El eje I establece el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, el cual permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país comprendiendo tres tipos, las cuales son: (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Asimismo, se reconoce que las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Por lo tanto las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los Lineamientos que establezca el SNB.

En dicho acuerdo se define lo que se entiende por competencia en educación media superior, tomada de la siguiente manera: “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. Por lo tanto en este contexto de las competencias en el ámbito educativo, las instituciones se ven impulsadas a reestablecer, si es el caso, los planes y programas de cada institución, con la posibilidad de enriquecer y/o de ser necesario reestablecer su currícula con la finalidad de hacer más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Ahora bien, en dicho acuerdo se reconoce a las competencias genéricas como las que constituyen el perfil del egresado, como se puede observar en la siguiente figura (Ver Figura 2).

Figura 2: Clasificación de las competencias genéricas



Fuente: Elaborado con base en el Acuerdo Secretarial Número 442 SEP, 2008 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, publicado en el Diario Oficial de la Federación (p.1). 26 de septiembre del 2008.

A su vez, las competencias disciplinares básicas a las que nos hemos referido anteriormente en el mismo acuerdo son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas con las que se ha organizado el saber y que tradicionalmente todo estudiante de bachillerato debe adquirir. Estas últimas competencias y las genéricas conforman el Marco Curricular Común.

El eje II de la reforma es la definición y regulación de las modalidades de la oferta educativa, quedando definidas en coherencia con el numeral 46 de la Ley General de Educación, que regula las modalidades educativas como; escolarizada, no escolarizada y mixta. De esta manera se pretende impulsar la calidad en la educación de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, atendiendo a la diversidad de la población en general y con ello el reconocimiento oficial sus estudios, asegurando a su vez el cumplimiento de los estándares mínimos de los egresados en este nivel, entre los cuales se encuentra la pertenencia al SNB, el dominio de las competencias que conforman el MCC, compartiendo por último una identidad a nivel nacional.

El eje III de la reforma son los mecanismos de gestión, éstos definen los estándares y procesos comunes al MCC, a través del SNB, entre ellos se encuentra la formación y actualización de docentes, con el objetivo de que trabajen con base en un modelo de competencias, donde se implementen estrategias centradas en el aprendizaje. Asimismo, la generación de espacios de orientación educativa y de atención a las necesidades de los alumnos, por ejemplo el programa de tutorías. Aunado a ello se contempla también dentro de mismo eje la profesionalización de la gestión escolar, donde los agentes educativos asuman su liderazgo, la flexibilización para el tránsito entre subsistemas, así como la evaluación de la mejora continua.

El eje IV establece la certificación nacional del SNB, con la finalidad de que la EMS se integre y refleje la identidad compartida del bachillerato y como consecuencia los estudiantes desarrollarán los elementos que componen el MCC en una institución reconocida y certificada. Por lo anterior cabe señalar que los elementos que componen el marco curricular común se lleva a cabo en un nivel interinstitucional y cada subsistema puede trabajar de forma institucional para adecuar los planes y programas de estudio, según su misión, pero alineados, por llamarlo de alguna manera al SNB. En este punto es importante aclarar que cada institución o subsistema puede a su vez definir competencias

adicionales que complementen el MCC, así como sus propias estrategias y objetivos de acuerdo a las necesidades de su población infantil.

Por todo lo anterior surge en conclusión el siguiente artículo que refiere a la relación de la RIEMS, implementada por la SEP, a través de la SEMS que establece el SNB.

ARTICULO TERCERO.- La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria, promoverá con los gobiernos de las entidades federativas y las instituciones públicas que impartan estudios del tipo educativo materia del presente Acuerdo, su participación en el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior tendiente al establecimiento del SNB, mediante la suscripción de los instrumentos jurídicos correspondientes. Acuerdo Secretarial 442 (SEP, 2008)

1.6 La educación media superior en México

La educación media superior en México tiene como su primer antecedente el período de la colonización, donde surge primero la universidad colonial, pero ésta fue clausurada en la segunda mitad del siglo XIX, en su lugar se crearon las escuelas secundarias superiores, así como instituciones de educación general, llamados institutos literarios y científicos, donde se adoptó una concepción humanista, contraria a colaborar en los programas de gobierno de la educación socialista y de las cuales, años después surgieron diferentes universidades estatales.

La educación superior mexicana como lo señala Barona (2006), se desarrolla en tres momentos: 1. La formación y la decadencia de la universidad colonial, 2. La reapertura de la universidad y 3. La formación del sistema de educación superior contemporáneo. Dichas etapas se resumen en la Real Universidad de México, conformada en 1551, la cual contaba con facultades llamadas superiores de

Teología, Cánones, Derecho y Medicina y la Facultad de Artes equivalente a lo que en la actualidad son las preparatorias. Por ello se puede afirmar que el instrumento principal de la colonización para la sociedad mexicana fue la religión católica, por lo que las primeras instituciones educativas creadas en México fueron colegios católicos, además de encargarse de evangelizar y bautizar a los nativos que más adelante se mezclaron con los españoles, dando como resultado la formación del mestizaje que representó el desenvolvimiento de la sociedad mexicana, tanto social, como culturalmente.

Dando un gran salto a la historia de nuestro país, actualmente se reconoce a la educación media superior como un espacio de formación de personas, donde los conocimientos y habilidades adquiridas le permitan desarrollarse de manera satisfactoria, tanto en la continuidad de sus estudios superiores, como en el ámbito laboral, Dentro del contexto social en el que actualmente se desarrolla la EMS en nuestro país, es de vital importancia el no perder de vista que de ella egresan individuos que se encuentran en la edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos de una nación, por lo tanto el egresado de la EMS debe reunir una serie de herramientas que le ayuden a definir su proyecto de vida y las actitudes y valores que impacten preferentemente de manera positiva en su comunidad y en su país.

Asimismo se pretende que la EMS también pueda dar respuestas a los desafíos que mencionábamos al principio de esta investigación, es decir; a los retos que la economía globalizada nos exigen en un marco de equidad y con la pluralidad de modelos.

A su vez la Reforma Integral de Educación Media Superior, a través de la Dirección General de Bachillerato y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (COPEMS) son los encargados de presentar los resultados en tres niveles; de acuerdo a un concurso nacional por plantel y teniendo como requisito el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior (ANUIES), y la Subsecretaría de Educación Media Superior ofreció el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR), cuyo objetivo consistió en formar a los directores de los planteles de educación media superior para contribuir al alcance del perfil del director, definido por la misma reforma.

Como ya se ha mencionado, la Dirección General de Bachillerato, tienen la capacidad legal, al ser una dependencia de la SEP, de impulsar reformas curriculares de los estudios de bachillerato que respondan a los requerimientos de la sociedad, así como proponer políticas para elevar la calidad de los servicios y proponer la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en los programas académicos. A su vez promueve la evaluación de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes de la educación, diseña programas de actualización para los docentes que impartan educación en dicho nivel; desarrolla mecanismos de financiamiento para impulsar los planes de desarrollo y modernización de las escuelas; otorga reconocimiento de validez oficial a las instituciones que brindan los estudios de bachillerato, como su nombre lo dice.

1.7 Enfoque educativo basado en competencias

Por otro lado, en nuestro país, se ha considerado que los jóvenes que cursan el bachillerato deben dominar una serie de competencias que les permitan desarrollar su potencial, tanto a nivel personal, como hacia la sociedad. Asimismo el Acuerdo Secretarial número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) y a su vez dan sustento al Sistema Nacional de Bachillerato. Por lo que cabe señalar que las competencias de este acuerdo fueron resultado de un trabajo colegiado que se desarrolló en tres etapas, donde participó un equipo técnico especializado de los ámbitos tanto local, como federal, así como autoridades educativas a nivel regional y especialistas de la Red Nacional del Nivel Medio Superior (ANUIES).

Por lo anterior, podemos considerar que el enfoque de formación por competencias en EMS es de vital importancia para las generaciones del siglo XXI, ya que deben estar preparadas con nuevos conocimientos que les ayuden a enfrentar la vida diaria, asumiendo una actitud crítica y reflexiva para enfrentar la realidad que se vive en nuestro país.

De manera específica, las competencias genéricas articulan y dan identidad a la educación media superior, así como constituyen el perfil del egresado del SNB, de las cuales todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, ya que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Ahora bien, como se estableció en el Diario Oficial de la Federación, en el Acuerdo Secretarial Número 444 y en referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (del sexenio anterior) en su Eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, Estrategia 9.3 estableció la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Asimismo, en su Objetivo 13 establece la necesidad de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.

En referencia a lo anterior y como un antecedente de contexto, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su Objetivo 1 estableció “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, el numeral 1.7 señala que es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan

las competencias básicas que los alumnos deben obtener, así como el incorporar en los planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo, Acuerdo Secretarial 444 (SEP, 2008).

Por lo anterior, en México los jóvenes que cursan el bachillerato tienen como objetivo egresar con una serie de competencias que les permitan explotar el potencial que tienen, tanto para su desarrollo personal, como ya lo hemos venido diciendo, como para contribuir con sus conocimientos, habilidades y destrezas a su país.

La formación bajo el enfoque basado en competencias se ha derivado de la reforma de EMS que hemos referenciado en múltiples ocasiones. Su dirección hacia el ámbito educativo surgido por la falta de identidad del bachillerato llevó a introducir las competencias como un enfoque educativo con la posibilidad de desarrollar las mismas para el mayor logro de aprendizaje del individuo, por tanto es un proceso que se desarrolla de forma permanente, atendiendo las necesidades del contexto actual en que se vive.

El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, se fundamenta según “Los lineamientos para la evaluación y el registro de las competencias genéricas” en una visión constructivista, que concibe al aprendizaje como un proceso activo del estudiante mediante la interacción social, donde los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes toman sentido estructurándose con los previos. Por lo que cabe señalar, que quien propicia directamente las competencias es el docente, al ser este el agente que genera y promueve los ambientes de aprendizaje, apropiando las competencias desde su planeación, hasta la práctica educativa, favoreciendo así el desarrollo de las mismas.

Actualmente las competencias forman parte del proceso educativo mexicano en todos sus niveles y su concepción no podría únicamente centrarse en la adquisición de conocimientos, de hecho una de

las principales razones por las que el Estado adoptó este enfoque fue; primero para cumplir con lo acordado constitucionalmente en la reforma y en consecuencia las instituciones educativas para formar al estudiante no sólo en conocimientos de cuestiones teóricas, sino también en cuestión de habilidades, destrezas y actitudes, con las que se enfrentaría al mundo y su sociedad. Ahora bien, es importante recordar que en los últimos años se ha tratado de reflexionar sobre la implementación y práctica de las competencias, por ello son los docentes quienes se encuentran implicados directamente en el fomento de las mismas. Asimismo se reflexionó sobre la necesidad de los alumnos para que desarrollen sus aprendizajes en contextos situados y utilicen sus conocimientos adquiridos en experiencias previas. Lo anterior según la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2017).

Por lo anterior, podemos ver que el enfoque educativo basado en competencias implica además educar en la formación de ciudadanía y por tanto educar en la democracia.

A continuación se presentan las competencias como se definen en el Acuerdo Secretarial Número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. El Artículo 1 del mismo establece las competencias para el nivel medio superior, quedando estipuladas de la siguiente manera:

- I. Las competencias genéricas;
- II. Las competencias disciplinares básicas, y
- III. Los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales.

Asimismo el Artículo 2, señala que el MCC está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras teniendo como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales, cuyos objetivos se describen a continuación (Ver figura 3).

Figura 3: Objetivos de las competencias

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

Fuente: Elaborado con base en el DOF. Acuerdo Secretarial Número 444, 21 de octubre de 2008. SEP

En el acuerdo citado, se determinó que las competencias genéricas son las que todo bachiller debe desarrollar y en el Artículo 4 del mismo se establecen de la siguiente manera:

1. Se autodetermina y cuida de sí
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.
4. Se expresa y comunica
5. Piensa crítica y reflexivamente
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende de forma autónoma
8. Trabaja en forma colaborativa

9. Participa con responsabilidad en la sociedad

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.

En base a lo anterior, es importante aclarar que las once competencias antes expuestas cuentan con una serie de atributos que las complementan, pero de estos no hablaremos en este momento, al igual que las competencias disciplinares básicas, que si bien es cierto todo egresado de la EMS debe tener, no es lo que se pretende demostrar en el enfoque educativo basado en competencias en relación con la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la cultura democrática de su país.

CAPÍTULO 2.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS ACTORES DE LAS COMPETENCIAS

2.1 La reforma y las políticas públicas

El enfoque de las políticas públicas aparece en Estados Unidos, en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) debido a que en la época de guerras se pensó en una forma de enfrentar los problemas sociales que aterraban a la sociedad y que originaban graves conflictos, comenzando con los problemas internos, tales como; la pobreza, el desempleo, la inflación, entre otros. Ahora bien, la política pública es siempre una decisión derivada de una situación demandante y razonable que reclama la intervención del estado con el objetivo de modificar el statu quo para producir una situación diferente a la actual.

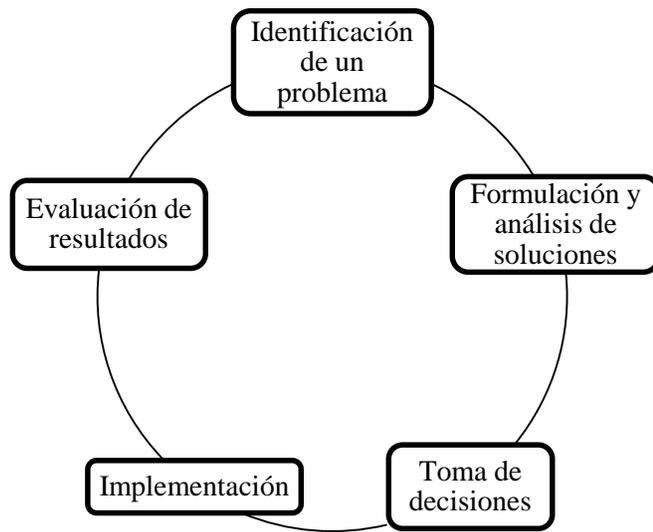
En este sentido es indispensable analizar la reforma como la ejecución de una política pública, donde, según (Aguilar, 2013) es el conjunto de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, en tanto que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o resolver problemas cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que han tenido lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía, acciones que han sido decididas por las autoridades públicas legítimas, acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por estos en asociación con actores sociales y que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad.

En razón a lo anterior, se puede destacar que en América Latina, los problemas públicos son atendidos por medio de las instituciones, suponiendo la participación y el diálogo entre el gobierno y la sociedad civil. Aunado a ello, podemos decir que una política pública se puede concebir de diferentes maneras, pero en el presente estudio será tomada como un proceso en el que se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos. Por lo tanto se toma en cuenta la

estructura, donde se analizan los comportamientos de los agentes educativos, sus perspectivas en cuanto a la reforma, sus experiencias y su intervención.

Ahora bien, es importante señalar que una política pública cumple un ciclo por lo cual se muestra el siguiente esquema. (Ver figura 4)

Figura 4: Ciclo de las políticas públicas



Fuente: Elaboración propia con base en Merino (2013).

En virtud al esquema anterior, es importante señalar que la presente investigación se llevó a cabo en referencia a la etapa de implementación, donde la RIEMS ha sido soporte principal del EEC, así como la intervención de los actores que se encargan de los asuntos públicos en las instituciones, es decir directamente con los implicados que en este caso son los estudiantes, ya que desde su función como agentes educativos se encuentra la responsabilidad de llevar a cabo acciones como respuesta a un asunto público como lo es la educación.

2.2 Distinción entre individuo y actor

Como lo señala Dubet (2010) en su obra titulada “Sociología de la experiencia” hace la distinción entre individuo y actor, donde hace referencia a la sociología clásica con Durkheim que señala que el actor social es el sujeto de la integración de tres puntos de vista: el teórico, el antropológico y el sociológico. Asimismo en su obra titulada “Las reglas del método sociológico” define la acción como la interiorización cultural y normativa, donde los hechos sociales son exteriores al individuo y están dotados de un poder de coerción en virtud del cual se oponen a él. Por lo tanto, el actor social hace suya la coerción que se puede vivir como vocación en la medida en que es reflejada en la conciencia de lo individual y este es uno de los puntos centrales del por qué en esta investigación se trabajó la implementación de las competencias a través de las acciones de los agentes educativos. Debido a que el actor se define no sólo por relaciones o su vínculo con los demás, sino por la búsqueda racional de medios, por la interiorización de la sociedad, el actor es social.

En este sentido, la autoconciencia como individuo procede cuando éste evoluciona, se civiliza y crece de manera personal, debido a que el individuo encuentra el principio de su acción no fuera de sí mismo, sino en las reglas sociales que ha hecho suyas interiorizándolas, motivo por el cual se afirma que mientras más comparta sus creencias y valores, traducidos en acciones, más individuo se vuelve.

Por lo anteriormente dicho, se entiende que el individuo en todo su potencial se convierte en un funcionario que toma iniciativa a beneficio de un plantel o de una institución a la que representa, implementando acciones que abonen al aprendizaje de los alumnos, refiriéndonos propiamente al ámbito educativo.

2.3 La educación técnica como antecedente de las competencias

Desde los años veinte, el gobierno de la Revolución optó por la educación técnica como la alternativa a la educación universitaria, no sólo para matricular a los vástagos de los segmentos populares, sino también con miras de formar la mano de obra competente que requería el desarrollo del país. El gobierno de Plutarco Elías Calles dio el primer paso contra el elitismo al separar el primer ciclo de la ENP de la Universidad Nacional y crear, en 1925, la escuela secundaria. Luego comenzó la expansión de la enseñanza técnica, como ya se ha comentado, a partir de ahí el gobierno dio el segundo paso en 1931 cuando creó la Escuela Preparatoria Técnica, antecedente de Instituto Politécnico Nacional (IPN, instituido en 1936).

En México, el enfoque por competencias se adoptó en todos los niveles educativos, como ya se ha mencionado, incorporándolo en los planes de estudio desde el nivel básico; hasta el nivel superior. De hecho, las instituciones siguen trabajando en el proceso de socialización con la comunidad educativa para incorporar las competencias en los programas de estudio y actualmente incluso sobre cómo evaluar, pues estas representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender, entendido este como el conocimiento teórico de un campo académico y el saber actuar como la aplicación de la teoría. Asimismo se contempla el saber cómo ser, referido a los valores y entendidos como la forma de percibir a los otros, de acuerdo a su contexto.

De manera general, es posible afirmar que el modelo de educación basado en competencias se aplicó primero en instituciones de educación técnica en México, como ya lo hemos mencionado, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, los Cecatis¹² y los CBtis¹³, fueron las instituciones que construyeron el primer conjunto de normas de competencia laboral, con la finalidad de que fueran validadas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral a implementarse en el ámbito nacional (Ibarra, 2001).

Ahora bien, vale la pena hacer mención a manera de referencia que el sistema educativo inglés hizo un cambio repentino a la educación, que comenzaba a incluir los términos de evaluación, eficiencia y control de calidad en su formación de profesionales, es decir lejos de ser tomada la educación como un servicio, ésta se convertía en un producto, vista desde un mercado de consumidores con nuevos gestores con normas de control de calidad que se dispusieron en el ámbito educativo.

Por lo anterior no debemos olvidar que la educación primero es tomado como un bien público y en consecuencia como un servicio que hace hincapié en la igualdad de oportunidades, pero a partir de que una institución educativa se comienza a ver como una empresa, entonces se toma la idea de que produce estudiantes con habilidades generales útiles para el futuro mercado laboral.

Por otra parte, el término de competencia pasa del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo, promoviendo el desarrollo de competencias educativas y no solo laborales. En este caso ya se consideraba a la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la finalidad de brindar una formación más integral a los estudiantes, (Andrade, 2008) prevista desde los planes de estudio de las instituciones.

El sistema educativo mexicano incluye el enfoque por competencias desde preescolar en el año 2004, en el caso de la educación primaria y secundaria, comenzó a partir del año 2006 y en el nivel medio superior se pone en práctica a partir del ciclo escolar 2008-2009, a través del SNB propuesto por la SEP y el cual se contempla en la RIEMS.

Con respecto a la investigación educativa en la década de los ochenta y noventa en los Estados del Conocimiento del COMIE, en relación al tema del currículo y la educación por competencias en el Nivel Medio Superior (NMS), se resalta que en la década de los ochenta no se encontró aún la palabra competencia (en relación con el currículo), por tanto, la búsqueda en este periodo se remitió a la

vinculación que se dio entre la educación y el trabajo, la educación y el sector productivo, se puso atención en la revisión de la educación tecnológica (Andrade, 2008).

2.4 Enfoques para la implementación de las competencias

La dirección que han tomado las competencias en el ámbito educativo ha sido de diversas maneras. La teoría conductista, plantea evaluar el desempeño y desarrollo de las competencias, a través de la observación y la demostración durante el proceso formativo. El enfoque constructivista pone en el centro del acto educativo; el aprendizaje, es decir; la actitud que involucra el estudiante para construir sus conocimientos de manera significativa, sin dejar de mencionar que el mayor exponente del constructivismo fue Jean Piaget, quien señaló que el desarrollo de la inteligencia es construido por el individuo, a raíz de su interacción con el medio que le rodea y que la construcción del conocimiento comienza desde lo menor, hasta llegar a lo mayor.

Ahora bien, es necesario reconocer que la educación basada en competencias motiva al estudiante no sólo a adquirir conocimientos, sino a ponerlos en práctica dentro de su contexto, a tomar decisiones a lo largo de su vida y de acuerdo a sus propias necesidades e intereses, asumiendo de esta manera a la formación integral del estudiante.

Por tanto, se cree que el nuevo paradigma educativo, basado en la metodología de formación en competencias puede brindar al estudiante mayores capacidades para desarrollarse ante la vida y desempeñarse de mejor manera tanto en un empleo, como en la vida diaria, pues una vez que su formación académica es apoyada por el desarrollo de competencias y de manera específica en las competencias genéricas como parte de una educación integral, brindadas de manera formal por una institución educativa que oportunamente las incorpora en el perfil académico y profesional que ofrece

al alumno, éste adquiere directa o indirectamente las competencias como herramientas para su desarrollo en la vida diaria, consolidando así su carrera, siendo estas además acordes a su plan de estudios.

2.5 Definición de competencias

Algunas nociones que definen el término de competencia nos permiten ver la similitud o discrepancia que los autores hacen en el estudio de las mismas (Sánchez y Poblete, 2011) señalan que “son una serie de conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores que una persona utiliza en una situación problemática concreta demostrando a su vez que es capaz de resolverla”.

Las competencias son consideradas también como actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo (Tobón, 2008).

Competencia etimológicamente procede del término latino “*competere*”. En el siglo XV el verbo “competir” significó “pelear con”, generando sustantivos como competencia, competidor, y el adjetivo, competitivo (Sánchez, 2008).

Para la RIEMS las competencias, según lo estipula la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) “son competencias clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006) interviene a través de un proyecto de PISA (*Programme for International Student Assessment*) traducido por sus siglas en inglés como Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, el cual tiene por objeto evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria y ofrecer un recurso de información detallada para tomar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar

los niveles educativos. Ahora bien, a manera de referencia PISA está diseñado para conocer las competencias o habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar, resolver problemas y enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta. Pues pese a que está centrado en evaluar tres áreas; competencia lectora, matemática y científica, se reconoce que no sólo la adquisición de conocimientos específicos es importante en el aprendizaje escolar, sino la aplicación de esos conocimientos en la vida diaria y esto depende de contar con conocimientos más amplios sobre el medio que les rodea y su compromiso e involucramiento ante las necesidades del mundo en donde habitan.

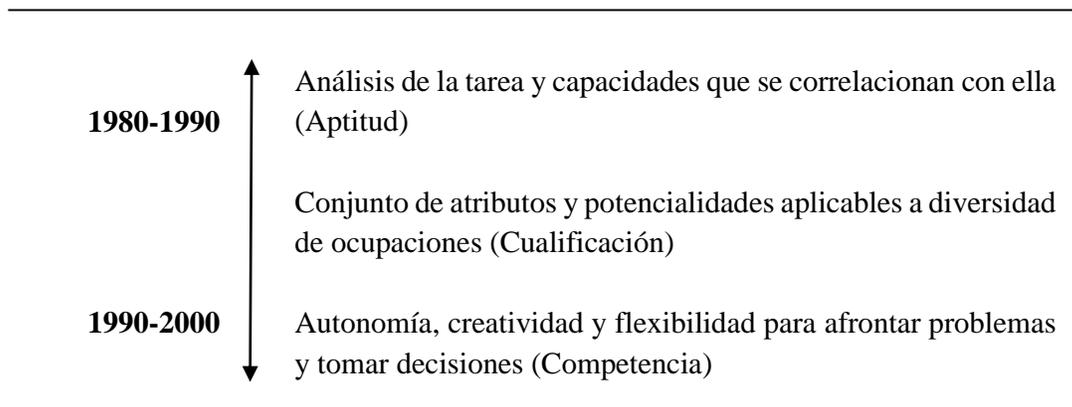
En otras palabras PISA no dirige la evaluación de las competencias hacia la verificación de contenidos, sino de identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que en su conjunto le permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define competencia como “un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de la vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”.

Por lo anterior se muestra que las competencias no son la simple suma de saberes y habilidades específicas, sino más bien son el resultado de su integración. Por ello, es importante reconocer que a pesar de las variaciones o coincidencias que puedan existir en la definición del término competencia, esto no nos asegura que los individuos de manera general adquieran los mismos conocimientos, habilidades o destrezas, inclusive en un mismo nivel, puesto que cada persona es distinta y su desempeño tanto académico, como funciones profesionales pueden exigirle adaptarse a una situación concreta o un ambiente determinado. Por lo tanto se requiere proporcionar competencias que también le resulten eficaces para su vida laboral (Sánchez y Poblete, 2011).

Como podemos ver el término de competencia se ha ido redefiniendo al paso de los días, como se muestra en el siguiente esquema (ver figura 5):

Figura 5: Transcurso del término de competencia



Fuente: Elaborado con base en Sánchez y Poblete (2011)

Con el esquema presentado, podemos asegurar que como tal el concepto de competencia no es un término nuevo, pues básicamente se entiende como un conocimiento, pero en el ámbito educativo podemos considerar a una persona competente como aquella que sabe afrontar las situaciones complejas de la vida y saber cómo resolver problemas a través del conocimiento con el que cuenta.

En consecuencia, podemos considerar que una competencia también supone la práctica y relación e interacción del individuo con su entorno, como ser social que colabora con una comunidad y en su momento se enfrentará a situaciones que requieran de la práctica, no sólo académica, sino también de su formación personal para hacer frente al mundo que le rodea. Lo que puede significar que, el estudiante que adquiera lo básico en dichas competencias, podrá responder de manera exitosa a las exigencias que la sociedad y su futuro empleo le requieran.

Ahora bien, las competencias genéricas en educación media superior se han tomado como un medio para que los estudiantes se desarrollen de mejor manera en su vida, logrando así que estas se

fomenten desde la formación académica en el nivel ya antes mencionado debido a que el ser humano a esta edad se encuentra en una etapa de formación y por tanto se considera más consciente de sus actos y donde podría potencialmente definir su propio plan de vida. Por lo tanto necesita estar comprometido con su actuar y la responsabilidad que conllevan sus actos, pasando de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo, que se preocupa por su realidad, por su entorno y por su desempeño profesional del cual ya no puede permanecer indiferente.

2.6 El aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias fomenta la responsabilidad y voluntad del individuo, donde la institución académica sólo brindará las herramientas necesarias para su formación y para que el estudiante adquiera y practique a lo largo de su carrera. Por lo tanto, el aprendizaje no sólo se refiere a los conocimientos nuevos que se adquieren, sino al desafío que estos conllevan para su desarrollo y práctica, haciendo énfasis en que lo más importante no sólo es la posesión de los conocimientos, sino el uso que se da con ellos o que cada persona tiene, donde cada individuo tiene su propio modo y estilo de aprender y adaptarse en situaciones diversas, donde además tenga a bien aplicar sus valores, no sólo académicos, sino también los que ha adquirido en su núcleo familiar o los que de manera personal la experiencia le ha otorgado y a su vez decide poner en práctica.

El enfoque por competencias, reconoce al individuo como un sujeto con la capacidad de aprender, haciendo énfasis en la práctica de lo aprendido para así poder apropiarse y perfeccionar lo adquirido. Huerta (2005) a su vez, señala que el modelo de competencias integrales establece tres niveles; competencias básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos, por ejemplo de lecto-escritura y habilidad matemática. Las competencias genéricas son la base

común y se refieren a situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Por otro lado las competencias genéricas deben ser planificadas y programadas desde los responsables del diseño curricular, como aportación de «valor añadido» en el perfil académico-profesional. Son competencias que se incorporarán al currículum y serán desarrolladas y evaluadas durante el periodo académico con el fin de que los estudiantes, más allá de «aprobarlas» las incorporen a su comportamiento, pues cuantas más veces haya ocasión de ponerlas en práctica y relacionarlas con actividades diarias, mayor será la posibilidad de que se incorporen, como hábito del comportamiento (Sánchez y Poblete, 2011).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

En la presente investigación se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo, que se concentra en una primera etapa en el análisis de contenido sobre las competencias y su posible implementación a la luz de la Reforma Integral de Educación Media Superior. Inicialmente se llevó a cabo una revisión de la literatura a nivel internacional sobre las competencias relacionadas con la tendencia en el ámbito educativo, posteriormente se estudió el tema de competencias en el nivel medio superior desde un plano nacional, para lo cual se elaboraron fichas de contenido para organizar la información y seleccionar los datos más relevantes que sostienen el marco referencial del estudio.

Por consiguiente, se llevó a cabo un análisis textual sobre las fuentes de información que en el ámbito gubernamental están vigentes a la fecha en nuestro país, tales como: la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), los Acuerdos Secretariales 442, 444, 447, 449, 480, y 488 de la Secretaría de Educación Pública, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), Plan Sectorial de Educación 2013-2018 y Artículo 3° Constitucional. Asimismo se exploró la estructura y organización de la Dirección General de Bachillerato (DGB) y Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) así como sus funciones e intervención en la implementación de las competencias a la luz de la RIEMS.

En una segunda etapa se delimitó a los agentes educativos como la unidad de análisis, entendidos éstos como Directores Generales y/o Coordinadores de subsistemas en Morelos, con el objetivo de categorizar y codificar los datos que expresaron los informantes, procediendo a la recolección de datos a través de una entrevista semiestructurada y recabar información sobre el contexto que viven las instituciones públicas que han dedicado sus esfuerzos por implementar las competencias en su currícula.

Para ello se tomó una muestra teórica de subsistemas, entre los que se encuentran; Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, modalidad escolarizada y a distancia (EMSAD), Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos, Preparatorias Federales por Cooperación, Telebachillerato Comunitario y Preparatoria Diurna No. 1 de la UAEM, estos últimos con modalidad escolarizada.

En virtud a lo anterior, se diseñó un “libro de códigos” para obtener los datos generales de los informantes testigo (variables de clasificación), posteriormente se organizaron tres categorías, la cuales son; 1. Proceso de ejecución de la Reforma Integral de Educación Media Superior, donde se utilizan cinco códigos que retoman la incorporación al SNB (RIEMS_InSNB), la instauración al MCC (RIEMS_InsMCC), las condiciones de socialización de la reforma y sus consecuencias (RIEMS_ConSocRef), la importancia de la modificación al Art. 3° Constitucional (RIEMS_Mod.Art3) y los desafíos para ejecutar la reforma (RIEMS_Des). En la categoría número 2. Condiciones de implementación del Enfoque Educativo por Competencias, donde también se utilizaron cinco códigos, los cuales son; la percepción de las competencias (EEC_PerCom), capacitación docente (EEC_CapDoc), forma de trabajo (EEP_ForTra), modelo pedagógico del Subsistema (EEC_ModPED), adecuaciones curriculares (EEC_AdCur) y por último en la categoría número 3. Importancia de la labor del agente educativo, implementando dos códigos; las cualidades del agente educativo (AE_Cua) y las funciones del agente educativo (AE_Fun). Dicho libro lo podemos observar con mayor detalle en el anexo 1, así como el esquema del instrumento de investigación del cual se desarrolló el instrumento (ver anexo 2).

3.2 Instrumento

El instrumento se conformó por una entrevista constituida por los datos de identificación de los informantes y veinticinco preguntas semiestructuradas repartidas en tres categorías de acuerdo al esquema presentado en el anexo 2. Con el instrumento se recopiló la experiencia de cada agente

educativo contemplado como unidad de análisis y su experiencia sobre las condiciones de implementación de las competencias en subsistemas de educación media superior en el estado de Morelos a la luz de la reforma (ver anexo 3).

Una vez aplicado el instrumento se transcribieron “palabra por palabra” las respuestas textuales de los informantes testigo y posteriormente se llevó a cabo un vaciado de datos en una tabla de registro para interactuar la información con el libro de códigos general y con ello el análisis de resultados (ver anexo 4).

3.3 Criterios de muestreo

Esta investigación plantea un muestreo de caso donde la unidad de análisis son los datos empíricos que brindan los informantes, por lo tanto se utilizó una muestra teórica dirigida a conveniencia, la cual no pretende generalizar los resultados, dado que los sujetos de estudio son los Directivos y/o Coordinadores que se encontraban al frente de un subsistema de EMS en Morelos, quienes fungieron, como ya se ha mencionado como informantes testigo para corroborar de acuerdo a su contexto, si existen o no las condiciones para implementar las competencias, considerando la importancia de su labor como agentes de cambio, ya que en ellos recae el liderazgo, la toma de decisiones y la gestión escolar. Por lo tanto, es preciso señalar que en esta investigación no se pretende profundizar en las prácticas pedagógicas, aun cuando se puedan mencionar.

De acuerdo a lo anterior, se señala puntualmente que el estudio de caso no sugiere un número determinado de participantes, pues esto dependerá de los datos que se obtengan por parte de los informantes ya en la práctica y de acuerdo a la satisfacción de criterios categorizados con el libro de códigos antes mencionado, el cual dará sentido a la información recabada. Por ello un punto que no se debe olvidar es que los informantes de esta investigación no fueron seleccionados de acuerdo a un

criterio en específico, dado que son servidores públicos y por lo tanto su labor desempeñada no depende de su sexo, edad, formación académica o incluso antigüedad en el cargo.

Lugar donde se llevó a cabo la investigación:

La presente investigación se llevó a cabo en las oficinas centrales de los siguientes Subsistemas de Educación Media Superior del Estado de Morelos:

- CECyTE Morelos. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos
- Telebachillerato Comunitario
- PREFECO. Preparatoria Federal por Cooperación
- Preparatoria Diurna No. 1 UAEM
- COBAEM. Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Una vez que se ha realizado la investigación de campo, a través de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se recabaron los datos que integraron las experiencias de los agentes educativos de los subsistemas de EMS en el Estado de Morelos; a continuación se presenta el análisis de resultados en dos etapas:

Primera etapa:

A través de un cuadro se presentan los datos de identificación general de los agentes educativos que participaron en la presente investigación, por lo tanto se otorgó un número de código para cada informante con el objetivo de respetar la confidencialidad de la información recabada. (ver cuadro 2).

Cuadro 2: Datos generales de los informantes

Folio de identificación	01	02	03	04	05
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Edad	54 años	33 años	56 años	55 años	46 años
Cargo	Directora de plantel	Subdirector	Jefe de Departamento	Coordinador General del Subsistema	Directora General
Antigüedad en el cargo	3 años	7 años	4 años y medio	10 años	7 años
Último grado de estudios	Maestría	Licenciatura	Licenciatura	Maestría	Maestría
Ingresos aproximados	Mayores a \$15,000 pesos	Mayores a \$10,000 pesos	Mayores a \$20,000 pesos	Mayores a \$18,000 pesos	Mayores a \$30,000 pesos

Fuente: Elaboración propia

Segunda etapa:

En esta etapa se llevó a cabo el vaciado de datos que se recabaron en cada entrevista y para ello se utilizaron las citas textuales que cada informante proporcionó de acuerdo a su experiencia por implementar las competencias en los centros escolares que representaron, esto con la finalidad de realizar un análisis descriptivo de la entrevista en relación al libro de códigos y la categorización de las variables, para lo cual se verificó si las preguntas de investigación fueron o no pertinentes al problema de estudio.

Posteriormente, se describe y analiza el dato textual que arroja cada código como resultado de esta investigación que corresponde a las condiciones de implementación de las competencias en la EMS (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Citas textuales de los informantes

Código	Descripción del código	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
(RIEMS_InSNB)	Incorporación al SNB	[el SNB nada más nos va a dar una estrellita como una escuela de calidad, que estamos trabajando, que vamos bien con una reforma, bajo un sistema].	[es muy difícil entrar a este sistema porque piden cuestiones de infraestructura que por origen no cuenta este subsistema]	[en el 2016 logramos 3 planteles y 3 a distancia incorporados al nivel 4]	[no hemos podido entrar al Sistema Nacional de Bachillerato porque es muy caro, no tenemos intención de entrar al SNB no porque no queramos, sino porque no tenemos el recurso para poder ingresar]	[Todos los planteles están ya dentro del SNB, tenemos 4 planteles en nivel 3 y uno en el 4 y ahorita ya dos de ellos está en proceso para evaluarse en el siguiente nivel]
(RIEMS_ConSocRef)	Condiciones de socialización de la reforma y sus consecuencias	[Con los docentes hubo mucha resistencia en cuanto a la capacitación porque decían que los programas estaban bien como los estaban trabajando... que no había que darle ninguna tendencia]	[De no haber existido esta reforma del MCC o la RIEMS no se hubiera podido hacer obligatorio la EMS].	[el convencimiento, platicar con docentes de academia, de colegiado, en las capacitaciones intersemestrales, meter ya temas de la reforma, invitarlos a que se sumaran y se certificaran].	[La Secretaría de Educación nos contempló dándonos becas de capacitación, tanto a docentes, como a directivos para estar capacitados en la RIEMS]	[hacerle ver a los docentes los beneficios, como en lo económico, dándoles la confianza de acercarnos y enseñarlos, las capacitaciones ha sido para socializar, capacitar, que vean las reformas ya con una línea laboral]
(RIEMS_Des)	Desafíos para ejecutar la RIEMS	[Al principio fue la resistencia de los profesores... la resistencia a la capacitación y al cambio] / [elaborar los programas en torno a las competencias porque los programas no contenían, había que cambiar todo] / [También la cuestión del	[la formación de los docentes, para saber cómo aplicarlas, cómo evaluarlas, y cómo darle seguimiento, ese ha sido el principal reto]	[Romper todos los paradigmas que veníamos manejando de una educación muy coludida con el sindicato, haber hecho al sindicato a un lado y tener un referente como el SPD y que los docentes entraran por un examen ya no por una recomendación de un sindicato, eso fue un desafío]	[el más grande desafío que tenemos es la permanencia de nuestros docentes... ahora que hay la posibilidad que nuestros maestros capacitados apliquen examen con el Servicio Profesional Docente, se van] / [Muchos maestros ya capacitados, ven la posibilidad de desarrollarse	[El desafío es estar gestionando los recursos... se requiere una inversión económica porque debemos contratar capacitación]

		equipamiento, porque la reforma nos habla del manejo de las TIC, entonces no tenemos el equipamiento suficiente como para atender la reforma como tal]			en otro subsistema y cada vez que se va un maestro, nosotros tenemos que capacitar a otro, tener maestros preparados es un desafío porque con nosotros no tienen un contrato fijo, ni un sindicato, ni las prestaciones que tienen los demás]	
(RIEMS_Mod.Art 3)	Importancia de la modificación al Art. 3º Constitucional	[en la medida que los jóvenes tengan mayor preparación, en esa medida van a tener mejores oportunidades]	[De no haber existido esta reforma del MCC o la RIEMS no se hubiera podido hacer obligatorio la EMS].	[la EMS como obligatoria es una oportunidad excelente de seguir saliendo adelante]	[creo que la obligatoriedad no hace que los alumnos terminen, me parece importante a nivel de género, porque si hay más chicas que se incorporaran a la EMS porque además el mercado de trabajo los obliga]	[refuerza el tema de que debe ser una educación con equidad y de calidad]
(EEC_Pe rCom)	Percepción de las competencias	[Son las habilidades que se pueden generar para realizar una actividad]	[Son las habilidades que debe desarrollar un alumno en su paso por el bachillerato]	[Digamos que es la validación de las habilidades, de los conocimientos, de las destrezas de un estudiante]	[Yo creo que es la capacidad, habilidad que tú tienes para poder desarrollar algo con eficiencia y eficacia.]	[Una competencia es saber, saber hacer y saber ser, saber (conocimientos) saber hacer (la práctica) ser (capacidad de trabajar en equipo, ser empático)]
(EEC_Ca pDoc)	Capacitación Docente	[se han formado la mayoría de los profesores definitivos en el Diplomado de Formación Docente por Competencias, el PROFORDEMS, pero los profesores nuevos, casi	[Con la parte de la evaluación del Servicio Profesional Docente lo que permite es saber que vamos a tener docentes que conocen sobre competencias, conocen sobre	[los maestros a partir del SPD le entran a los cursos en línea]	[contamos con la participación de la Universidad Autónoma del estado de Morelos y con otras instancias para capacitar a nuestros maestros con el diplomado de PROFORDEMS, sin paga alguna,	

		ninguno lo tiene]	el trabajo en el aula]		fuimos subsidiados por parte de la SEP] / [casi el 70 u 80% de nuestros maestros que han estado en este periodo han sido ya certificados]
(EEC_M odPEd)	Modelo Pedagógico del subsistema	[No había un modelo específico, realmente se armaban los programas, pero no había una definición o un modelo como tal establecido, era tomado de una parte y de otra].	[el diseño del programa de estudio, está basado en la RIEMS]		[la Dirección General de Bachillerato siempre ha trabajado con un modelo constructivista, un modelo basado en el aprendizaje, hoy le llaman basado en competencias, actualmente lo seguimos haciendo con el modelo constructivista]
(EEC_Ad Cur)	Adecuaciones curriculares	[los mismos profesores a la hora de trabajar en las academias van determinado las estrategias que van a implementar para el trabajo de las competencias, a la hora que establecen sus planeaciones... ahorita ya tenemos todos los programas por competencias]	[Nosotros estamos intentando desarrollar las competencias, todas nuestras planeaciones están haciendo el vínculo entre las competencias y los temas que se desarrollan]	[es en el 2014 cuando hacemos el cambio curricular, se quitan asignaturas que nunca debieron haber estado dentro del programa, sin embargo estaban por acuerdos a veces hasta sindicales]/ [en el 2014, en julio nos autorizan nuestro cambio de mapa curricular y empezamos a hacer todas las gestiones para poder ingresar en el SNB]	
(EEP_Im p)	Importancia del enfoque educativo por competencias	[los alumnos salen con ciertas habilidades y ese es el beneficio que a fin de cuentas buscamos, que los alumnos al egresar pudieran incorporarse al	[las competencias genéricas nos van a ayudar a desarrollar estas habilidades tanto de convivencia y las disciplinares nos ayuda con los contenidos		

		ambiente laboral]	curriculares] / [Este enfoque por competencias nos ayuda a darle un sentido a las materias que se imparten]		
(AE_Cua)	Cualidades del agente educativo	[liderazgo, comunicación con los maestros y con los trabajadores administrativos]		[liderazgo. capacidad de gestoría, vinculación y comunicación]	[Gestor, labor de convencimiento, dominio del tema, estar al nivel del docente]
(AE_Fun)	Funciones del Agente Educativo	[La formación, la capacitación y actualización] / [en el momento en que yo llevo a la dirección, tomo ciertas decisiones con respecto a qué tenemos que hacer para que los maestros realmente empiecen a trabajar las competencias, hemos avanzado, pero no lo hemos logrado en su totalidad]		[la organización del plantel, la planeación de las actividades académicas, la supervisión de las academias... supervisar, tener mi cuadro de reprobación, de ausentismo, tener reunión con los tutores]	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro anterior, la incorporación al SNB es percibida como una posición de reconocimiento social en la comunidad educativa y su inserción se deriva a raíz de la reforma, sin embargo los subsistemas que no cuentan con suficientes recursos económicos difícilmente pueden impulsar su acreditación, dado que existe un costo para ser evaluado y por lo tanto quienes carecen de este recurso no han obtenido las condiciones necesarias para incorporarse, como se muestra en el siguiente texto:

“no hemos podido entrar al Sistema Nacional de Bachillerato porque es muy caro, no tenemos intención de entrar al SNB no porque no queramos, sino porque no tenemos el recurso para poder ingresar”

Asimismo, la incorporación y certificación al SNB también puede ser percibida como la forma en que un subsistema mejora sus prácticas educativas, principalmente en el área administrativa, al ser sometidos a un proceso de evaluación para el cual se prepara al personal y se evidencia el trabajo que realizan en busca de la calidad y acorde al contexto educativo actual.

Durante el proceso de ejecución de la reforma también nos encontramos con el SPD, como resultado de la modificación del artículo 3° Constitucional, que además de establecer la educación media superior como obligatoria en nuestro país, trató de implementar en ésta la calidad educativa a través de la capacitación y profesionalización docente.

A continuación se muestran algunas expresiones que nos compartieron los informantes en referencia a la modificación al Art. 3° Constitucional:

Informante 1:

“En la medida que los jóvenes tengan mayor preparación, en esa medida van a tener mejores oportunidades”

Informante 2:

“De no haber existido esta reforma del MCC o la RIEMS no se hubiera podido hacer obligatorio la EMS”

Informante 3:

“La EMS como obligatoria es una oportunidad excelente de seguir saliendo adelante”

Informante 4:

“Creo que la obligatoriedad no hace que los alumnos terminen, me parece importante a nivel de género, porque si hay más chicas que se incorporaran a la EMS porque además el mercado de trabajo los obliga”

Informante 5:

“Refuerza el tema que debe ser una educación con equidad y de calidad”

En referencia a las ideas antes expuestas, se puede apreciar que los agentes educativos ven en la modificación al artículo 3° Constitucional, una posibilidad para que los jóvenes tengan acceso a mejores oportunidades, mencionando incluso que muchos jóvenes que estudian, se encuentran realizando funciones aparentemente más básicas para las que fueron preparados o por el contrario, muy separadas de su área de formación académica, en el área por ejemplo técnica o bien de nivel profesional como lo menciona el siguiente informante:

“... no hay en el Estado de Morelos un ente que absorba a todos los chavos de prepa, los absorben las empresas y/o tiendas de autoservicio para acomodar sus productos, pero la prepa no les sirvió para nada”

Por otro lado se observa cómo los agentes educativos consideraron a los docentes como el mayor desafío para ejecutar la RIEMS e implementar las competencias, ya que éstos han sido los principales actores en manifestar resistencia para la ejecución de la reforma, como lo cita uno de los informantes:

“Al principio fue la resistencia de los profesores, la resistencia a la capacitación y al cambio... elaborar los programas en torno a las competencias porque los programas no contenían, había que cambiar todo”

Por tal motivo los subsistemas que participaron, realizaron modificaciones a los planes y programas de estudio y en el caso de los docentes a su planeación de clase, por lo que se tuvo que motivar a los mismos para capacitarse sobre la manera de impartir sus conocimientos con el nuevo enfoque por competencias.

En este sentido, el informante 4 mencionó que otro desafío que se les presentó como subsistema con el SPD fue que sus docentes una vez capacitados se cambian a otro subsistema que les ofrece mayores prestaciones, ya que ellos como institución se han interesado en capacitar a sus docentes con recursos propios, pero una vez capacitados presentan examen de oposición para concursar por una plaza a través del SPD y una vez que su resultado es idóneo, éstos se cambian para buscar mayor estabilidad por lo menos en las prestaciones sociales y que ellos al no poder ofrecer lo mismo por cuestiones de recursos, sus docentes ya capacitados se van, por lo que deben volver a capacitar y que en eso si se ven afectados. He aquí el texto de lo que expresó el informante:

“el más grande desafío que tenemos es la permanencia de nuestros docentes... ahora que hay la posibilidad que nuestros maestros capacitados apliquen examen con el Servicio Profesional Docente, se van] / [Muchos

maestros ya capacitados, ven la posibilidad de desarrollarse en otro subsistema y cada vez que se va un maestro, nosotros tenemos que capacitar a otro, tener maestros preparados es un desafío porque con nosotros no tienen un contrato fijo, ni un sindicato, ni las prestaciones que tienen los demás”.

Ahora bien, otro factor importante que ha traído la reforma como desafío para quienes trataron de implementarla, fue la ruptura del compromiso entre el sindicato y el subsistema, ya que antes de la reforma se repartían las horas para impartir clases a determinados agremiados, aun cuando no cubrieran el perfil y por motivos de convenio se llevaban a cabo de dicha manera, como lo vemos en el siguiente texto:

“romper todos los paradigmas que veníamos manejando de una educación muy coludida con el sindicato, haber hecho al sindicato a un lado y tener un referente como el SPD y que los docentes entraran por un examen ya no por una recomendación de un sindicato, eso fue un desafío”

Ahora bien, en la segunda parte del “libro de códigos” se encuentran las << condiciones de implementación de las competencias bajo un nuevo enfoque educativo >>, en la cual se citan las percepciones de los agentes educativos en cuanto al término competencia, mencionando las siguientes definiciones:

Informante 1:

“Son las habilidades que se pueden generar para realizar una actividad”

Informante 2:

“Son las habilidades que debe desarrollar un alumno en su paso por el bachillerato”

Informante 3:

“Digamos que es la validación de las habilidades, de los conocimientos, de las destrezas de un estudiante”

Informante 4:

“Yo creo que es la capacidad, habilidad que tú tienes para poder desarrollar algo con eficiencia y eficacia.”

Informante 5:

“Una competencia es saber, saber hacer y saber ser, saber (conocimientos) saber hacer (la práctica) ser (capacidad de trabajar en equipo, ser empático)”

Como se puede observar hasta este momento de la investigación, la definición que los agentes educativos tienen sobre el término de competencias, responde a la definición con la cual fueron capacitados y con base a la definición que plantea la RIEMS, en la cual la capacitación es vista como socialización de la reforma y del término de competencias, las cuales actualmente son plasmadas en el papel o mejor dicho en la planeación de la clase, hoy llamadas secuencias didácticas, por lo que no se percibe con claridad la práctica de las mismas en el aula o, dicho de otra manera, no se ha logrado percibir la adquisición de la habilidad por parte del estudiante dentro del aula.

Ahora bien, “habilidad” es la palabra que más se menciona por parte de los informantes en concordancia con la definición que ha presentado la RIEMS y de acuerdo a la percepción de los agentes educativos y éstas se adquieren en el proceso de formación del bachillerato. Asimismo se entiende que una competencia requiere de la práctica, es decir, no sólo se queda en el nivel de conocimientos teóricos,

sino de practicar lo que se ha aprendido. Por lo que se considera que las competencias en el ámbito educativo vinieron a desafiar a las instituciones de nivel medio superior, ya que por lo menos en nuestro estado, alguno de estos no contaba con un modelo pedagógico previamente establecido o con alguna estrategia pedagógica que sustentara sus esfuerzos en el proceso de enseñanza ya que no atendían del todo las necesidades del contexto actual de los alumnos.

En virtud a lo expuesto en el párrafo anterior, se considera que la capacitación fue una de las estrategias de la SEP para socializar y ejecutar la reforma, implementando el EEC, he aquí la expresión de un informante:

“... contamos con la participación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y con otras instancias para capacitar a nuestros maestros con el diplomado de PROFORDEMS, sin paga alguna, fuimos subsidiados por parte de la SEP... casi el 70 u 80% de nuestros maestros que han estado en este periodo han sido ya certificados”.

Como resultado del presente estudio se encuentra también que una de las consecuencias que ha traído la RIEMS, a través del Enfoque Educativo por Competencias, es que la educación media superior tomó un nuevo rumbo en su misión por formar y dotar de capacidades al individuo para enfrentar la vida y el mundo que le rodea, es decir, a través del MCC se revisaron los objetivos del perfil del egresado, al mismo tiempo de modificar los planes y programas de estudio con la finalidad de implementar las competencias.

A continuación se muestra un ejemplo que manifiesta incertidumbre en contraste con la misión de formar:

“No había un modelo específico, realmente se armaban los programas, pero no había una definición o un modelo como tal establecido, era tomado de una parte y de otra”.

Por otra parte, como resultado de esta investigación fue la valoración de contenidos temáticos que se impartían en los programas para cursar el bachillerato, ya que a raíz de la reforma se dieron cambios a manera de actualización, pues como ya lo he mencionado anteriormente, estos eran obsoletos y no pertinentes para atender las necesidades de los estudiantes, motivo por el cual la mayoría de los subsistemas hicieron adecuaciones pedagógicas y modificaron su plan de estudios.

Asimismo, otro de los informantes menciona que el modelo en el que se basan sigue siendo el constructivista y que solamente cambió de nombre, he aquí el texto:

“la Dirección General de Bachillerato siempre ha trabajado con un modelo constructivista, un modelo basado en el aprendizaje, hoy le llaman basado en competencias, pero actualmente lo seguimos haciendo con el modelo constructivista”

Mientras que otro de los subsistemas que surgió cuando la reforma ya se estaba ejecutando, expresó que su programa de estudios ya está, por naturaleza, basado en la RIEMS.

En virtud a lo anterior y como resultado del EEC se tuvieron que hacer las adecuaciones curriculares necesarias, para ello quienes las realizan son los docentes, pues son ellos quienes diseñan las estrategias para implementar las competencias, pero hasta el momento sólo se ha logrado plasmar en las planeaciones, más no en la práctica.

Ahora bien, dada la cercanía de los docentes con sus alumnos e identificando sus necesidades, recordemos que cada subsistema o centro de trabajo puede adecuar la formación en competencias como

una respuesta al contexto en el que se desarrollan y con ello la misión que cada institución tiene, como se muestra en el siguiente texto:

“los mismos profesores a la hora de trabajar en las academias van determinado las estrategias que van a implementar para el trabajo de las competencias, a la hora que establecen sus planeaciones...”

Por otra parte, recordemos que los datos expresados por los informantes en su papel de agentes educativos es una apreciación desde su experiencia, en su mayoría fuera del aula, sin dejar en duda que los docentes son los principales formadores, sin embargo, es importante recordar que anteriormente no había un modelo pedagógico establecido, mucho menos para cada subsistema, por lo tanto se realizaron las adecuaciones curriculares necesarias, impulsadas por la DGB para implementar el enfoque por competencias.

Por lo anterior, se reconoce que las competencias siguen en proceso de implementación, debido a que se han logrado incluir en la planeación de las secuencias didácticas, pero la práctica de las mismas aún es compleja, pues para ello se requiere que quienes se encarguen de su enseñanza, estén capacitados en el tema, motivo por el cual se ofertaron los diplomados ya mencionados en un principio; PROFORDIR y PROFORDEMS, como en sus siglas se refiere, el primero dedicado a la formación en competencias para los directivos y el segundo para los docentes. Dicha capacitación se proporcionó cuando la reforma apenas comenzaba a socializarse en nuestro país, para lo cual se ofertaron becas en instituciones de nivel superior reconocidas en nuestro país, pero actualmente esos diplomados ya no se ofertan, puesto que ahora las capacitaciones son en línea o a través de manuales de trabajo publicados por parte de la Dirección General de Bachillerato.

A continuación se muestran algunos ejemplos de cómo se han implementado las competencias desde la planeación docente:

Informante 1:

“los mismos profesores a la hora de trabajar en las academias van determinado las estrategias que van a implementar para el trabajo de las competencias, a la hora que establecen sus planeaciones... ahorita ya tenemos todos los programas por competencias”.

Informante 2:

“Nosotros estamos intentando desarrollar las competencias, todas nuestras planeaciones están haciendo el vínculo entre las competencias y los temas que se desarrollan”

Informante 3:

“En el 2014 cuando hacemos el cambio curricular, se quitan asignaturas que nunca debieron haber estado dentro del programa, sin embargo estaban por acuerdos a veces hasta sindicales”.

Por lo anterior, se revela que existe una socialización de las competencias, como resultado de las capacitaciones que se impartieron en su momento, pero no se cuenta con los recursos pedagógicos para enseñarlas, así como tampoco existe la claridad suficiente para desarrollarlas de forma práctica en el proceso educativo de los estudiantes.

Un factor importante por parte de los agentes educativos es, que reconocen la importancia del enfoque educativo por competencias como parte de la formación de habilidades en sus estudiantes, las

cuales les servirán para incorporarse al mundo laboral en un futuro, como lo podemos observar en los siguientes textos:

Informante 1:

“los alumnos salen con ciertas habilidades y ese es el beneficio que a fin de cuentas buscamos, que los alumnos al egresar pudieran incorporarse al ambiente laboral”

Informante 2:

“las competencias genéricas nos van a ayudar a desarrollar estas habilidades tanto de convivencia y las disciplinares nos ayuda con los contenidos curriculares”.

Por lo anterior, se puede considerar que los agentes educativos son quienes promueven la reforma, la calidad en las instituciones y la incorporación de las competencias en el proceso educativo, ya que son ellos el vínculo entre la SEP y el SNB, hoy llamado Padrón de Buena Calidad con la enseñanza dentro del aula en los esfuerzos por implementar y aplicar las competencias.

La tercera etapa de los resultados del presente estudio y con referencia al “libro de códigos”, se centra en << la importancia de la labor que desempeña un agente educativo >> en este caso los directivos y/o coordinadores que se encuentran al frente de un subsistema de EMS, así como las funciones que desempeñan para implementar las competencias a la luz de la RIEMS, por lo que es conveniente mencionar el artículo 22-Bis de la Ley de Educación del Estado de Morelos que textualmente dice:

ARTÍCULO 22 BIS.- Las funciones docentes, de dirección o de supervisión de la educación básica y media superior impartida por el Estado y sus Entidades deberán

orientarse a brindar educación de calidad y con equidad para el cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas, deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales, para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales, promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (SEP, 1993).

Para finalizar, se analizó la intervención del agente educativo, resaltando dentro de su labor; el liderazgo, la comunicación y la capacidad de gestión como las principales cualidades que más mencionan los informantes que debe tener un agente de cambio y en las que coinciden entre sí y por lo tanto son de vital importancia para dirigir un subsistema de EMS y organizarse de forma colaborativa con las personas que tienen a su cargo.

En razón a lo expuesto anteriormente, se puede apreciar que la labor del agente es indispensable para darle sentido a la formación de los estudiantes de acuerdo a las necesidades del contexto actual, así como sus esfuerzos por dirigir la institución a la que preside.

Es importante señalar que uno de los principales hallazgos que se encontraron a lo largo de esta investigación es, que en el discurso se habla de la implementación de las competencias a la luz de la reforma, pero la práctica y con base a la experiencia de los informantes, ésta no ha dado un siguiente paso, pese que ha transcurrido una década de su ejecución, aún sigue en proceso.

CONCLUSIONES

Derivado de las preguntas y objetivos planteados al principio de esta investigación, se puede concluir lo siguiente:

La incorporación al SNB es percibida como una posición de reconocimiento social en la comunidad educativa. La certificación al SNB también puede ser percibida como la forma en que un subsistema mejora su práctica educativa, principalmente en el área administrativa, al ser sometidos a un proceso de evaluación para el cual se prepara al personal y se evidencia el trabajo que realizan en busca de la calidad.

En este sentido, se considera como un gran paso para la EMS, que el SNB, ahora llamado Padrón de Buena Calidad haya logrado dar identidad a los subsistemas de educación de este nivel, alineando los objetivos del perfil del egresado, sin faltar a la autonomía de cada institución, así como la esencia de la misión y visión de cada una de ellas.

Por otro lado, los docentes han sido considerados como el mayor desafío para ejecutar la reforma, pero a su vez fueron ellos quienes realizaron las adecuaciones pedagógicas a los planes y programas de estudio en conjunto con los agentes educativos, o bien llamados en esta investigación “informantes testigo”. Aunado a ello, los docentes fueron determinando las estrategias para trabajar en la implementación de las competencias durante la formación de los estudiantes, actualmente es la DGB la encargada de producir material de apoyo.

Por lo anterior, es importante señalar que los docentes, además de representar un gran desafío para ejecutar la RIEMS, descubrieron e incentivaron su capacidad de adaptación e innovación para implementar nuevas formas de trabajo y con ello mejorar sus habilidades, en términos de su profesión, aun cuando no existen del todo los recursos pedagógicos para enseñarlas.

El compromiso que existía entre el sindicato y el subsistema para repartir las materias se fragmentó, ya que antes de la reforma se repartían las horas para impartir clases a determinados agremiados, aun cuando no cubrieran el perfil, lo cual éste cambio fue de gran beneficio para los jóvenes, abriendo un nuevo panorama para la formación que reciben, ya más enfocada a atender sus necesidades y las del mundo actual.

Un soporte importante para promover las competencias ha sido la DGB, impulsada por el SNB que logró integrar las instituciones que pertenecen a este nivel, tanto del sector público, como del privado, por lo tanto un aspecto valioso que ha traído esta reforma ha sido consolidar la identidad del bachillerato que anteriormente no la tenía y por lo tanto cada institución de EMS trabajaba de forma independiente, sin unificar esfuerzos.

De acuerdo a la recopilación de experiencias por parte de los agentes educativos, el SNB les ha dado rumbo para trabajar y dirigir las instituciones educativas de este nivel, debido a la línea de trabajo que se da a raíz de la reforma, la cual les ha permitido integrarse y compartir experiencias con sus colegas. Dicha integración les ayudó también a trabajar de una forma más organizada y con ello esforzarse por mejorar tanto los procesos administrativos, como los pedagógicos, pero lo cierto es, que aun entre los subsistemas no se cuentan con las mismas oportunidades para certificarse, dado que no todos los subsistemas cuentan con los recursos económicos necesarios para realizar este proceso y los subsistemas que sus recursos dependen directamente del gobierno estatal y federal cuentan con ingresos económicos mayores para someterse a esta certificación.

Por otra parte, los acuerdos secretariales son otro de los sustentos de mayor peso para que la RIEMS se ejecute y las competencias se implementen, ya que han sido un exhorto institucional que toma mayor peso cuando se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación, tanto a nivel federal, como estatal.

Asimismo, la reforma al Artículo 3° Constitucional, sobre la obligatoriedad de la educación media superior y la implementación de la calidad, se vio reflejada a través de la profesionalización de los docentes, quienes al principio mostraron resistencia para modificar su forma de trabajo, implicando además ser un desafío muy grande para los directivos a la hora de socializar la reforma y capacitarlos de acuerdo al Enfoque Educativo por Competencias, Asimismo, este nivel educativo se vio favorecido y respaldado en la ley para poner al frente de la formación de los estudiantes al personal que cubriera principalmente con el perfil profesional que se requiere en la formación de los estudiantes de dicho nivel, esto como una de las estrategias para promover la calidad educativa.

Por lo anterior, la obligatoriedad de la EMS permite que los jóvenes que quieren acceder a un empleo, puedan seguir formándose académicamente con la intención de acceder a mejores oportunidades, ya sea con bachillerato general para continuar estudiando en un nivel superior, o bien adquirir competencias en el bachillerato tecnológico para insertarse al mundo laboral, sin embargo, cabe aclarar, que el hecho de hacer obligatorio este nivel de estudios no es garantía para que los jóvenes puedan gozar de una vida con mayor calidad y oportunidades de desarrollo, debido a que en muchos casos adquieren trabajos con sueldos bajos o pocas posibilidades para continuar su formación profesional, ya que los horarios de la jornada laboral les absorben la mayor parte de su tiempo y por lo tanto les impide que continúen especializándose y en consecuencia no elevan el nivel de desempeño de sus competencias.

En general, los agentes educativos, conciben una idea sobre el concepto de competencias de acuerdo a lo que se prescribe en la Reforma Integral de Educación Media Superior. Los agentes consideran que las competencias son habilidades que se deben formar en los estudiantes durante el transcurso de formación del bachillerato y que estas deben cubrir sus necesidades de preparación y en consecuencia enfrentar la vida, independientemente de que continúen o no su formación profesional, o

bien se incorporen al mercado laboral. Por lo tanto una de las formas en que se da la implementación de las competencias en las instituciones educativas, es a través de los planes y programas de estudio, que parecían ser obsoletos, debido a que la educación media superior es la que menos reformas tuvo a lo largo de su historia, pero a decir verdad éstas requieren de la práctica y no sólo de la teoría para su dominio.

Las competencias han sido impulsadas por los agentes educativos que están al frente de una institución. Los actores en su papel activo y disposición para actualizarse, han optado por promover su ejecución en la práctica educativa actual, aunque lo cierto es que la implementación de las competencias se ha dado únicamente en el papel, pero no en la práctica, es decir; se han implementado en la planeación, a través de las secuencias didácticas que elaboran los docentes para impartir sus clases, más a la hora de trabajarlas en el aula o taller, existe dificultad ya que no hay una claridad suficiente de cómo transmitir las y/o evaluarlas.

Una forma de implementación de las competencias que puede ser evidencia es en los bachilleratos tecnológicos, pues a través de las prácticas en el taller para el que se forman los estudiantes como parte de su carrera técnica, realizan productos elaborados de forma individual o colaborativa, como resultado de lo aprendido, lo ya dicho también como el “saber hacer”, a diferencia de los bachilleratos generales donde se forma a los estudiantes de acuerdo a las competencias disciplinares, traducidas en los conocimientos que corresponden al nivel medio superior.

En consecuencia, se puede concluir que a una década de la implementación de la RIEMS, los gobiernos tanto a nivel federal, como estatal; han implementado y dado seguimiento a la formación en competencias durante dos sexenios, plasmado en el PND y PSE, motivo por el cual se puede considerar que existen las posibilidades de trabajar armónicamente con el objetivo de mejorar el nivel educativo ya mencionado, tanto en la ley, como en los esfuerzos por llevarlo a la práctica.

Ahora bien, como parte de las consecuencias que ha traído la RIEMS a través del enfoque educativo por competencias ha sido la modificación y actualización de los planes y programas de estudio, debido a que en algunos subsistemas, como bien se expresó por parte de los informantes, éstos ya eran obsoletos y a pesar que en la mayoría de los mismos éste paso no se ha precisado en la práctica, lo cierto es que el personal que labora en las instituciones ha logrado adaptarse a los cambios que trae esta tendencia del enfoque por competencias

A raíz de la presente investigación, se puede constatar que la implementación de las competencias, aún sigue en proceso, apreciando que lo prescrito en la ley, o bien en el discurso institucional, no es garantía de que se lleve a la práctica como a la letra lo señale.

Por lo anterior no se subestima el trabajo de los agentes educativos, al trabajar por implementar la reforma y a su vez las competencias en la EMS, por el contrario, se muestra que la reforma está en proceso y el Enfoque Educativo por Competencias se sigue trabajando en miras de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar la vida.

Por último, esta tesis ha puesto el tema de las competencias y su implementación a la luz de la reforma, percibida como una política pública y por lo tanto como un proceso para el cual se analizó la intervención de los agentes educativos, su quehacer educativo y sus intereses en relación a la práctica educativa de los subsistemas de EMS en el Estado de Morelos, por lo que se deja abierta para la reflexión del lector y los tomadores de decisiones en la política educativa para el análisis de su posible continuación.

REFERENCIAS:

Andrade, R. y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(1), 481-508.

Barona, César (2006). *Antecedentes y formación de la universidad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana*. México. Universidad de Guadalajara

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008) Art. 3°

Dirección General de Bachillerato (DGB, 2017) Lineamientos para la Evaluación y registro de las competencias genéricas. Recuperado de:
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Dirección General de Bachillerato (DGB s/f). Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias. Recuperado de:
<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. 1ª Edición, España. Editorial: Complutense

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. (FIMPES, 2007) *Competencias educativas, profesionales y laborales: Un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. Estado de México: Editorial Lagares de México.

- Huerta, J., Pérez, S. y Castellanos, A. (2005). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de educación y desarrollo* 4(1),
- Ibarra, A. (2001). *Certificación de competencia laboral*. México: Organización de los Estados Americanos.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) *La Educación Media Superior en México, Informe 2010-2011*. Recuperado de:
publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/237/P1D237_02E02.pdf
- Merino, Mauricio. (2013) *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006). *El Programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve*. Santillana. Recuperado de:
www.oecd.org/www.pisa.oecd.org
- Sánchez, M. (2008). Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios e iniciativas. *Brasilia* 37(1), 107-120.
- Sánchez y Poblete (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón* 63 (1), 147-170.

Secretaría de Educación (SEP, 2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Recuperado de:

www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18

Secretaría de Gobierno del Estado de Morelos (SGEM, 2013). Plan Estatal de Desarrollo del

Estado de Morelos. Recuperado de:

morelos.gob.mx/sites/default/files/PDFs/PED_2013-2018.pdf

Secretaría de Educación del Estado de Morelos. (SEEM, 2013). Plan Sectorial de Educación 2013-

2018. Recuperado de:

www.transparenciamorelos.mx/.../04_PROGRAMA%20SECTORIAL%20DE%20EDU

Secretaría de Gobernación. (SEGOB, 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.

Recuperado de:

www.sep.gob.mx/es/plan_nacional_de_desarrollo_13_18

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). *Ley General de Educación*. Recuperado de:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/.../ley_general_educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008). *Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece*

el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Recuperado de:

<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública (2008). Diario Oficial de la Federación; Acuerdo Secretarial

444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular

común del Sistema Nacional de Bachillerato. México; 21 de octubre de 2008. Obtenido de. Obtenido de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Bachillerato (2017) Lineamientos para la evaluación y registro de las competencias genéricas. Obtenido de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Bachillerato (s/f) Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias (Coloquio de experiencias docentes). Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2017) Recuperado de:

www.dgb.sep.gob.mx

Tobón, Sergio (2008). *Formación Basada en Competencias*. 2ª Edición, Bogotá. Ecoe Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1

LIBRO GENERAL DE CÓDIGOS

Unidades de análisis

- Directores y/o responsables de coordinar los Subsistemas de Educación Media Superior en el Estado de Morelos

Variables de clasificación:

- Fecha de la entrevista
- Nombre del Subsistema
- Modalidad del Subsistema
- Nombre del responsable del Subsistema
- Cargo
- Sexo
- Fecha de nacimiento
- Último grado de estudios
- Antigüedad en el cargo

Categorías/Variables activas:

1. Proceso de ejecución de la Reforma Integral de Educación Media Superior

- Incorporación del Sistema Nacional de Bachillerato (RIEMS_InSNB)
- Instauración del Marco Curricular Común (RIEMS_InsMCC)
- Condiciones de socialización de la reforma y sus consecuencias (RIEMS_ConSocRef)
- Importancia de la modificación al Art. 3º Constitucional (RIEMS_Mod.Art3)
- Desafíos para ejecutar la reforma (RIEMS_Des)

2. Condiciones de implementación del Enfoque Educativo por Competencias

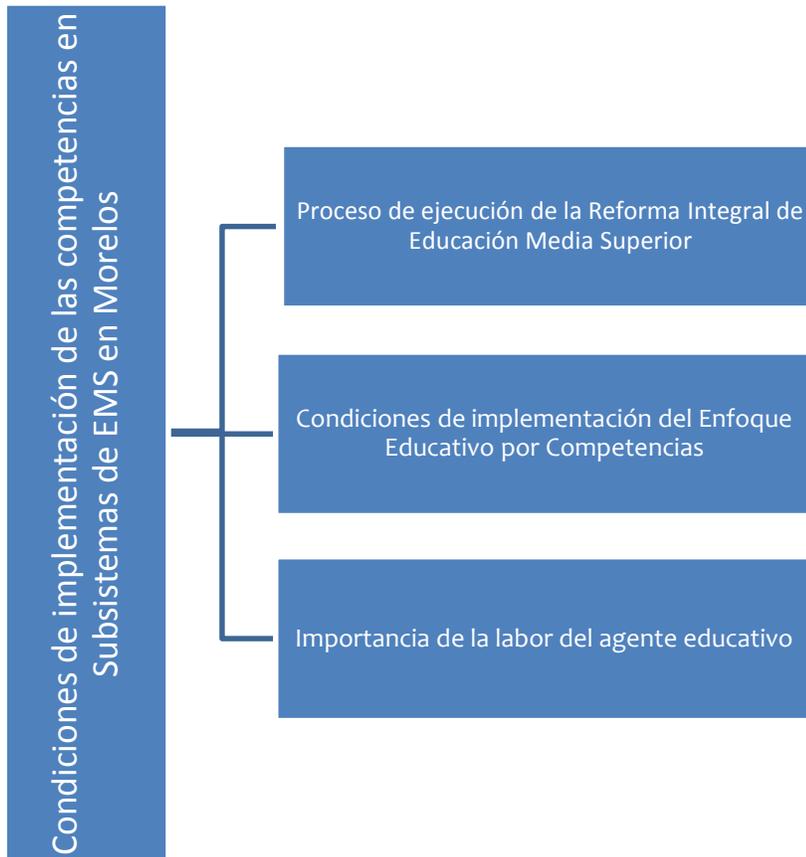
- Percepción de las competencias (EEC_PerCom)
- Capacitación docente (EEC_CapDoc)
- Forma de trabajo (EEP_ForTra)
- Modelo Pedagógico del subsistema (EEC_ModPED)
- Adecuaciones curriculares (EEC_AdCur)

3. Importancia de la labor del agente educativo

- Cualidades del agente educativo (AE_Cua)
- Funciones del agente educativo (AE_Fun)

Anexo 2

Esquema del instrumento 2 de investigación:



Anexo 3

ENTREVISTA SOBRE LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MORELOS A LA LUZ DE LA RIEMS

Unidad de análisis: Directores/Agentes Educativos de Subsistemas correspondientes

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- Fecha de la entrevista
- Nombre completo del agente educativo
- Nombre completo del Subsistema
- Modalidad del Subsistema
- Cargo
- Sexo
- Fecha de nacimiento
- Último grado de estudios
- Antigüedad en el cargo
- Ingresos económicos aproximados por la función que desarrolla

1. Proceso de ejecución de la Reforma Integral de Educación Media Superior

1.1 Condiciones de implementación de la RIEMS

1. En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?
2. ¿Con qué escenario (facilidades-dificultades) se ha encontrado Usted para implementar la RIEMS?

1.2 Desafíos de la RIEMS para el Subsistema

3. ¿Qué desafíos ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

4. ¿Con qué recursos (humanos o de financiamiento) ha contado usted para implementar la reforma?

1.3 Art 3° Constitucional

5. ¿Cree usted que la modificación al Art. 3° Constitucional, sobre la obligatoriedad de la EMS, obligue a los jóvenes para que concluyan sus estudios de bachillerato?

6. ¿Considera Usted que con esta modificación, los jóvenes de nuestro Estado tengan acceso a mejores oportunidades de empleo?

7. ¿Cuáles son las causas que considera usted por las que un joven abandona la EMS?

1.4 Incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

8. ¿Cuáles son las causas que considera usted por las que un joven abandona la EMS?

9. ¿Qué estrategias se implementan en su Subsistema para evitar el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal?

10. ¿Qué ventajas considera Usted que tiene el incorporarse al SNB?

11. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

2. Condiciones de implementación del Enfoque Educativo por Competencias

2.1 Percepción (conocimiento) de las competencias

12. ¿Cómo define Usted una competencia?

2.2 Ejecución de las competencias

13. ¿Este Subsistema ha incorporado las competencias en el proceso educativo de sus estudiantes?

14. ¿Cuáles son las competencias donde pone mayor interés para formar a sus estudiantes y por qué?

15. ¿La incorporación de las competencias le ha traído beneficios al Subsistema?

16. ¿Ha tenido algún caso de éxito entre los estudiantes de su Subsistema a partir de que implementó el enfoque por competencias? (Por favor explique)

2.3 Modelo pedagógico y forma de trabajo (Antes y después)

17. ¿Con qué modelo pedagógico trabajaba su Subsistema antes de la reforma?

18. ¿Considera usted que el enfoque por competencias atiende las necesidades educativas de sus estudiantes? ¿Por qué?

19. ¿Actualmente cómo enseñan las competencias a sus estudiantes?

3. Importancia de la labor del agente educativo

3.1 Perfil del agente educativo

20. ¿Qué funciones desempeña un Directivo para implementar el enfoque por competencias en su Subsistema?

21. ¿Qué cualidades debe tener un agente educativo para implementar las competencias?

3.2 Intervención del agente educativo

22. ¿Quiénes enseñan las competencias en este Subsistema?

23. ¿Qué acciones realiza un docente para transmitir la enseñanza de las competencias?

24. ¿Cómo se prepara al personal docente para enseñar las competencias a sus alumnos?

25. ¿Cómo evalúan las competencias de los estudiantes?

Por último, desea Usted agregar algún otro dato o información relevante que no se haya tocado en esta entrevista y para el Subsistema que usted dirige sea importante mencionar.

Anexo 4

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SOBRE LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MORELOS A LA LUZ DE LA RIEMS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- Folio 01
- Modalidad del Subsistema: Bachillerato General Escolarizado
- Cargo: Director

1. En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?

R= No, en lo general, recordemos que la Reforma nos habla del MCC que es una de las partes específicas de la reforma. Realmente si nosotros vemos la cuestión de la movilidad de los estudiantes de un Subsistema a otro, de repente tenemos ciertas trabas, ¿qué tenemos que hacer? Se hablaba de establecer programas educativos que sean comunes, sin embargo hay subsistemas que no tienen relación todavía unos con otros. Nosotros somos todavía bachillerato general, cuando hablamos de los bachilleratos técnicos, pues están en otras condiciones y eso no permite la movilidad de los muchachos. No estamos cumpliendo con el MCC, hablamos de ciertas materias que son comunes, pero no en lo general y a veces eso hace que la movilidad de los estudiantes no sea la que se esperaba con la reforma, en parte.

2. ¿Con qué escenario (facilidades-dificultades) se ha encontrado Usted para implementar la RIEMS?

R= A veces las cuestiones de capacitación. Al principio fue la resistencia de los profesores porque veníamos en una dinámica y sabemos que en cada sexenio hay modificación, hay reformas en cuanto a los planes educativos, pero al principio hubo resistencia por parte de los profesores porque si fue un cambio total, con respecto a los programas que estábamos trabajando anteriormente, trabajamos en lo general y desde el momento que hay que trabajar por competencias, en ese momento hay que empezar a capacitarse, hay que empezar a tener una serie de acciones que permitan que los profesores puedan implementar. La resistencia fue un problema básico que tuvimos desde un inicio, la resistencia a la capacitación, al cambio y a veces también la cuestión del equipamiento, porque también la reforma nos habla del manejo de las TICS, entonces no tenemos el equipamiento suficiente como para atender la reforma como tal.

3. ¿Qué desafíos ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

R= ¿Qué desafíos? Pues los profesores porque ya hablaba de la resistencia de los mismos. En un inicio no me tocó a mí implementarla, pero si hubo mucha resistencia en cuanto a la capacitación porque decían que los programas estaban bien como los estaban trabajando, que no había ningún problema, que finalmente los alumnos salían como bachillerato general, que no

había que darle ninguna tendencia, etc. Una serie de situaciones, tuvimos que trabajar en algún momento con la sensibilización hacia los docentes para que entraran en un proceso de capacitación primero y elaborar los programas en torno a las competencias porque los programas no lo contenía, había que cambiar todo, entonces sí fueron de los retos importantes. Finalmente ahorita ya tenemos todos los programas por competencias, se están aplicando así, aunque encontramos algunas situaciones que de repente los profesores hemos querido establecer los programas por competencias, pero a la hora de aplicarlos en el salón de clases ya no lo hacen por competencias, lo hacen como ellos consideran que es pertinente, o a veces regresamos a las viejas prácticas, o sea ya no lo hacemos conforme se está estableciendo en los programas porque consideran que es más práctico, porque consideran que les da mejores resultados en algún momento.

Del 2011 hacia acá, más o menos se están trabajando los programas, ha habido modificaciones y los están trabajando, pero el problema que yo he detectado, déjame te platico que yo hice mi proyecto de tesis de maestría en relación precisamente a la posición de los docente con respecto a la reforma y con respecto al trabajo por competencias, entonces ahí detecté cosas muy importantes, porque de repente tú te dabas cuenta que el profesor si efectivamente tiene un programa que está establecido por competencias, ya están plasmadas las competencias que vamos a desarrollar y todo, pero a la hora que estamos en clase resulta que estamos trabajando algo totalmente diferente. O sea el programa que estamos trabajando y los planes dicen una cosa y realmente lo que estamos trabajando en el aula, era otra cosa en su momento, y te estoy hablando de hace cuatro, cinco años aproximadamente.

Yo te diría que todo es maravilloso, que los maestros están siguiendo sus programas, que ellos los elaboraron, que todos participaron, pero eso no es así, el estudio que yo realicé en su momento me indica que no y en el momento en que yo llego a la dirección, tomo ciertas decisiones con respecto a qué tenemos que hacer para que los maestros realmente empiecen a trabajar las competencias, hemos avanzado, pero no lo hemos logrado en su totalidad, entonces estamos trabajando en eso.

4. ¿Con qué recursos (humanos o de financiamiento) ha contado usted para implementar la reforma?

R= Humanos solo los docentes, el personal administrativo, económico no hemos tenido, de capacitación si, la universidad nos ha apoyado, se han formado la mayoría de los profesores en el Diplomado de Formación Docente por Competencias que nos lleva a la aplicación precisamente de los programas, el PROFORDEMS, la mayoría de los docentes lo ha tomado, tan es así que eso nos ha llevado a ser evaluados para el SNB, que ahora ya tiene otro nombre.

5. ¿Cree usted que la modificación al Art. 3° Constitucional, sobre la obligatoriedad de la EMS, obligue a los jóvenes para que concluyan sus estudios de bachillerato?

R= Pues yo siento que sí, aparte de la obligatoriedad, la necesidad que tenemos en el entorno, yo creo que los jóvenes ya están más conscientes de que mientras más se preparen, más oportunidades van a tener para trabajo, en un momento dado. Antes que hacían los chavos se quedaban hasta la secundaria y se iban a trabajar de albañiles, de obreros, sin embargo si

terminan la preparatoria sus oportunidades son diferentes, yo creo que ellos mismos ya se han concientizado de esa situación, creo que hay menos jóvenes que no están cursando el bachillerato, tenemos más jóvenes.

6. ¿Considera Usted que con esta modificación, los jóvenes de nuestro Estado tengan acceso a mejores oportunidades de empleo?

R= Yo sí creo que en la medida que los jóvenes tengan mayor preparación, en esa medida van a tener mejores oportunidades.

7. ¿Cuáles son las causas que considera usted por las que un joven abandona la EMS?

R= Pues hay muchísimas causas por las que abandona, puede ser la más común, es por situaciones económicas, luego vienen los problemas familiares, que también son comunes, esas dos partes creo que vienen de la mano, lo económico y lo familiar, la situación emocional. El alumno a veces no tiene para trasladarse a la escuela, tiene que trabajar o de repente trabaja, una serie de problemáticas, ya desde casa, que no pone atención a las clases que terminan reprobando, siendo dados de baja y creemos que esas son las dos principales causas y de acuerdo a los datos que tenemos en el área de Orientación Educativa, donde vamos dando seguimiento a los estudiantes.

8. ¿Qué estrategias se implementan en su Subsistema para evitar el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal?

R= Hemos generado programas de atención, afortunadamente tenemos el área de Orientación educativa, pero desde hace tres años se implementó la tutoría en nivel medio superior, no la teníamos como tal, entonces nosotros en la escuela estamos trabajando de la mano los tutores y los orientadores educativos. La tutoría, nosotros lo que hacemos es asignar un profesor con grupo y los profesores se encargan de dar seguimiento a los alumnos en las asignaturas, van viendo, van reportando como van y hay una relación muy estrecha con el área de O. E. Cuando los profesores están detectando alguna situación emocional que está impactando en el aprovechamiento del estudiante, lo que hace el orientador educativo, es trae al alumno, empieza a revisar qué está pasando con él, incluso se llega a atender hasta la parte familiar para darle seguimiento. Entonces, esta parte de las tutorías nos ha ayudado mucho, a partir de que hicimos la implementación, hemos tenido menos bajas y se lo estamos atribuyendo precisamente a que estamos trabajando esos dos programas de la mano. Tratamos de intervenir a tiempo, aunque de repente surgen otras situaciones, tenemos una población de 1 600 estudiantes, sólo del turno diurno, de tal manera que de repente es imposible dar seguimiento, tenemos a los tutores en cada grupo, pero sabemos también que en el trabajo de los tutores hay deficiencias, que hay tutores que son muy comprometidos y además a los tutores no se les paga, o sea asignan parte de su tiempo con el trabajo de tutoría, por ejemplo una profesora de las 35 horas que tiene a la semana, destina una hora a la semana para trabajar diferentes actividades y es ahí donde vamos dando seguimiento, pero no todos tienen el mismo compromiso con los muchachos, entonces no hemos logrado aterrizar completamente el programa, por eso decía a veces los números nos carían y eso nos lleva a que de repente la eficiencia terminal, desde que se implementó ha sido mayor obviamente, pero también de repente en algunos grupos llega a haber ciertas deficiencias en la

atención, precisamente como ya lo había dicho por el compromiso con los profesores y debido a que no es pagada la tutoría a nivel medio. De eficiencia terminal tenemos 77%, lo hemos incrementado en estos últimos años, pero precisamente por el trabajo con los programas. Y la otra es que hemos hecho trabajo directo con los padres de familia, regularmente se está citando a los padres dos veces por semestre, a veces para darles calificaciones invitarlos a que nos apoyen con el trabajo de sus hijos, responsabilizarlos con los mismos y de repente hay algunos talleres que implementamos con los padres de familia sobre el cuidado de los muchachos, la relación que se establece con ellos y pues bueno también esa vinculación que se va estableciendo.

9. ¿Qué ventajas considera Usted que tiene el incorporarse al SNB?

R= Mira, yo creo que nos ayuda a organizarnos, a tener ciertas líneas de trabajo, a cumplir con ciertos lineamientos que sean establecidos en las cuestiones académicas, pero no veo yo otro beneficio porque si nosotros acabamos de ser evaluados en el mes de mayo de este año, pero realmente el que nosotros ingresemos en el SNB nada más nos va a dar una estrellita como una escuela de calidad, que estamos trabajando, que vamos bien con una reforma, bajo un sistema nacional donde están varios subsistemas y que somos de las escuelas de calidad, pero beneficios económicos que nos ayuden a incrementar la infraestructura, el equipamiento o alguna otra situación con respecto a la capacitación, pues tampoco la hay, realmente si lo vemos fríamente, muchos beneficios no nos da el ingresar, sólo es el reconocimiento, el decir pertenecemos al SNB, pero no hay otro beneficio.

10. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

R= Fuimos evaluados, pero yo creo que estamos en la misma dinámica, pero sabemos la situación de la universidad. Cuando tu pides ser evaluado, tienes que hacer un pago, ése pago no se ha concretado, tan es así que nos vinieron a evaluar, pero no nos han dado el resultado, nosotros tenemos información de que la evaluación fue buena, tuvimos algunas observaciones, pero que no nos pueden dar finalmente la evaluación final porque no se ha hecho el pago correspondiente, finalmente beneficios, no nos está aportando mucho, al contrario, tenemos que hacer pagos para que nos digan que estamos bien, que estamos funcionando, que vamos de acuerdo a lo que se está solicitando por la SEP en un momento dado, con respecto a los programas, con respecto al seguimiento.

Nosotros tenemos que hacer el pago para que nos vengán a evaluar pero además implica que debes tener todo en orden, desde la cuestión de la infraestructura, que debes tener todo bien pintadito, que debes tener todo el equipamiento necesario porque también te evalúan, que debes los programas de capacitación, de seguridad a la mano y bien establecidos, pero aparte no te da ningún beneficio, si te ayuda a organizar, que de entrada nosotros ya habíamos sido evaluados por un ISO, o sea somos escuela certificada también, nada más que en su momento se hizo la certificación, te estoy hablando del 2008, pero no le dieron seguimiento. Es la segunda ocasión que yo estoy en la administración de la escuela, que yo ya tuve periodos anteriores del 2002 al 2008 y ahorita vuelvo a regresar.

11. ¿Cómo define Usted una competencia?

R= Son las habilidades que se pueden generar para realizar una actividad.

12. ¿Este Subsistema ha incorporado las competencias en el proceso educativo de sus estudiantes?

R= De manera parcial, en algún momento se hizo una revisión con respecto a qué tanto los profesores están trabajando las competencias dentro del salón de clases, a la hora de hacer la revisión nos damos cuenta de que los profesores no están trabajando lo programas realmente como son, no es en su totalidad, estamos hablando únicamente de los profesores en cuanto a la resistencia o por la facilidad del trabajo en un momento dado, entonces se están aplicando se está trabajando por competencias, pero no en su totalidad. Sería deshonesto decirte que sí, que todos los profesores están trabajando con competencias.

13. ¿Cuáles son las competencias donde pone mayor interés para formar a sus estudiantes y por qué?

R=Yo creo que en todas las competencias, porque si revisamos los programas vienen determinadas competencias ya establecidas, en el cuidado de sí por ejemplo, la atención del manejo de las TICS, entonces en general se tratan de aplicar.

14. ¿La incorporación de las competencias le ha traído beneficios al Subsistema?

R= Beneficios como tal, pudiéramos pensar que los alumnos salen con ciertas habilidades y ese es el beneficio que a fin de cuentas buscamos, que los alumnos al egresar pudiera incorporarse al ambiente laboral. Una habilidad con la que salen es el cuidado de si, un alumno que se responsabiliza de sí mismo, que sabe que el estar bien con él mismo y bien con los demás, le produce cierta responsabilidad al llevar a cabo ciertas actividades. La situación del trabajo en grupo, saber que al salir de aquí no va estar solo, se tiene que integrar, se tiene que integrar a nuevos ambientes.

15. ¿Ha tenido algún caso de éxito entre los estudiantes de su Subsistema a partir de que implementó el enfoque por competencias?

R= Pues hay muchos casos de éxitos, no, no te puedo decir el alumno realmente es exitoso porque implementamos las competencias. Realmente si nosotros vemos el antecedente de la preparatoria vemos que de esta escuela han egresado mucha gente exitosa que tenemos en el ambiente laboral, político, en varios ambientes, pero no es necesariamente a partir de la implementación de las competencias, no podemos atribuirle esa relación.

16. ¿Con qué modelo pedagógico trabajaba su Subsistema antes de la reforma?

R= Yo creo que no había un modelo específico, realmente se armaban los programas, pero no había una definición. De repente los programas se establecían por ciertas gentes y venían y se

aplicaban, no había un modelo como tal establecido, tú te ponías a revisar y había como que era tomado de una parte y de otra.

17. ¿Considera usted que el enfoque por competencias atiende las necesidades educativas de sus estudiantes? ¿Por qué?

R= Si las atiende porque retoma todos los aspectos, desde la integración del estudiante en la integración, los aspectos de habilidades de sus competencias mismas pues, para que una vez que egrese pueda desarrollarse en distintos ambientes.

18. ¿Actualmente cómo enseñan las competencias a sus estudiantes?

R= Se han buscado diferentes estrategias, de hecho los mismos profesores a la hora de trabajar en las academias van determinado las estrategias que van a implementar para el trabajo de las competencias, a la hora que establecen sus planeaciones, van poniendo las dinámicas, a veces son dinámicas individuales, a veces son grupales, a veces son dinámicas con el manejo de las computadoras, a veces pueden ser situaciones en línea, incluso La misma tutoría de repente la llegamos a trabajar en línea y hay una plataforma donde los alumnos pueden estar interactuando con el tutor e ir resolviendo sus dudas, obviamente aspectos emocionales no los tratamos ahí porque no se puede trabajar en línea un aspecto emocional, pero si una situación académica, dudas de los muchachos con respecto a alguna situación escolar, etc.

19. ¿Qué funciones desempeña un Directivo para implementar el enfoque por competencias en su Subsistema?

R= Para empezar liderazgo, comunicación con los trabajadores, con los maestros, con los trabajadores administrativos, también va enlazado. La formación, la capacitación del directivo es muy importante para actualizarse.

20. ¿Qué cualidades debe tener un agente educativo para implementar las competencias?

R= Yo creo que el liderazgo es muy importante, si no hay liderazgo, si no hay comunicación y al no tener un espacio de comunicación con los docentes, permites que cada uno vaya trabajando por el área donde quiere. De repente hemos trabajado mucho así como que en cascada, trabajamos con los presidentes de academia, después con los participantes de cada academia, porque cada academia tiene sus características propias.

21. ¿Quiénes enseñan las competencias en este Subsistema?

R= Directamente los profesores y Orientadores Educativos.

22. ¿Qué acciones realiza un docente para transmitir la enseñanza de las competencias?

R= Las acciones están determinadas en los programas y en las planeaciones que ellos realizan, ya cada grupo de profesores van definiendo qué acciones va a establecer para cumplir con las competencias que están establecidas en cada uno de los programas.

23. ¿Cómo se prepara al personal docente para enseñar las competencias a sus alumnos?

R= Primero hubo el PROFORDEMS que ya la mayoría de los profesores tiene. Ahí tenemos un problema porque resulta que no todos los profesores no definitivos y tenemos cierta dificultad porque de los profesores nuevos, casi ninguno tiene PROFORDEMS, entonces hemos encontrado varias situaciones con el manejo de los programas y se ha tenido que capacitar a los profesores y como no se ha abierto nuevamente el PROFORDEMS, no se está ofertando. Cuando te hacen la evaluación te preguntan cuántos docentes tienes formados, pero incluso nosotros como directivos deberíamos tenerlos, pero cuando yo entré ya no se estaba ofertando, entonces hemos estado esperando.

24. ¿Cómo evalúan las competencias de los estudiantes?

R= Es una situación y una observación que nos hicieron ahora en la evaluación porque comentándolo con los profesores realmente un sistema de evaluación de las competencias no la tenemos. Tenemos que implementarlas, pero no tiene que ser a través de un examen porque eso no te permite evaluar las competencias, entonces si es una situación en la que estamos trabajando porque vamos a hacer apenas la implementación.

25. Por último, ¿desea Usted agregar algún otro dato o información relevante que no se haya tocado en esta entrevista y para el Subsistema que usted dirige sea importante mencionar?

R= Pues que estamos trabajando para cumplir con la reforma integral como está establecida, pero hay algunas situaciones que no se adaptan a nuestras necesidades y obviamente a veces tenemos que ir adaptando esas situaciones, pero no es nada más esta preparatoria, sino los vemos con las demás preparatorias de nivel medio de la universidad, entonces tratamos de llevar el mismo camino en cuanto a la reforma.

Las preparatorias que hemos sido evaluadas somos cuatro de nueve que son de la universidad, pero además nuestras preparatorias solo tres somos generales y las demás son bivalentes, entonces hay ciertas características que nos van diferenciando. Entre nosotros sí podemos tener esa movilidad que establece la reforma. Pero si hay situaciones todavía que estamos revisando para que se cumpla con las competencias dentro de los programas o a la hora de aplicarlas en el salón de clases.

Folio: 02

Modalidad del Bachillerato: Bachillerato General Escolarizado

Cargo: Subdirector

1. En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?

R= Si, desde el diseño del programa de estudio, está basado en la RIEMS,] el Telebachillerato surge en el 2013 y ya el programa de estudios a pesar de ser bachillerato general tiene todos los elementos del Acuerdo Secretarial 444.

2. ¿Qué aspectos de la Reforma se están poniendo en práctica con mayor énfasis en su Subsistema?

R=Nosotros estamos para intentar desarrollar las competencias, todas nuestras planeaciones están haciendo el vínculo entre las competencias y los temas que se desarrollan, ése es el vínculo más grande por lo menos con acuerdo 444 para implementar, ése es el esfuerzo más grande. Y también el trabajar por proyectos para asegurar que estos sean los que ayuden a desarrollar las competencias, nosotros vemos los proyectos como una excusa para dar tanto las asignaturas, como para desarrollar las competencias.

No trabajar con los conocimientos de manera frontal, como se hacía usualmente en la educación que era de que “yo doy el conocimiento y los temas de la asignatura”, sino es desarrollar las razones por las cuales yo quiero que tengas ese conocimiento que las asignaturas tengan razón de ser por las competencias.

3. ¿Cuáles han sido los beneficios y/o desafíos con los que se ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

R= Beneficios es la facilidad con la que los alumnos de otros subsistemas puedan integrarse con nosotros, por ejemplo antes de la reforma era muy complicado que de un bachillerato tecnológico brincaran a un bachillerato general, ahora se puede hacer la transición, lo cual beneficia a los alumnos. A veces los bachilleratos tecnológicos son muy costosos o les quedan muy lejos y prefieren los alumnos meterse al telebachillerato o bachillerato general que para disminuir costos, lo que les queda más cerca de la casa. Esa es una ventaja que le da más importancia al alumno y a que continúe sus estudios en otro lugar y que pueda decidir cuál es la opción que más le acomoda.

Los retos es la formación de los docentes, que todos los docentes estén en el mismo canal de conocimientos de competencias para saber cómo aplicarlas, cómo evaluarlas, y cómo darle seguimiento, ese ha sido el principal reto.

4. ¿Cómo era su Subsistema antes y cómo es ahora con la implementación de la Reforma?

R= Antes de la reforma no existía el subsistema, todo lo que tenemos es después de la reforma, todo el programa o esta modalidad surge después de la reforma, porque nosotros nacimos dentro del MCC, ya [dentro de las competencias, no ha habido ese problema de transición porque ya nacimos del otro lado.

5. ¿Considera Usted que la modificación del Artículo 3° Constitucional tiene relación con la RIEMS?

R= Obligatoriedad sí, tiene un vínculo directo porque gracias a que se establecieron el MCC, cuáles son las competencias, genéricas, disciplinares básicas, es lo que permite que se tenga un panorama común. Antes de la reforma cada subsistema tenía su forma de trabajar, su programa, sus fines y eso dificultaba muchísimo para hacer algo en común. De no haber existido esta reforma del MCC o la RIEMS no se hubiera podido hacer obligatorio la EMS porque entonces tendrías si la obligatoriedad de los estudios pero tendrías personas con distintas capacidades y este subsistema no tendría nada que ver con los egresados de este subsistema, gracias a que hay un perfil común de egresados es posible que se haga obligatorio porque entonces es el piso mínimo que vamos a alcanzar para la obligatoriedad.

La RIEMS dio el marco para decir estos son los estándares mínimos, esto es el perfil de egresado, esto es lo mínimo que va tener un joven que egresa un joven de EMS debe tener. Al dar este marco común dices “no voy a truncarte a ti joven que ya estudiaste una carrera técnica, pero quieres seguir estudiando”.

Con la parte de la evaluación del Servicio Profesional Docente lo que permite es saber que vamos a tener docentes que conocen sobre competencias, conocen sobre el trabajo en el aula y que son buenos en sus disciplinas, esa es la forma en la que se pueden vincular.

6. ¿Los objetivos del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) tales como portabilidad, la disminución de la deserción escolar y el aumento de la eficiencia terminal se están cumpliendo y/o beneficiando a los estudiantes de su Subsistema?

R= Ahorita nosotros no estamos incorporados al SNB, se hicieron modificaciones para nuestras modalidades, tanto para el EMSAD como para el Telebachillerato, el SNB anteriormente entraba desde el nivel tres hacia arriba y era muy difícil o en algunos casos imposible que un telebachillerato o este modelo pudiera entrar a este sistema porque te pedían cuestiones de infraestructura que el telebachillerato por origen no cuenta con infraestructura, sino que estamos dentro de telesecundarias, entonces se hicieron modificaciones para no tomar solamente en cuenta cuestiones de infraestructura, sino otras cuestiones de calidad que permitan que también los telebachilleratos entren en este padrón de calidad al menos de bachillerato. Entonces a pesar de que nosotros no hemos ingresado, creo que si es benéfico para que el bachillerato pueda tener sus estándares de calidad.

Nosotros tenemos estrategias que hemos hecho porque al tener una población pequeña es posible hacerlo, tener más contacto con los padres de familia, hacer visitas domiciliadas, ver un poco el contexto de los alumnos y no ser tan rígidos, a veces con la norma, por ejemplo la norma te dice el 80% de asistencia y el 20 % puede ser trabajo en casa. Hay casos de alumnos que son quienes sostienen a la familia y tienes que ser un poquito flexible, ver más allá de solamente la norma, sino ver al estudiante como hacerlo. Tenemos el programa de “Yo no abandono” a nosotros nos ayuda mucho en la detección temprana de alumnos en riesgo, aquellos alumnos van bajos en más de dos materias, o sea 3 o más materias son a los que se les pone especial atención y se platica con los padres, alumnos y también se hacen estrategias profesores para determinar cuál es la causa para que el alumno no tenga un rendimiento. En algunas ocasiones si es muy difícil que el alumno no se vaya y que el alumno permanezca y otras que nos han servido para que se quede,

pero nos ha servido. También el programa federal “Constrúyete” de desarrollo de habilidades socioemocionales, implementar tanto con docentes para que el docente entienda que los alumnos son personas emocionales, no solo transmitir conocimientos y los docentes ayudan a que se construya el aprendizaje y entender este factor que no siempre se toma en cuenta y saber cuándo el alumno está fallando porque tiene un problema en casa y saber cómo se siente. Que también es complicado porque nuestros docentes no son expertos, no son psicólogos, pero si te da estrategias.

7. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

R= Actualmente no

8. ¿Se llevó a cabo algún proceso de planeación para lograr la certificación de su(s) plantel(es)? ¿Cómo fue?

R= Apenas se están haciendo las revisiones de lo que se necesita para entrar al SNB, este ciclo escolar no lo tenemos planeado, pero si tenemos planeado que a partir del siguiente ciclo escolar empezar con los mecanismos necesarios, ahorita que ya estamos más afianzados empezar a ver cuáles son los mecanismos para implementarlo.

Como se adaptó el SNB ya no se necesitan instalaciones propias, buscan más que los programas sean adecuados, los docentes estén capacitados, exista un buen control escolar, nosotros el siguiente ciclo escolar iniciaremos con ese proyecto.

9. ¿Qué beneficios ha tenido para su Subsistema el incorporarse al SNB?

R= Estandarizar procesos y saber que los procesos que se están llevando a cabo se siguen y son los adecuados para los fines que tenemos. De no hacerlo nos quedamos mucho en el hacerlo, pero no tener los medios para verificarlos y el sistema nos ayudaría a saber si lo hacemos.

10. ¿Cómo define Usted una competencia y qué implica para su Subsistema trabajar con este enfoque?

R= Son las habilidades que debe desarrollar un alumno en su paso por el bachillerato.

Hace como dos años tuvimos una reunión para varios estados y a mí me preocupaba mucho cuando los docentes de otros subsistemas no tenían claro y no las entendían como algo progresivo.

Nosotros vemos las competencias como estas habilidades que el alumno tendría que ir desarrollando y que nosotros tendríamos como subsistema asegurar que las desarrolle y ser capaces de medir durante el proceso y al final saber hacer la medición.

11. ¿Antes de trabajar el Enfoque por Competencias, con qué modelo trabajaba su subsistema para llevar a cabo el proceso educativo de sus estudiantes y cuál de estos le ha funcionado mejor?

R= Nosotros a pesar de que nacimos después de la RIEMS y que nuestros programas de estudio están basados en competencias, nosotros el primer año *trabajamos de manera tradicional porque no tuvimos tiempo para capacitar a nuestros docentes en competencias y como algunos de ellos no tenían conocimiento de competencias no podíamos arriesgarnos a pretender que ellos evaluaran por competencias cuando no tenían ni idea de que eran las competencias* por eso lo hicimos el primer año de manera tradicional como siempre se ha hecho en la escuela y vamos a evaluar conocimientos, no competencias.

Ya el segundo empezamos a darle un enfoque de competencias, entonces empezamos a quitar carga a esto de conocimientos y empezamos a meter evaluaciones por competencias y ya para el tercer año, empezamos a reducir aún más que las evaluaciones fueran por conocimientos de temas y privilegiar más el desarrollo de las competencias de los alumnos.

12. ¿El Subsistema que Usted dirige, lleva a cabo alguna planeación para implementar el enfoque por competencias? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿cómo se lleva a cabo dicho proceso y quiénes intervienen?

Ahorita que ya es el cuarto año pues seguimos en ese proceso de definir y ayudarle a los docentes a hacer una verdadera evaluación por competencias, a pesar de que nosotros hemos nacido por competencias y estamos orientados al desarrollo de competencias la parte de la evaluación es lo que ha sido un poco lento, en la aplicación. Hay docentes que han tomado los cursos de PROFORDEMS, docentes que conocen el desarrollo de competencias por cursos que nos han dado en línea, pero no todos lo tienen, entonces ese ha sido un proceso gradual, y eso ha sido también un problema por los cambios de docentes.

13. ¿De acuerdo a su experiencia, considera Usted que las competencias complementan el proceso educativo de sus estudiantes? ¿Por qué?

R= Si completamente, nosotros en el telebachillerato vemos a la educación como una triada, por un lado ésta el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas, por otro el desarrollo de los contenidos curriculares y por último está el desarrollo cívico-humanista, que los alumnos sean capaces de vivir en la sociedad, que sean responsables, respetuosos. Esta parte de cívico-humanista va relacionada con algunas competencias que se desarrollan y también la parte de habilidades tanto de comunicación, como las físico-matemáticas van en conjunto con las competencias y nosotros vemos la posibilidad de desarrollar a través de estas competencias estos tres puntos].

14. ¿Cuáles son las competencias en las que su Subsistema pone mayor interés para formar a sus estudiantes y por qué?

R= Esta parte de la triada lo que nos ha permitido hacer el equilibrio entre los tres aspectos, las competencias genéricas lo que nos van a ayudar a desarrollar estas habilidades tanto de convivencia y las disciplinares nos ayuda los contenidos curriculares y la parte profesional, nosotros tenemos una materia que les ayuda para desarrollar las habilidades de desarrollo comunitario, ésta materia hace hincapié para esquematizar problemáticas y proponer soluciones que puedan ayudar a desarrollar la comunidad.

Damos más énfasis al desarrollo comunitario que es el sello de la institución, pero en realidad le tendríamos que dar igual peso a las tres.

15. ¿Cuáles son las condiciones en que se encuentra su Subsistema para trabajar y/o implementar las competencias?

R= Afortunadamente ya se han tenido las capacitaciones con los docentes para poder estandarizar las evaluaciones por competencias, en los trabajos colegiados que se hacen tanto en el plantel, como en las academias para saber cómo vamos a evaluar estas competencias, cómo vamos a trabajar por competencias y eso ha ayudado mucho.

16. ¿Qué ventajas y/o desventajas encuentra Usted para trabajar las competencias en su Subsistema?

R= Ventajas; es la posibilidad de desarrollar este esquema de que hablaba, trabajar todas las habilidades (academias) y tener bien en claro por qué se está dando tal asignatura, le da un rumbo y de las desventajas es la dificultad es que todos los docentes tengan todas las competencias y cómo las ha evaluado.

Este enfoque por competencias nos ayuda a darle un sentido a las materias que se imparten.

17. ¿Qué papel desempeña un Director (a) para que la RIEMS se implemente en el Subsistema que dirige?

R= Nosotros nacimos ya con la RIEMS, la parte de los directivos lo que tiene que ayudar es a facilitar los procesos, en poder coordinar que todos los actores de un plantel, sean directores, docentes, padres de familia, entiendan la importancia de la reforma este trabajo por competencias si nos ayuda. Yo creo que coordinar y darle un sentido a todo lo que se hace.

18. ¿Qué cualidades considera Usted que debe tener un agente educativo para implementar las competencias en sus estudiantes?

R= Principalmente poder activar a los alumnos, primero comprender de que se tratan las competencias y después ver la forma de cómo transmitir las a los alumnos. Tener la empatía, el poder conectar con el alumno y poderlo contagiar para que ellos también se enamoren y se apasionen.

19. ¿Cuál es su mejor plantel y por qué se distingue?

Todos tienen algo que los distingue de otros, pero también depende mucho de los contextos, si bien hay planteles que tienen mejor organizado el control escolar, la comunicación con los padres de familia. Todos los planteles tienen elementos que son rescatables, el ejercicio que nosotros hemos hecho es recolectar los elementos de éxito y que un plan pueda apoyarse uno del otro plantel. Creo que es muy arriesgado decir que este es mejor que otro porque funcionan de acuerdo a su contexto.

Depende mucho de los contextos en los que se desarrollan y es por su contexto. Si tomamos en cuenta los contextos, por eso no podríamos decir que este es mejor que otro.

20. ¿Cuál es el aporte personal que distingue su labor para dirigir esta institución?

Yo creo que la pasión, toda la parte de los conocimientos pedagógicos, académicos, todo esto de la reforma yo lo he conocido aquí en el trabajo y lo he conocido porque me gusta, creo que estoy en un lugar en el que siempre quise estar, en un lugar donde se puede hacer un cambio en la vida de otras personas. A través del telebachillerato nosotros podemos incluir y mejorar la vida de otras personas o por lo menos ampliarles la vista para que vea que hay otras oportunidades, por lo menos para mí lo principal es la pasión le metemos horas extras, le metemos dinero, subimos, bajamos, aquí soy secretaria, director, servicios jurídicos, servicios generales, pero es algo que hago con mucho gusto porque sé que es algo que me apasiona, que los chicos que están en la comunidad lo merecen, que vale la pena. Y creo que lo que yo le apporto es esta parte de contagiarle al equipo el sentido de que vale la pena hacerlo, vale la pena los desvelos porque estos chicos lo valen.

¿Desea agregar y/o aportar algo más que sea relevante para su subsistema y que no se haya incluido en esta entrevista?

La reforma integral fue propuesta ya casi desde 10 años, ha habido muchos cambios de mejora. La reforma de Art. 3° que dota al INE un papel más importante y más activo dentro de la educación permite ver que la educación no es solo un proceso, sino que responde a un contexto y responde a necesidades sociales, creo que el telebachillerato ha sabido atender estos contextos, es injusto decir que un plantel es mejor que otro porque son contextos muy diferentes.

La educación no es un proceso de producción, sino depende de los contextos, de los actores que están involucrados es como van a ser los resultados.

- Folio 03
- Modalidad del Subsistema: Escolarizada y Educación Media Superior a Distancia
- Cargo: Jefe de Departamento

1. En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?

R= Cuando se empieza en el 2008, hay una serie de desavenencias de los trabajadores, a mí me tocó siendo docente y nos resistíamos a la reforma, había marchas, había muchas cosas de no aplicarla, es más había el curso del PROFORDEMS y yo me acuerdo que el Sindicato nos decía no se metan no se metan, no se metan, en cuestión de profesionalización del docente, o sea a ese grado de choque en el docente, en el aspecto laboral en la reforma. Entra una reforma y de inmediato entra una situación de no estar de acuerdo, de cuestionar, de no creer que la reforma siguiera, siguió y bueno empezaron a lanzar todos los acuerdos secretariales, empieza a fortalecerse más con el PROFORDEMS, con el CERTIDEMS y empiezan los maestros a hacer la certificación. Primero el PROFORDEMS que es una profesionalización docente, era un curso que nosotros teníamos que hacer, nos evaluaban y luego nos teníamos que certificar, era el CERTIDEMS y como que era una parte del cierre, la formación y profesionalización de los docentes, algo importantísimo. Después el MCC y hacerlo común a todos, tratando de homologar lo más posible.

La administración si quiero decirlo, empezó a detener y quiero hacer notorio que es en el 2012 cuando empiezan ya a retomar en esta administración, empieza a retomarse con mayor seriedad lo de la reforma educativa y ahí empezamos un trabajo fuerte por alinearnos a la Dirección General de Bachillerato, y es en el 2014 cuando hacemos el cambio curricular, importantísimo, se quitan asignaturas que nunca debieron haber estado dentro del programa, sin embargo pues estaban por acuerdos a veces hasta sindicales. El sindicato empezó a perder la fuerza con la reforma educativa los sindicatos empezaron a perder esa mal obra que tenían, ese pulso interno en las escuelas, en las dependencias educativas. Fíjate que en el 2014, en julio nos autorizan nuestro cambio de mapa curricular, yo estuve inmersa en ese trabajo y empezamos a hacer todas las gestiones para poder ingresar en el SNB, hoy Padrón de Buena Calidad del SNB, le cambiaron las siglas un poquito y de buscar la incorporación a los niveles que genera COPEMS, el Consejo para la Evaluación de Educación y entonces empezamos a trabajar esa parte. Hoy en día en el 2017 entra el nuevo modelo educativo de manera total con una reestructuración nuevamente en la currícula, entonces tenemos que alinearnos al modelo educativo nacional y otra vez estamos en un desahogo curricular, de nuestro mapa curricular 2014, pues ahora un nuevo mapa 2017 donde nos está alineando todavía más a los objetivos nacionales.

2. ¿Con qué escenario (facilidades-dificultades) se ha encontrado Usted para implementar la RIEMS?

R= Los primeros somos los docentes, yo creo que el convencimiento y el trabajo intenso es pláticas con docentes de academia, de colegiado, en las capacitaciones intersemestrales, meter ya temas de la reforma, invitarlos a que se sumaran y se certificaran y seguimos en esa lucha, ya no hay PROFORDEMS en este momento, pero la COSDAC está tomando la batuta para dar la

capacitación a los docentes a nivel nacional y en este momento tenemos más de 320 docentes en línea con hasta tres cursos, porque les permiten al año 200 horas porque eso les permite estarse certificando a los docentes.

La COSDAC es la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, y entonces vienen todos los materiales de apoyo de SPD, Servicio Profesional Docente, que es parte de la reforma, la profesionalización de los docentes y entonces te vas metiendo y vas viendo todo, es de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

El primer escenario fuerte, el primer bloque de estar convenciendo a los docentes. Los directivos, hígole, cuando un directivo no está convencido y no tiene una visión de líder, entonces el directivo está muy limitado en poder ayudarnos, entonces hay que entrarle a los planteles, hay que pelear con los docentes, hay que luchar por esa parte, a eso nos enfrentamos.

3. ¿Qué desafíos ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

R= Romper todos los paradigmas que veníamos manejando de una educación pues muy coludida con el sindicato, o sea es un desafío tremendo, haber hecho al sindicato a un lado y tener un referente como el SPD y que los docentes entraran por un examen ya no por una recomendación de un sindicato, eso fue un desafío. Esa erradicación del sindicato de raíz sobre toda la planta docente eso fue de lo más grande que se pudo haber logrado. Un desafío es la implementación o los cambios de la currícula porque hay una situación con los docentes, los mueves tantito y ya sienten que pierden todo, entonces sí hay que ser muy cuidadosos en tocar la currícula, como vas a acomodar a los docentes, cómo los vas a capacitar.

La capacitación en línea sigue siendo para mí un desafío, porque llego con los docentes porque esta es una oportunidad muy buena. Entonces cuando viene este oleaje a partir del 2014, los maestros a partir del SPD ellos inmediatamente le entran a los cursos en línea y están, comiendo, comiendo todo lo que hay y los maestros viejos como yo nos vamos quedando en el rezago no querer entrarle a la computadora, miedo al cumplimiento, tener 40 horas y no tener tiempo para la máquina, o sea esos son los detalles que han salido más fuertes, romper sus paradigmas a lo nuevo.

Son más de 410 docentes y para los de SPD obligatorio, los docentes deben estar capacitándose constantemente. Empezó una migración de los docentes a la jubilación, fue tremenda, brutal, una desbancada y desde el 2014.

4. ¿Con qué recursos (humanos o de financiamiento) ha contado usted para implementar la reforma?

R= Bueno eso no lo tengo yo perfectamente claro, supongo que de haber un recurso fuerte, pero eso es en el área administrativa. No lo manejo yo, a nosotros no nos llega esa parte, lo que sí te puedo decir del área que yo manejo, en la capacitación intersemestral que da el Colegio obligadamente, en los periodos intersemestrales, ha habido recurso hasta de \$800.000 al año para capacitación a los docentes entonces sí ha habido un recurso destinado sobre todo a la

capacitación, este año ya no fue ese mismo recurso, pero si se alcanzaron quizás los \$200.000 pesos en capacitación.

La COSADAC nos vino a alivianar muy grandemente en el aspecto económico porque cada docente capacitado aproximadamente cuesta \$1,200 pesos al Colegio, una semana de capacitación, 25 horas, entonces entra la COSADAC con los cursos gratuitos y entonces un docente puede tomar 200 horas del curso, imagínate cuánto sería. Al contrario para nosotros la reforma en capacitación, le ha apostado mucho a la capacitación de los docentes.

5. ¿Cree usted que la modificación al Art. 3° Constitucional, sobre la obligatoriedad de la EMS, obligue a los jóvenes para que concluyan sus estudios de bachillerato?

R= Fíjate que es bien importante que esté en la ley escrito y creo que con todas las oportunidades que está dando la Subsecretaría a nivel federal, la prepa en línea está tremenda, hay una cantidad enorme de participantes, ya más de 20 mil jóvenes que han sido egresadas, o sea es un monstruo que se está moviendo tremendamente y yo creo que eso hacía falta en México que la educación pudiera llegar ya con los recursos en línea a mucho más gente. Y hay un acuerdo el 286 que se hace aquí, que viene gente externa a hacer un examen único, lo pagan, hay un costo, hacen su examen y bueno se les dan sus documentos por parte de la Secretaría de Educación, pero fíjate que son mucho menos que los de la prepa en línea, entonces hay una oportunidad excelente de seguir saliendo adelante y si, si estoy de acuerdo que haya sido añadido al Art. 3° la EMS como obligatoria.

6. ¿Considera Usted que con esta modificación, los jóvenes de nuestro Estado tengan acceso a mejores oportunidades de empleo?

R= Estamos bien amolados en el Estado, me da mucha pena decirlo, pero es la verdad. Mira salen profesionistas que les cuesta trabajo, pasan meses sin trabajo, quien tiene trabajo ahorita es afortunado de su área. No hay trabajo, entonces si hay una desvinculación del orden laboral y del orden educativo entonces aunque nosotros les brindemos a nuestros jóvenes que terminen el bachillerato, los he encontrado en Costco, en Sam´s, en los cines, hay unos que tienen la fortuna de seguir estudiando, pero la realidad económica del Estado pues no es muy buena, sinceramente. Hay incertidumbre para los jóvenes porque a veces el comercio les deja más dinero que el estar buscando trabajo.

Nuestro estado necesita abrir fuentes de empleo, generar y abrir las puertas a los capitales extranjeros, para dar garantía a los que entran a una escuela puedan encontrar, mucha gente emigra, se van para otros estados.

7. ¿Cuáles son las causas que considera usted por las que un joven abandona la EMS?

R= Sabes qué? A veces somos muy rigurosos, cuando un docente de la vieja guardia le dices, oye dale otra oportunidad al chico, yo me enfrenté mucho con eso, fui orientadora y tenía una maestra muy dura. Los paradigmas de una vieja escuela, de una vieja educación, que si a mí me costó trabajo, a ellos también les cuesta mucho trabajo romper y a veces nos deshumanizamos los docentes, yo tuve grupos hasta de 72 alumnos y eran clases en un orden dinámico, pero yo

veía compañeras con 5 horas a la semana agobiadas, califica, enseña materia dura, entonces si había mucha complejidad en la evaluación.

Y voy a la evaluación, creo que algo que ha hecho que los chicos se vayan de la escuela es la reprobación inmediata de las materias, esa es el poco interés, el poco proyectarse en la vida, esa es una de las obligaciones de todos los docentes, desde el primer día hacer que sus alumnos se proyecten, porque si no se logran ver ellos, todas las materias les van a aburrir, no les van a ver practicidad en nada, nada, entonces te estas enfrentando a un chiquito que te está viendo, pero que no te está ni oyendo, ni siguiendo, puede estar ahí y no hace ni ruido pero ahí está , pero cuando están los exámenes, nomás no. Eso era antes, hoy alomejor ya no es tanto, pero sigue siendo. Hoy la educación debe ser basada en competencias.

8. ¿Qué estrategias se implementan en su Subsistema para evitar el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal?

R= Hay una serie de estrategias que nosotros a nivel de los planteles se empiezan a generar, una de ellas exámenes de recuperación por ejemplo, antes de terminar o de estar viendo que ya viene el semestre, si al chico no lo salvó, empiezo a generar exámenes de recuperación, hacemos tutorías con los docentes, tomamos a los chavos en tutoría con el docente, fuera de clase, hay una nivelación si quieres llamarla de esa manera.

Otra por ejemplo son los monitores 2x2 que tenemos en algunos plantes, no en todos, por ejemplo un chico va a tomar a 4 por eso es 2x2, de los más avanzados adopta a otros dos, por eso se le llama entre pares, pues ese seguimiento, ese acompañamiento, si pasan los otros chicos, por lo menos con 6 al chavo tutor lo exentamos, por el trabajo que está haciendo porque sabemos que el que enseña trabaja dos veces, no hay vuelta de hoja, entonces le hacíamos así y no sabes que buen resultado nos dio porque entonces yo llegaba en orientación y decía a ver muchachos vamos a hacer la lista de monitores y no importaba si tú eras de 8, yo no quería chavos de 10, yo quería chavos dispuestos, porque los chavos dispuestos son los que te sacan del apuro no los de 10, a veces no son es la actitud, entonces se apuntaban 6, era padrísimo porque yo sacaba mi lista enorme, se la entregaba a la de matemáticas y durante todo el semestre le dábamos seguimiento. Yo creo que si nosotros como docentes, como me decía un profesor de la maestría, tiene que seducir al alumno, pero no seducirlo bajándose el hombro, sino enganchando al alumno por tener una perspectiva por la educación diferente y eso en verdad a mí, estoy enamorada de mi carrera, de lo que hago y lucho mucho porque los chavos puedan hacer ese clic desde el primer día de clase, si tu pescas un chamaco, pescas un grupo, ya lo hiciste tuyo, eso es la vocación. La vocación es tu pasión, la pasión nos hace comernos la vida. Por eso yo le apuesto, a que todas las reformas deben de iniciar por los docentes.

9. ¿Qué ventajas considera Usted que tiene el incorporarse al SNB?

R= Fíjate que todavía no la identifico muy bien, quiero decirte la verdad porque a mí me pidieron que llevara el programa de incorporación porque llegué en el 2013 aquí y ha sido una lucha de convencimiento con los directores porque ellos son los responsables del manejo de todo lo de formación, Yo manejo en la plataforma lo referente a la educación, el mapa curricular , las 53 asignaturas, la normatividad, o sea todo eso englobo gran parte de la información yo lo

manejo, pero la particularidad ya cada plantel pues es muy fuerte porque ahí va infraestructura, van docentes, que si tenemos el terreno es propio, prestado, cedido, rentado.

10. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

R= En el 2016 logramos 3 planteles y 3 de educación a distancia incorporados al nivel 4, este año tuvimos otra meta, no pudo lograrse, solamente se incorporaron 2 a distancia al nivel 4. Se vino lo del sismo y nos amuebla todavía más las cosas porque se pierden algunas situaciones de infraestructura porque hay que iniciar otra vez gestiones sobre todo para poder consolidar que hay espacios dignos, sobre todo los salones, los baños y hay en algunos planteles salones cerrados.

11. ¿Cómo define Usted una competencia?

R= Digamos que es la validación de las habilidades, de los conocimientos, de las destrezas de un estudiante.

El problema para mi es determinar cómo evaluarlas, como identificarlas en los chicos, ahí ya es otra bronca, cuando tú ya estas frente al salón cómo puedes identificar que alguien ya adquirió una competencia, estando en observación y el registro, ya sea de rubrica, de cotejo, de portafolio de evidencias, pero los planteles grandes y tu como docente tienes la obligación de escanear a tu grupo, o sea pero cómo generas tú y es donde estamos nosotros atorados, cómo generas evidencia de la competencia.

12. ¿Este Subsistema ha incorporado las competencias en el proceso educativo de sus estudiantes?

R= No la hemos incorporado del todo, estamos en un proceso, muy honestamente te lo digo, el acuerdo No. 8 habla de lo que nosotros siempre hemos hecho en la evaluación diagnóstica, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, pero fíjate que el evaluar por competencias ya no es evaluar por número, o sea ya no puedes darle un número a un chico porque entonces caerías en lo contrario a las competencias. Ahora evaluar por competencias es; competente o no competente, o le falta adquirir cierta competencia, suficiente, muy bien, bien, etc. sería lo más adecuado.

13. ¿Cuáles son las competencias donde pone mayor interés para formar a sus estudiantes y por qué?

R= Nuestra base son las genéricas, ahí no hay vuelta de hoja, yo creo que cada una de las competencias con sus atributos, de las seis categorías con sus atributos, serían la base para nosotros, de ahí las disciplinares, si yo logro hacer que el docente haga una planeación en base a la necesidad de su materia, pero que baje la planeación a las disciplinares, ya la llevo ganada porque entonces las actividades, la planeación, todo lo que tenga planeado, la secuencia didáctica va a estar ahí inmersa en un orden de competencias, que todavía no se cómo la va a evaluar, porque sinceramente no le he pedido a ningún docente que me muestre una lista de cotejo o una lista de asistencia.

14. ¿La incorporación de las competencias le ha traído beneficios al Subsistema?

R= Todavía estamos en esa parte de transición, en un lago donde no sabemos exactamente cómo un docente va a hacer un registro de todos los alumnos, en una lista de cotejo o en una rúbrica o en lo que tú quieras implementar, pero que lo va a llevar a obtener un resultado del alumno, tienes que detallarlo bien para ver la competencia... Entonces estamos en transición de la evaluación.

15. ¿Ha tenido algún caso de éxito entre los estudiantes de su Subsistema a partir de que implementó el enfoque por competencias? (Por favor explique)

R= Sinceramente te lo diré, casos de éxito hemos tenido siempre, igual que es buen estudiante donde quiera se distingue y el que es buen docente con enfoque o sin enfoque de competencias sale adelante. Hoy en día tenemos muchos casos de triunfo, por ejemplo tenemos un tercer lugar del año pasado, a nivel nacional del concurso de oratoria. En este momento hay dos chicas que se van a la Olimpiada de Biología en Chetumal, el año que entra, o sea hay muchos casos de éxito, yo tengo ex alumnos de hace 25 años, donde están viviendo en el extranjero, tienen doctorado y para mí son casos de éxito. Aquí tenemos en el Estado Diputados, gente muy importante con cargos muy valiosos y fueron nuestros alumnos y nos reconocen, pero te estoy hablando de que era una educación sin competencias. Los conocimientos no cambian, es la forma de darlos.

16. ¿Con qué modelo pedagógico trabajaba su Subsistema antes de la reforma?

R= Constructivismo, Piaget, Ausubel, pero no nos podemos casar con ninguna teoría, hoy en día ya hay teorías que fortalecen todavía más el constructivismo y entonces ya entran en su actuar otras. Yo no estoy peleada con el conductismo, creo que es una parte muy importante de nuestra vida, si no, no tendríamos ni siquiera hábitos, si no nos hubieran enseñado en un orden de estímulo-respuesta o nos sabíamos ni cómo conducirnos en la mesa, entonces hay muchas cosas conductuales en nuestra sociedad.

Nosotros nos alineamos finalmente, aquí yo creo que la formula importante es crear conciencia en el ser humano de cómo aprende, cuando tú le dices a un alumno cómo aprender, no va aprender, cuando lo dejas a él solito, el empieza a buscar sus técnicas de estudio. Cuando hacemos que un joven o un niño identifiquen sus fortalezas, o que un trabajador identifique o nosotros como jefes, en un orden jerárquico, identificas sus fortalezas y los empoderas en sus fortalezas y entonces ellos mismos empiezan a trabajar sus debilidades.

17. ¿Considera usted que el enfoque por competencias atiende las necesidades educativas de sus estudiantes? ¿Por qué?

R= Tenemos todavía muchas lagunas, tenemos que subsanarlas como subsistema, yo he ido a reuniones donde todavía no hay una claridad exacta a nivel nacional de cómo generar las competencias, cómo evaluarlas, todavía nos hace falta esa parte.

Ahora lo que yo peleo mucho es decir, bueno nosotros hemos querido evaluar por competencias, y entonces evaluamos habilidades, destrezas, actitudes, lo que tú quieras y mandes, pero cuando tu pasas a la universidad, te hacen un examen de conocimientos. No puedes desmembrar, el caso es enseñarle al adolescente a identificarse el mismo para empoderar.

18. ¿Actualmente cómo enseñan las competencias a sus estudiantes?

R= Tenemos nuestras planeaciones, no manejamos libros, pero hay planeaciones que genera el docente y en esas planeaciones, ahí vienen las evidencias de acuerdo al programa que maneja el SNB, o sea nuestro marco es el SNB, emanan ahí programas, ahí vienen ya hasta las competencias, disciplinares, genéricas que tiene que tener esa asignatura, el maestro hace la planeación, las secuencias didácticas, y ahí empieza también la actividad de sus competencias.

Cada maestro, yo voy por un trabajo que quiero implementar de que se hagan grupos de docentes calificada, los mejores y hagan planeaciones para subirlas a la plataforma que tenemos y homologar y la secuencia didáctica ya será de cada quien, ya es más fácil.

19. ¿Qué funciones desempeña un Directivo para implementar el enfoque por competencias en su Subsistema?

R= Te refieres a un directivo en el área general? El primero momento del trabajo con los docentes, va a ser mucho más claro cómo va a trabajar.

La portación que yo haría en un primer momento, es la claridad sobre la capacitación a los docentes sobre la importancia de las competencias y de evaluarlas, porque no nada más es enseñarlas o pedir elementos de trabajos, sino saber evaluarlas, a veces hasta con una entrevista se evalúan las competencias.

Yo creo que esa sería una de las funciones, el capacitar a los docentes, explicarles a los padres de familia porque también ellos necesitan saber qué son las competencias porque no nada más es en la escuela, las competencias se llevan en casa misma.

20. ¿Qué cualidades debe tener un agente educativo para implementar las competencias?

R= Primero convencimiento de que la competencia puede funcionar, te decía yo al principio, uno de los retos importantes con los directores, porque si ellos no veían claridad, entonces no podía transmitir con claridad, es más evitaban el tema y muchos de ellos fueron en aquel entonces mucha piedra de tropiezo para un avance institucional, Hoy por hoy, el ingreso a ser directores va por SPD, con una evaluación directiva que siendo docentes les permite ser directivos, pero tienen esta base y hoy no estamos luchando mucho, hoy estamos con una mano, aunque de repente pueden surgir dudas, el decirme ver término de explicar bien. Hay disposición, entonces yo creo que las características en las competencias, el número uno es tener un compromiso de que la reforma educativa funciona, de que estamos en un proceso como institución de 29 años, que voltear al pasado y retomar lo que nos sirve.

Tenemos excelentes alumnos que no fueron educados por competencias, sin embargo están generando competencias en su propia vida.

Es triste ver que la gente que no tiene nada que ver con la institución están en cargos directivos muy fuertes, y ni siquiera pueden hablar de educación porque no tienen ningún referente y le dan la vuelta, entonces yo creo que con la reforma educativa hemos tenido profesionistas que no son docentes y nuestro compromiso es darles las herramientas necesarias para que tengan una visión de docentes, insertos en la educación, pero sin ninguna base pedagógica. Entran y no saben dar clases, a los muchachos les aburren, son muy regañones, se desesperan muy rápido, nos han renunciado un montón porque no era lo que esperaban.

21. ¿Quiénes enseñan las competencias en este Subsistema?

R= Los maestros, ellos en la planeación deben estar inmersos, en su secuencia didáctica.

22. ¿Qué acciones realiza un docente para transmitir la enseñanza de las competencias?

R= Esa es muy buena pregunta, la planeación, la secuencia didáctica, ahí se fortalecen con los cursos de capacitación, todo va en función de competencias, entonces por ese rubro, entra la capacitación, la secuencia, la capacitación a maestros para implementar las competencias.

23. ¿Cómo se prepara al personal docente para enseñar las competencias a sus alumnos?

R= La capacitación, esa es todo el año, hay una capacitación cíclica, hasta por 200 horas para cada docente.

24. ¿Cómo evalúan las competencias de los estudiantes?

R= Ahí estamos atorados todavía, no podemos, tenemos la página del SIGE que es la de las evaluaciones, se maneja numéricamente, por competencias no podemos manejar por competencias, empezando por ahí. Para ser esa transición de la evaluación normal a una evaluación por competencias, se debe de trabajar desde las bases mismas, administrativas de las TIC'S de cómo se va poder evaluar por competencias. Entonces pues de repente todavía estamos nosotros pisando en el aire.

Por último, ¿desea Usted agregar algún otro dato o información relevante que no se haya tocado en esta entrevista y para el Subsistema que usted dirige sea importante mencionar?

R= No, yo creo que se ha abordado bastante la RIEMS, el acompañamiento de los estudiantes, muy importante por parte de los docentes y bueno el uso muy tremendo de todos los medios electrónicos que ha abierto la cortina a nuevos conocimientos, los alcances. Es impresionante cómo en una máquina pueda haber tanta información, Antes era otro tipo de educación, más cercana, hoy yo veo una educación solamente de trabajos, de what's up. A veces tanta tecnología ha separado al ser humano del conocimiento.

Folio: 04

Modalidad del Subsistema: Bachillerato General

Cargo: Coordinador General del Subsistema

1. En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?

R= Si, nosotros hemos participado, de hecho nos tocó participar en los primeros foros de discusión cuando la reforma se estaba elaborando, más o menos por el 2008, que se tuvo dentro del gobierno estatal, hicimos mesas de discusión. Ahí sí quiero decir que el modelo educativo que tiene la DGB es muy noble y contempla muchos aspectos que DEGETI, DEGETA, CONALEP, la misma Universidad tenían un sistema un poco arcaico, son programas de estudio que no se habían modificado en años, entonces cuando entra esta parte de la reforma el último subsistema que se negaba a participar era la Universidad del Estado, pero nosotros como preparatoria, fuimos el único subsistema que a través del mandato de la DGB nos fuimos integrando y fuimos haciendo desde nuestra propia trinchera, caso a las indicaciones, tan es así que los nueve directores de las nueve preparatorias que estamos aquí en Morelos, todos tenemos el PROFORDIR, que es este programa de educación para el Director. O sea todos los directores participamos en el PROFORDIR y ya estamos certificados. Después de ahí empezamos a bajar la información a la PROFORDEMS y casi el 70 u 80% de nuestros maestros que han estado en este periodo han sido ya certificados en PROFORDEMS, entonces eso nos ha permitido estar como muy al pendiente de la reforma, lo que si no hemos podido porque es muy caro es entrar al Sistema Nacional de Bachillerato, no tenemos intención de entrar al SNB no porque no queramos, sino porque no tenemos el recurso para poder ingresar.

Entonces lo que nosotros estamos haciendo al interior de nuestras preparatorias, es seguir el Manual del SNB, por ejemplo la parte de profesionografía, todos nuestros profesores deberán tener un mínimo de grado de estudios y el maestro de matemáticas deberá ser matemático y áreas a fines y todo eso lo vamos teniendo, de tal modo que si nos llegara una supervisión y que nos digan ya tienen que estar, ya vamos muy avanzados y eso nos ha permitido también, valga la expresión porque no me gusta mucho la palabra; la competencia con otros subsistemas, nuestro Subsistema si es carente de recursos, pero la palabra cooperación ha hecho que la relación que ahora les piden para la reforma que es el contacto directo con los padres de familia, ese nosotros lo tenemos desde hace 30 años, es una relación que no permitimos que el alumno vaya solo a inscribirse por ejemplo, o sea no hay forma, no te recibo, siempre debe de estar con el tutor y todos los protocolos que tenemos con los tutores tienen que ser directamente con el tutor, no con el alumno, ya que por es menor de edad y por la ley está protegido, entonces yo me dirijo con el padre de familia, el tutor o tutores, los papás están, hacen faena, nos ayudan a pintar, los papás hacen la labor de la cooperación que nosotros necesitamos en los salones, si llega a ir al salón de un plantel no hay ni un solo grafiti, porque los papas saben que si su hijo grafitea, pues tendrá que despintar el papá, junto con su hijo y esa parte de la competencia del cuidado de sí mismo lo vamos haciendo de la mano de los papás, entonces no está muy complicado practicar las competencias o ponerlas en práctica.

2. ¿Con qué escenario (facilidades-dificultades) se ha encontrado Usted para implementar la RIEMS?

R= Lo que fue un poquito difícil es la parte de cómo trabajamos las competencias con los maestros, porque lo que nosotros hicimos fue, no puedes pedirle una competencia a un alumno, si el maestro no la tiene, entonces, tuve una reunión en la Universidad Pedagógica Nacional, donde nos juntaron justamente para conocer el modelo educativo y una de las competencias son las competencias socioemocionales para el mejor desarrollo integral del alumno. Entonces yo dije ¿y cómo sabemos que el maestro tiene las habilidades socioemocionales? Entonces yo no puedo educar a nadie porque no tengo esas competencias, entonces partimos al revés, partimos de darle las competencias al docente de cuáles son las competencias que él debe de tener, por ejemplo, la competencia de capacitarse a lo largo de su vida, entonces nosotros le damos al profesorado dos veces al año capacitación docente, pero el maestro tiene que por lo menos tener una o dos capacitaciones por fuera, sobre su materia, sobre las nuevas formas de dar clase, sobre el manejo de la computadora, trayendo un documento avalado por alguna institución, se le exige al maestro que esté en constante capacitación. Y en esta parte socioemocional lo que yo hice como Director, fue reunir a todos los maestros de mi plantel que represento y así le pedí a todos los demás planteles que hicieran un trabajo de contención con los maestros por el pasado sismo, o sea platica cómo les fue como se sintieron y si hay que llorar, llorar, para que cuando lleguen nuestros alumnos también lo hagan con ellos y puedan aprender con ellos la parte de la empatía.

3. ¿Qué desafíos ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

R= Yo creo que el más grande desafío que tenemos es la permanencia de nuestros docentes y yo creo que también lo van a empezar a sufrir las preparatorias particulares, nosotros cuando empezamos a capacitar a nuestros maestros, por parte del PROFORDEMS y que tuvimos a bien contar con la participación de la Universidad de Morelos y con otras instancias que nos permitieron capacitar a nuestros maestros con diplomado, con la especialidad de PROFORDEMS, sin paga alguna, fuimos subsidiados por parte de la SEP, no nos cobraban y entonces aprovechamos. Nos daban pocas becas cada semestre, pero fuimos metiendo algunos, el asunto es que ahora que hay la posibilidad que ahora nuestros maestros capacitados con PROFORDEMS apliquen para preparatorias como Colegio de Bachilleres, DEGETI, entonces aplican con ellos y se van, con el Servicio Profesional Docente, entonces nosotros lo que estamos ofreciendo a los maestros, no solamente es un pequeño incremento a su salario, sino más allá un valor, más bien personal, aquí podrás desarrollarte... Muchos maestros ya capacitados, ven la posibilidad de desarrollarse en otro subsistemas y nosotros cada vez que se va un maestro, tenemos que capacitar a otro y ese es el desafío más grande, tener maestros preparados es un desafío porque con nosotros no tienen un contrato fijo, ni un sindicato, ni las prestaciones que tienen los demás, pues entonces los maestros van a donde tienen una mayor seguridad social, aunque no se desarrollen profesionalmente como el docente investigador, o sea ellos van y dan clases. Nosotros nunca hemos tenido las prestaciones como los otros subsistemas, pero sí tendríamos un dinero suficiente porque el gobierno nos paga, agua, luz, teléfono, entonces podíamos darles más prestaciones a los maestros y ahora que ya no se tiene, no podemos dar más.

4. ¿Con qué recursos (humanos o de financiamiento) ha contado usted para implementar la reforma?

R= Más bien con recursos humanos, muchos, con recursos económicos o financieros no ha habido. La Secretaría de Educación nos contempló dándonos becas para que nuestros docentes pudieran estar capacitados en la RIEMS... pero lo que también hemos hecho con esta palabra de cooperación, que pocos la conocen es, hacer redes que nos permitan saber que la UAEM tiene un profesor y nos podemos acercar para que pueda capacitar a nuestros maestros. Sólo las becas de capacitación, tanto a docentes, como a directivos.

5. ¿Cree usted que la modificación al Art. 3° Constitucional, sobre la obligatoriedad de la EMS, obligue a los jóvenes para que concluyan sus estudios de bachillerato?

R= No, yo tengo una reflexión en donde digo han pasado tantos modelos educativos y la educación sigue igual, entonces no son los modelos educativos, sino más bien es la persona que sigue tomando tantos cursos y sigue dando las mismas clases iguales que es como si el mismo profesor estuviera como cordero, como si hoy tuviera una camiseta de RIEMS y luego otra.

Yo creo que muchos de los muchachos no continúan sus estudios educativos porque las escuelas, al interior no cubren con las expectativas de los alumnos o sea las escuelas que tienen sindicatos, entre comillas más organización, menos se mueven. En el caso nuestro al no tener un sindicato o atadas las manos, podemos hacer cosas innovadoras en las instituciones, entonces sí, hemos incrementado un porcentaje alto en la eficiencia terminal del alumno, pero yo creo que la obligatoriedad no nos obliga a que los alumnos terminen, o sea si me parece importante la obligatoriedad de la prepa, porque incluso a nivel de género, o sea si hay más chicas que se incorporaran porque además el mercado de trabajo los obliga a que deben tener un papel, sin embargo, en estas modalidades que tenemos para el trabajo se certifican, entonces si, nosotros nos movemos en base a las necesidades del alumno y no de la institución podemos suponer entonces que en la obligatoriedad si vemos las necesidades del alumno.

Aclaración; Yo no estoy muy de acuerdo con el término de las competencias porque es un modelo que no es nuestro. Las competencias están hechas por la industria, entonces yo quiero que el alumno debe saber martillar, pero además el por qué martillar, yo creo que los maestros debemos enseñar a ser más críticos.

6. ¿Considera Usted que con esta modificación, los jóvenes de nuestro Estado tengan acceso a mejores oportunidades de empleo?

R= No, yo creo que ahorita lo vemos con este sismo que pasó, la economía está bastante deteriorada y muchos de los compañeros que egresan de cualquier preparatoria y los sueldos están muy bajos, entonces me parece que la realidad nos rebasa, o sea cuando hablan de “ninis” que son estos niños que ni estudian, ni trabajan es que no hay ni lugar para estudiar, ni oportunidades de trabajo. Entonces nos empleamos en otras cosas, me parece que la obligatoriedad está bien, pero también si podemos poner en algún momento en esta reflexión es ¿si un alumno que termina la prepa, realmente ingresa a la universidad? Hasta parece que la adolescencia se hace más larga porque entra a la prepa, continua con la universidad, sigue con

la maestría, continúa con el doctorado y nunca ha trabajado porque no hay condiciones laborales, quienes se avientan el postdoctorado y siguen en la casa, no tienen experiencia y entonces si tenemos un sistema educativo muy bien preparado, pero no hay oportunidades para ellos, para los de ciencias, pero no hay en el Estado de Morelos un ente que los absorba a todos los chavos de prepa, los absorben las empresas y/o tiendas de autoservicio para acomodar sus productos, pero la prepa no les sirvió para nada.

7. ¿Cuáles son las causas que considera usted por las que un joven abandona la EMS?

R= Yo veo tres, en algunos de los municipios como Yautepec y Tlaquiltenango donde tenemos preparatorias, una de las causas que se ha visto es el incremento de la violencia generado por el narcotráfico, nos hemos dado cuenta de que en una semana, cuatro familias salieron huyendo de la comunidad y se llevaron a sus hijos. El incremento de la violencia en las calles ha hecho que las familias emigren a lugares más seguros. Entonces una es la seguridad, dos me parece que es la parte de las expectativas que tiene el alumno para poder continuar con sus estudios, no es lo que esperaba. Y la otra, no digo que no hay pobreza en Morelos, pero al menos es por cuestiones económicas, muy poca gente no puede pagar sus estudios, pero también debo reconocer que con beca salario muchos de los alumnos se ayudaron y si es cierto que la beca salario ha sido un desorden porque se la agarran para las cervezas, pero también muchos en el caso de nuestro subsistema les ha ayudado. Hemos hablado con los papás y les decimos “beca salario” es para la educación de sus hijos.

8. ¿Qué estrategias se implementan en su Subsistema para evitar el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal?

R= Tenemos tres probados, cada semestre en primer año estamos dando un taller de meta cognición, por ejemplo; cuando hacemos el curso propedéutico que esa es una de las estrategias y aplicamos un pre-test que nos manda la Dirección General de Bachillerato donde a través de Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico y nos damos cuenta que vienen muy mal. Entonces durante las tres semanas de propedéutico comenzamos a trabajar con los muchachos sobre cómo pueden organizar su tiempo, cómo hacer una tarea, se les dan estrategias de aprendizaje, por ejemplo cómo hacer un mapa conceptual, cómo hacer los apuntes.

La otra es “Escuela para Padres” desde entrada les decimos a los padres que tienen que ir a siete sesiones, una vez que termina se les entrega un diploma enmarcado y todo, de la escuela para padres, no tiene ningún costo y esto es para que les digan a su hijos, mira yo estoy cumpliendo ¿y tú qué?. Pero la otra es que en el primer parcial los papás de los chavos que tienen promedios sumamente bajos, platicamos y damos un taller de comunicación padres e hijos. Con los alumnos también hemos dado talleres de regularización a través de redes sociales.

9. ¿Qué ventajas considera Usted que tiene el incorporarse al SNB? (Pese que este subsistema no está dentro)

R= Bueno es que son dos ventajas, para los subsistemas estatales es que pueden gestionar recursos financieros para sus propios planteles, una vez incorporados. Si les dan un subsidio anual, pero si alguno quiere incorporar algún proyecto dentro de su plantel y no estás dentro del

Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) difícilmente puedes acceder a estos programas, entonces sí deberías permanecer.

El otro es que el SNB nos da status, nos da credibilidad, o sea la propia universidad, los institutos si no están acreditados no te dan la credibilidad y aunque los padres de familia no entienden eso, si es muy importante que tus profesores puedan tener un status no solamente de que hayan estudiado en la normal o en la universidad, sino que tu subsistema este avalado por una institución certificadora, en eso te ayuda en SNB. Entonces para nosotros ahorita estar en el SNB es un plus que debemos tener como escuela. El SNB son más bien procesos.

10. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

R= De nosotros ningún plantel está certificado.

11. ¿Cómo define Usted una competencia?

R= Yo creo que es la capacidad, habilidad que tú tienes para poder desarrollar algo con eficiencia y eficacia.

12. ¿Este Subsistema ha incorporado las competencias en el proceso educativo de sus estudiantes?

R= Si, ha sido un batallar porque hace unos cuatro meses tuvimos un taller sobre evaluación por competencias y entonces ahí nos dimos cuenta que no estábamos evaluando por competencias, estábamos evaluando solamente cuestiones conceptuales, entonces entramos en un sistema de discusión porque además tuvimos un concurso sobre ciencias, biología, matemáticas, química, español, filosofía basado en competencias, entonces cuando dijimos vamos a redactar los maestros los reactivos basados en competencias, nos costó mucho trabajo, entonces tuvimos que recurrir a los amigos y decirles necesitamos un curso. Tuvimos un taller de elaboración de reactivos por competencias y entonces ya empezamos a trabajar más las cuestiones de habilidades de pensamiento. Entonces nos ha costado, tenemos reuniones con nuestros colegas.

13. ¿Cuáles son las competencias donde pone mayor interés su subsistema para formar a sus estudiantes y por qué?

R= Bueno no puedo decir como tal que una competencia específica, se tienen que desarrollar, pero en la prepa donde yo estoy como Director nos interesa trabajar mucho sobre el cuidado de sí, sí estamos en pláticas sobre revisión de cabello, sobre protégete, sobre cuídate, sobre cuestiones de las tecnologías. Hay otra que hemos trabajado sobre aprender a convivir, hemos trabajado mucho el bullying, la inclusión, la exclusión, pero otras escuelas, Lo que pasa es que yo soy el Coordinador de facto porque estoy en Cuernavaca y entonces como la SEP me conoce, estoy en coordinación al interior de Morelos, entonces cada una de las escuelas desarrolla dependiendo de sus profesores, de las escuelas proyectos.

14. ¿La incorporación de las competencias le ha traído beneficios al Subsistema?

R= Si, pues es que no puedo decir si le ha traído beneficios. Los primeros años en que se incorporaron las competencias hubo un montón de reprobados y hubo un montón de papás que su fueron a quejar. Cuando empezaron las competencias se empezaron a quejar los papás con sus hijos que tenían muchos dieces. Tuvimos una plática con los papás de aquel entonces para explicarles cómo se está evaluando.

15. ¿Ha tenido algún caso de éxito entre los estudiantes de su Subsistema a partir de que implementó el enfoque por competencias? (Por favor explique)

R= Si, muchos, el más cercano son dos chicos, uno es un alumno que empezó a darle el gusto por la informática y es ahorita medalla de plata a nivel nacional, ahorita va a competir para la internacional y después se va a la mundial porque es iberoamericana, va en segundo año y ahí empezó a destacar. Y la otra es una chica que tiene cuatro años aquí en México es chilena, pero nacionalizada, se vino con sus papás y ella empezó a gustarle la parte de la ciencia. Yo le pedí a ella que me desarrollara un proyecto, entonces se empezó a juntar con los maestros, les empezó a preguntar qué tipo de proyecto debería ella trabajar. Hoy está en “Pauta” que es una organización de la sociedad civil de la UNAM, ya se le han hecho algunas entrevistas en televisión y en radio.

16. ¿Con qué modelo pedagógico trabajaba su Subsistema antes de la reforma?

R= Fíjate que ahí es bien curioso, por eso yo digo que estamos bendecidos, porque la Dirección General de Bachillerato siempre ha trabajado con un modelo constructivista, un modelo basado en el aprendizaje, hoy le llaman basado en competencias, actualmente lo seguimos haciendo con el modelo constructivista. Si trabajamos mucho, entonces les tenemos que dar talleres y cómo eso que les estamos enseñando en psicología o en desarrollo del adolescente. Entonces seguimos trabajando sobre el modelo constructivista.

17. ¿Considera usted que el enfoque por competencias atiende las necesidades educativas de sus estudiantes? ¿Por qué?

R= Si, yo creo que sí porque las competencias también nos enseñan a poder visibilizar cuáles son las necesidades de los alumnos, por ejemplo, tenemos alumnos en la prepa que son débiles visuales, tuvimos alumnos en la prepa que tienen Asperger, no sabíamos cómo tratarlos, entonces tuvimos que llamar a Ricardo Álvarez, psicólogo en desarrollo social y entonces nos sometimos a un taller de tres días para los maestros y para la mamá del niño para que nos dijeran cómo tratar el Asperger.

Entonces si yo creo que el modelo por competencias sí nos ha permitido tocar, visualizar las necesidades, pero sobre todo mis propias carencias como maestro, o sea cómo le voy a pedir a un alumno para que aprenda lo que yo necesito que aprenda. O sea; el problema no está en el alumno, el problema está en cómo tú desarrollas instrumentos.

18. ¿Actualmente cómo enseñan las competencias a sus estudiantes?

R= Bueno lo que nosotros hacemos allá en la prepa, en las secuencias didácticas que entregamos, le decimos a los profesores ¿qué es lo que vas a enseñar? Y ahora se llama secuencia didáctica argumentativa.

Pero si es estar muy al pendiente por ejemplo en las competencias a lo largo de la vida. Yo siempre estoy como muy al pendiente en mi formación como docente, las nuevas plataformas como “classroom”, plataformas sobre cómo hacer los mapas conceptuales más bonitos... O sea primero desarrolla tú las propias habilidades o lo que tengas que desarrollar.

También como maestros les enseñamos a convivir, somos muy herméticos y hay maestros que están enseñando las materias como se las enseñaron a ellos. Hay maestros que están renuentes.

19. ¿Qué funciones desempeña un Directivo para implementar el enfoque por competencias en su Subsistema?

R= Bueno una de las funciones es la organización del plantel, la planeación de las actividades académicas, la supervisión de las academias. Hacemos una evaluación de lo que está pasando.

En la parte del centro escolar que me toca también a mi supervisar, tener mi cuadro de reprobación, de ausentismo, Tenemos reunión con los tutores.

Otra de las labores que hago como parte de las competencias es la gestión, ser como el gestor de los propios procesos que se van gestando en el plantel... nos cuesta mucho trabajo hacerlo.

Por otro lado la vinculación con otras instituciones también es una competencia que debo de tener, la relación con las demás instituciones, ya sea con el nivel de secundaria para la promoción de la preparatoria.

20. ¿Qué cualidades debe tener un agente educativo para implementar las competencias?

R=Yo creo que una de las cosas es ser un líder, pero no un líder que esté acá, sino un líder que pueda sostener, desde acá toda la base estudiantil, la base docente, pero si tú no miras a tus trabajadores, esto se puede caer. Entonces yo lo que implemento es un modelo muy mio y así voy con cada uno de los departamentos preguntando cómo estás, ¿te hace falta tóner? ¿Qué necesitas para que tu trabajo lo hagas bien, o sea siempre estoy como metiéndome y entonces así puedo ausentarme poquito y entonces sé que todos están trabajando bien.

Entonces una parte es liderazgo, otras competencias que tienen que tener el agente de cambio es; comunicación para todos los niveles, es muy importante que te comuniques con tu gente, que la información no sea sólo para ti, sino para que tú corrobore y en verdad ellos entendieron, sino la comunicación después desvirtúa.

La otra parte que me parece también muy, muy importante es el poder planear. Entonces es otra cosa que debes tener como líder o a gente de cambio. La planeación es muy importante.

Otra es ser congruente con lo que haces y con lo que dices.

21. ¿Quiénes enseñan las competencias en este Subsistema?

R= Bueno, yo creo que somos todos, iba a poner por niveles, nosotros como directivos tenemos tres obligaciones muy grandes. Primero buscar la formación para nosotros, entonces lo que he hecho es buscar pláticas también a nosotros como directivos.

La otra es con los maestros, en esa capacitación no les pongo al maestro y me voy yo. Y el otro, nuestro personal administrativo, porque ya parece olvidado

Y al interior de los alumnos, son los docentes los que tienen que capacitar entre comillas al alumno.

22. ¿Qué acciones realiza un docente para transmitir la enseñanza de las competencias?

R= Los docentes, antes de iniciar el semestre tienen que planear una clase, más o menos de 30 minutos y nos la tienen que dar a todos los demás docentes y ellos tienen que entregar su secuencia de ese momento, entonces todos los docentes la tienen que dar porque además la filmamos y yo te voy a dar tu disco y hacer comentario en positivo. A veces hacemos la coevaluación y nos evaluamos todos los docentes, a veces hacemos la rúbrica, entonces sí los maestros tienen una participación ahí muy importante.

23. ¿Cómo se prepara al personal docente para enseñar las competencias a sus alumnos?

R= Cada vez que un alumno entra a la escuela, si es nuevo, le tenemos que dar el documento que nos marca la DGB de qué son las competencias, cuáles son las básicas, cuáles las disciplinares y cuáles son las competencias que debe tener el docente y una vez leído, entonces hacemos un curso-taller y luego ya los demás talleres, ejemplo elaboración de secuencia didáctica y una vez en que ya estamos empapados en ellos, todos los maestros dejamos un solo trabajo.

24. ¿Cómo evalúan las competencias de los estudiantes?

R= Se supone que en el examen final, los muchachos presentan proyectos, los muchachos tienen de 5 a 10 minutos para presentar sus proyectos y conclusiones, vestidos formales e invitan a los papás, entonces los muchachos tienen una rúbrica de cómo tiene que presentarse. Los sinodales son los maestros y ahí se evalúa todo lo que vimos. Ya no te voy a hacer un examen, se supone que el examen ya me lo fuiste desarrollando a lo largo del semestre, entregando un escrito con sugerencias y recomendaciones, por ejemplo para redactar en APA.

25. Por último, ¿desea Usted agregar algún otro dato o información relevante que no se haya tocado en esta entrevista y para el Subsistema que usted dirige sea importante mencionar?

R= Quiero comentar para que quede para la historia que después del sismo, hubo varias preparatorias que fueron afectadas, por ejemplo la de Puerto escondido en Oaxaca, yo tuve la oportunidad de estar con ellos y les hemos dicho cuál es el significado de la palabra cooperación. Nosotros no hicimos mucha colecta, nosotros nos referimos a los tres meses después del sismo, entonces le dijimos a los alumnos en vez de traerme una lata de atún, me vas a traer diez pesos y entonces ese dinero, somos 4 mil alumnos en prepa por diez pesos, son cuarenta mil pesos que les va ayudar por lo menos a comprar el tabique, esa es una parte muy importante de la

cooperación y de la competencia de la solidaridad con el otro. Porque cuando César Barona estaba de Subsecretario de Educación los demás subsistemas no lo entendían cuál es la palabra solidaridad, entonces César quiso hacer como mucho énfasis en eso... entonces en aquel entonces estaba lo de beca salario y tenían que registrarse muchos chicos de prepa y secundaria, entonces decía un maestro que decía “es que yo tengo centros de cómputo” y yo le decía “yo tengo nueve centros de cómputo” y eran vacaciones y está vacío, yo pongo a mi maestro para que se registren, entonces sí la palabra cooperación tiene un sentido más profundo que las palabras que la confirman, un significado de colaborar, de cooperar, de comunidad que me deja claro que si las instituciones no se mueven en función de las necesidades de los alumnos, del Estado, de la región, entonces vamos a seguir dando lo mismo, sin estar escuchando las necesidades de los chavos, sin saber cómo aprenden, no podemos seguir enseñando como hace un siglo con estos nuevos chavos milenio, entonces para que la reforma o los modelos funcionen, necesita haber una capacidad de reconocimiento, de mis propias necesidades como docente y poder subsanarlas, si no, no hay, Y yo tengo muchas necesidades como docente, tengo necesidad de saber escuchar, saber tolerar, expresar son mis necesidades.

Mucho de lo que padecemos en el sistema educativo, primero es que decimos que los chicos ya están grandes, no es cierto es una mentira, tienen 15 años, el riesgo psicosocial más alto, está en esa edad. Dos necesitamos del apoyo de los papás, no es cierto que en las escuelas ya no es necesario mandar traer a los papás. Tres reconocer que nosotros como docentes tenemos también muchas carencias y si no nos ayudamos a solventarlas cualquier escuela la que me diga que no tiene problemas no les creo.

Folio 05

Modalidad del Subsistema: Bachillerato Tecnológico Escolarizado

Cargo actual: Director General

1. ¿En el Subsistema que Usted dirige, ¿Ha sido posible implementar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)?

R= Sí, sí ha sido posible y creo que relativamente ha sido de una manera muy fácil y amigable porque tenemos un apoyo de verdad muy cercano por parte de nuestras autoridades educativas tanto federales, como estatales, aun cuando esta reforma ya lleva dos sexenios que se implementó ha habido continuidad, entonces si estamos ya con la implementación e inmersos en todos los procesos.

2. ¿Qué aspectos de la Reforma se están poniendo en práctica con mayor énfasis en su Subsistema?

R= Se deben tener todas las bases y los requerimientos físicos, por ello hemos estado constantes en el SNB, lo estamos implementando y ya nuestros cinco planteles se están certificando y estamos trabajando para llevarlos a otro nivel. Es muy importante esta parte para poder cumplir con las competencias que se nos piden.

3. ¿Cuáles han sido los beneficios y/o desafíos con los que se ha encontrado su Subsistema para implementar la RIEMS?

R= El desafío como siempre va a ser el estar gestionando los recursos que se requieren para formar a nuestros docentes, pero ya en el momento de implementar con nuestros maestros si requiere una inversión económica porque debemos contratar capacitación porque al estar inmersos en una evaluación, el docente se prepara y a su vez es un desafío porque no ha sido fácil con los docentes porque se encontraban como en una zona de confort y ha sido para nosotros el convencimiento.

Otro de los beneficios es que con el ingreso de los planteles al SNB se han estado beneficiando en cuanto a infraestructura, servicios educativos.

4. ¿Cómo era su Subsistema antes y cómo es ahora con la implementación de la Reforma?

R= Nosotros ya tenemos 20 años como institución y anteriormente no teníamos un modelo educativo. Con esta reforma nos ha permitido al no decir lo que al Director General se le ocurra, sino nos ayuda a medirnos y ver que no estábamos mal, sino que dentro de esta plataforma, están las bases ya para alomejor componer, es un subsistema con un personal que sabe lo que es la calidad y yo le sigo agradeciendo a esta reforma educativa.

5. ¿Considera Usted que la modificación del Artículo 3° Constitucional tiene relación con la RIEMS?

R= Si porque refuerza el tema de que debe ser una educación con equidad y de calidad. Hay unas fracciones adicionadas al artículo, donde se tiene que implementar la inclusión, equidad y calidad.

En referencia al Art. 3ro Constitucional, a lo mejor no lo hemos tocado; es que si hubo una reforma laboral, sin ser explícita nos vino a beneficiar en mucho, en los servicios con tener gente con el perfil adecuado, como ahorita ya nos lo está permitiendo, sobre todo cuando los sindicatos proponían de acuerdo a sus necesidades que alguna plaza se le promoviera a “fulanito” aunque no cumpliera con el perfil. Entonces me parece que a estas alturas los perfiles están 100 por ciento alineados pues fueron capacitados porque cuando vienen a evaluar para su permanencia es que todo el personal tenga el perfil adecuado y es algo que ha beneficiado mucho en la calidad de los planteles.

6. ¿Los objetivos del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) tales como portabilidad, la disminución de la deserción escolar y el aumento de la eficiencia terminal se están cumpliendo y/o beneficiando a los estudiantes de su Subsistema?

No se niega la portabilidad porque si pueden egresar con sólo el bachillerato y dependiendo del semestre en el que vayan se pueden mover y ver beneficiados en la eficiencia terminal.

7. ¿El Subsistema que Usted dirige cuenta con algún plantel certificado por el SNB? ¿De ser así, en qué nivel se encuentra?

R= Los cinco planteles están ya dentro del SNB, tenemos 4 planteles en nivel 3 y uno en el 4 y ahorita ya dos de ellos está en proceso para evaluarse en el siguiente nivel.

8. ¿Se llevó a cabo algún proceso de planeación para lograr la certificación de su(s) plantel(es)? ¿Cómo fue?

R= Dentro de esta reforma, algo que ha sido para bien es cuando al Director de plantel se le está dando más autonomía, gestión y empoderamiento y ahí cada director está obligado a llevar a cabo su plan de mejora continua anual y en ese plan precisamente está diseñado para que pueda hacer toda su planeación para ingresar y una vez perteneciendo, mantenerse y promocionarse en los tiempos que marca el SNB. Y la Dirección General del Subsistema cuenta con áreas que respaldan, como la dirección académica y la Subdirección de planeación. Estos planes de trabajo elaborados por el Director de plantel, deben de ser respaldados de tal manera que en el POA del Colegio también cuente con el acompañamiento y cuente con el presupuesto sea mucho o poco para cumplir con esas necesidades para mantenerse en el SNB.

9. ¿Qué beneficios ha tenido para su Subsistema el incorporarse al SNB?

R= Yo empezaría nada más con los estándares de calidad, porque nosotros no tenemos un ISO como otros subsistemas que son obligados al ISO y en nuestro caso nosotros no estamos obligados, por lo que el SNB vino a darnos una alineada en lo que son estándares de calidad. Esos son los beneficios, en cuanto a la calidad en los servicios educativos. Se nota mucho, al menos nosotros lo vimos con nuestra planta docente, todo aquel maestro que no cuenta con el PROFORDEMS, que es un programa para los maestros de EMS y el CERTIDEMS, se nota cuando un maestro ya está bajo esa certificación; en su planeación de clase, en su desempeño pedagógico y académico.

10. ¿Cómo define Usted una competencia y qué implica para su Subsistema trabajar con este enfoque?

R= Una competencia es saber, saber hacer y saber ser, saber (conocimientos) saber hacer (la práctica) ser (capacidad de trabajar en equipo, ser empático).

11. ¿El Subsistema que Usted dirige, lleva a cabo alguna planeación para implementar el enfoque por competencias? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿cómo se lleva a cabo dicho proceso y quiénes intervienen?

R= Si, si tenemos una planeación, los docentes llevan una secuencia didáctica y ahí se encuentra la planeación en cuestión de las competencias que tienen que generar, ya viene implícito el enfoque por competencias. El docente con su secuencia didáctica lo imparte.

12. ¿De acuerdo a su experiencia, considera Usted que las competencias complementan el proceso educativo de sus estudiantes? ¿Por qué?

R= Si claro, porque como lo comentamos antes trabajábamos bajo un enfoque que no era por competencias y nos enfocábamos solamente en la parte de conocimientos, era más lectura y generar alomejor en el alumno la parte de memorística y al cambiar esto al enfoque por competencias el alumno ya ve sus conocimientos en la práctica y ya es un enfoque totalmente diferente porque el alumno ya aparte de que está aprendiendo, ya lo está implementando en la cuestión práctica, desarrollando la parte del ser una persona con valores al exterior. Nosotros tenemos laboratorios, vínculos con algunas empresas y lo lleva a la práctica. En el plantel es la teoría y la práctica es en los talleres. El alumno está viendo cómo se realiza la práctica que el docente le enseñó.

13. ¿El Subsistema que Usted dirige, lleva a cabo alguna planeación para implementar el enfoque por competencias? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿cómo se lleva a cabo dicho proceso y quiénes intervienen?

R= Por ahora con la implementación del Modelo Dual, que estamos en contacto con algunas empresas son básicas el dominio de las tres competencias para poder desempeñar en el trabajo.

El modelo Dual alimenta a nuestro modelo educativo, que el alumno ya viva esas competencias en la empresa, y sin embargo aunque va el a potenciar sus competencias profesionales, debe tener las otras dos para desarrollarse plenamente en el ámbito laboral. Este modelo enriquece, pero no sule.

14. ¿Cuáles son las competencias en las que su Subsistema pone mayor interés para formar a sus estudiantes y por qué?

R= Se diseñó un modelo educativo por parte del Subsistema en el Estado y cuando la RIEMS nos marca que debemos trabajar con competencias, nosotros ya teníamos un avance, creo que siempre hemos trabajado bajo competencias porque nuestro corte es tecnológico.

15. ¿Cuáles son las condiciones en que se encuentra su Subsistema para trabajar y/o implementar las competencias?

R= En términos generales en muy buenas condiciones, con el ingreso de los planteles al SNB nos hemos ocupado para que los planteles tengan buena calidad.

16. ¿Qué ventajas y/o desventajas encuentra Usted para trabajar las competencias en su Subsistema?

R= No había un modelo implementado a nivel federal y cuando se implementa la RIEMS nos llevó a alinear y afortunadamente el modelo que ya se tenía como origen e implementado de manera estatal, ya lo tenían las personas con las que nace el colegio tuvieron un gran avance en conjunto con la RIEMS.

17. ¿Qué papel desempeña un Director (a) para que la RIEMS se implemente en el Subsistema que dirige?

R= Una es el apegarnos en toda nuestra planeación a nuestras metas y planeación presupuestal, apegarnos al cien por ciento a lo que nos marca la RIEMS para ir caminando hacia adelante. Por un lado es esto y por el otro el hecho de tener a un sindicato y llevar una relación muy transparente en donde haya diversas acciones como el acercamiento de estudiar juntos la RIEMS y enseñarles que no es una imposición, sino como un beneficio para todo su personal agremiado. Es un tema político, creo que todas las acciones las tratamos de hacer de la mano, no una imposición patronal local, que es un tema laboral donde sus agremiados deben alinearse. El acompañamiento con los docentes, la zona de confort y que ahora el hecho de hacerle ver a los docentes los beneficios, como en lo económico, dándoles la confianza de acercarnos y enseñarlos, las capacitaciones ha sido para socializar, capacitar, que vean las reformas ya con una línea laboral.

18. ¿Qué cualidades considera Usted que debe tener un agente educativo para implementar las competencias en sus estudiantes?

Gestor, labor de convencimiento, dominio del tema, estar al nivel del docente o arriba de él.

19. ¿Cuál es su mejor plantel y por qué se distingue?

R= Podríamos decir que el Plantel Yecapixtla, tanto el personal docente y administrativo, pero esta planta de personal se ha distinguido que a pesar de un directivo bueno o malo, ellos están ahí, es un plantel exigente, pero asimismo dan. Los demás planteles como un el de Axochiapan la convivencia es muy bonita, hay mucha nobleza y se nota en la educación cívica, es un plantel físicamente muy bonito, disciplinado y un muy buen trabajo con los padres de familia y autoridades locales.

20. ¿Cuál es el aporte personal que distingue su labor para dirigir esta institución?

R= El hecho de que tenga yo 6 años en la dirección y 14 en esta institución, hace que primero el toque sea de mucha confianza con el personal y siempre que antes de ejecutar y ordenar, pueda haber la escucha y el diálogo, no sé si a eso se le llama un toque humanista y esto le ha dado estabilidad a la reforma para tomarla de una manera más ligerita, a pesar de que si hay resistencia y por eso todas esas cualidades como agente educativo, siempre va haber cuestionamientos, sin embargo ese conocer a la gente sabes lo que la persona vive y el conocernos nos complica pero nos da mucho entendimiento.

21. ¿Desea agregar y/o aportar algo más que sea relevante para su subsistema y que no se haya incluido en esta entrevista?

Que estamos próximos a cumplir 20 años y en el estado somos el subsistema más joven y no por ello nos falta calidad y antes veíamos que si nos llevaban ventaja y tiene que ver mucho que no contábamos con un modelo educativo y los demás traían un acompañamiento con una planeación nacional. Aquí en el Colegio el que nada más fuera local y siempre a expensas del Director General y con miras de un trampolín con cuestiones políticas, no se lograba consolidar porque no había una línea.

Lista de Cuadros:

Cuadro 1	Matríz de consistencia de política educativa en EMS
Cuadro 2	Datos generales de los informantes
Cuadro 3	Citas textuales de los informantes

Lista de Figuras:

Figura 1	Árbol de problemas
Figura 2	Clasificación de las competencias genéricas
Figura 3	Objetivos de las competencias
Figura 4	Ciclo de las políticas públicas
Figura 5	Transcurso del término de competencias