



**INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN  
UNIDAD SANTO TOMÁS**

**SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**“RETOS Y DESAFÍOS DE LOS DOCENTES  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA IMPLEMENTACIÓN  
DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN  
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**ADRIANA DEL CARMEN TOALÁ VALDEZ**

**DIRECTOR DR. FRANCISCO JAVIER CHÁVEZ MACIEL**



**MÉXICO, D.F.**

**SEPTIEMBRE 2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

*ACTA DE REVISIÓN DE TESIS*

En la Ciudad de México, D. F. siendo las 10:30 horas del día 12 del mes de JUNIO del 2013 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de la Tesis, designada por el Colegio de Profesores de Estudios de Posgrado e Investigación de LA ESCA para examinar la tesis titulada:

**"RETOS Y DESAFÍOS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS"**

Presentada por el alumno:

**TOALÁ**

APELLIDO PATERNO

**VALDEZ**

APELLIDO MATERNO

**ADRIANA DEL CARMEN**

NOMBRE(S)

B	1	1	0	8	6	4
---	---	---	---	---	---	---

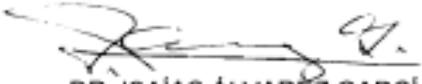
aspirante de: **MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

Después de intercambiar opiniones, los miembros de la Comisión manifestaron **APROBAR LA TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

**LA COMISIÓN REVISORA**

Director(a) de tesis

  
DR. FRANCISCO JAVIER CHÁVEZ MACIEL

  
DR. ISAIÁS ÁLVAREZ GARCÍA

  
DRA. MARÍA DEL CARMEN  
TREJO CAZARES

  
DRA. MARÍA DEL REFUGIO  
BARRERA PÉREZ

  
DRA. ELIA OJEDA DESERTI

**PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES**

  
DRA. MARÍA TRINIDAD CERECEDO  
MERCADO



**INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

*CARTA CESIÓN DE DERECHOS*

En la Ciudad de México, D.F. el día 12 del mes de septiembre del año 2013, la que suscribe **Adriana del Carmen Toalá Valdez** alumna del Programa de **Maestría en Administración en Gestión y desarrollo de la Educación** con número de registro **B110804**, adscrita a la **Escuela Superior de Comercio y Administración**, Unidad Santo Tomás, manifiesta que es la autora intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección del Dr. Francisco Javier Chávez Maciel y cede los derechos del trabajo titulado **"Retos y desafíos para los docentes de educación secundaria en la implementación del Enfoque Basado en Competencias"**, al Instituto Politécnico Nacional para su difusión, con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso del (de la) autor(a) y/o director(es) del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a las siguientes direcciones [tova\\_ac7@hotmail.com](mailto:tova_ac7@hotmail.com) . Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Adriana', is written over a horizontal line.

Adriana del Carmen Toalá Valdez

## *Agradecimientos*

### *A Dios*

Por permitirme nacer y renacer cada día,  
por hacerme sentir esa fuerza para creer  
y seguir luchando por mis sueños, por llegar a este  
momento donde veo consolidada una meta más en mi vida.

### *A mis padres y hermanos*

Gracias por ser el más grande apoyo en mí vida,  
por estar al pendiente de cada paso que doy,  
por cuidarme, guiarme y amarme. Pero sobre todo por  
compartir y hacer suyo cada uno de mis sueños. Los amo familia!

### *A Mario*

Por tú cariño y disposición para apoyarme,  
por recordarme en cada momento que debía  
enfocarme hasta terminar la tesis, y enseñarme  
que la vida tiene una variedad de formas y colores.

### *A mis amigos*

Aunque más de uno reclamó mi presencia, agradezco  
la motivación y los ánimos cuando fueron necesarios.  
Y más aún porque la amistad perdura a pesar de la distancia.

### *A mis amigos MAGDE*

María de Jesús, Sandra, Eli, Iliana, Yared, Carlos, Eduardo,  
Ricardo, Javier, Aldo, Alexander, Toño, con quienes compartí  
grandes momentos durante el reto MAGDE, tanto académicos  
como de diversión, pero que sin duda de ambos aprendí algo.

*Al Dr. Francisco Javier Chávez Maciel*

Por ser mi director de tesis, por la asesoría  
brindada durante el desarrollo de este trabajo, paciencia  
y enseñanzas. la confianza depositada en mí y la motivación  
para realizar la estancia de investigación en la UB.

*A mis profesores*

Por compartirnos sus conocimientos,  
experiencias y sabiduría, por sus comentarios valiosos  
que más de una vez me motivaron para seguir adelante.  
Por el apoyo brindado para realizar la estancia de investigación  
fuera del IPN.

*A la Dra. María José Rochera Villach*

Porque sin conocerme mostró disposición para trabajar  
conmigo, por recibirme amablemente en la Universidad  
de Barcelona, por su sencillez de trato, su confianza  
y todos los conocimientos valiosos que compartió conmigo  
durante la estancia de investigación.

# ÍNDICE

Índice de figuras y tablas .....	III
Siglas .....	V
Resumen.....	VII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCCIÓN .....	XI
<b>Capítulo I Orígenes y antecedentes de la investigación .....</b>	<b>14</b>
1.1 ANTECEDENTES .....	14
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	17
1.3 ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA .....	18
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	18
1.5 OBJETIVOS .....	18
1.5.1 Objetivo General .....	18
1.5.2 Objetivos Específicos.....	19
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	19
<b>Capítulo 2 marco normativo .....</b>	<b>21</b>
2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) .....	23
2.2 Programa Sectorial de Educación (ProSedu) 2007 – 2012.....	25
2.3 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) .....	33
2.4 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) .....	38
2.5. Un Enfoque Basado en Competencias en la Educación Secundaria Mexicana.....	48
2.6 Escuela Secundaria Diurna No. 184 “Eulalia Guzmán” .....	51
2.6.1 PROYECTO ESCOLAR “QUERER ES PODER” .....	52
2.6.1.1 MISION .....	52
2.6.1.2 VISIÓN .....	53
2.6.1.3 VALORES.....	53
2.7 Educación Básica en Cataluña .....	54

2.8 Instituto Badía del Vallès.....	55
2.8.1 Misión.....	55
2.8.2 Visión.....	55
2.8.3 Características del Centro .....	56
2.8.4 El profesorado y el trabajo por competencias en el marco del Plan estratégico .....	57
2.8.5 Las competencias en el Mapa curricular.....	59
<b>Capítulo III. Marco Conceptual .....</b>	<b>63</b>
3.1 Definiciones de Competencias .....	64
3.2 Tipos de competencias.....	69
3.3 Las competencias en el Marco de la Reforma Integral de Educación.....	72
3.4 Las competencias en el Marco de las Reformas Educativas en España.....	76
<b>Capítulo IV. Metodología .....</b>	<b>78</b>
4.1 Tipo de Estudio.....	78
4.2 Diseño de la Investigación.....	79
4.3 Variables.....	79
4.4 Población y Muestra.....	79
4.5 Instrumentos .....	80
4.6 Fases de la Investigación .....	81
<b>Capítulo V. Análisis de Resultados .....</b>	<b>83</b>
5.1 Análisis de cuestionario.....	83
5.1 Análisis de las entrevistas.....	99
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>112</b>
<b>ALTERNATIVAS Y ESTRATEGIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>Propuestas para estudios futuros .....</b>	<b>117</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>118</b>
<b>Glosario de términos.....</b>	<b>122</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>125</b>

# ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

## Figuras

Figura 1. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 1

Figura 2. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 2

Figura 3. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 3

Figura 4. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 4

Figura 5. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 6

Figura 6. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 2

Figura 7. Alineación de objetivos sectoriales con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y con las metas de la visión 2030

Figura. 8. Competencias deseables en el perfil de egreso del estudiante de educación básica.

Figura 9: Aspectos sustantivos y beneficios de la RIEB.

Figura 10. Ejes y procesos de la Alianza por la Calidad de la Educación.

Figura 11. Cuatro Pilares de la Educación. Jacques Delors.

Figura 11. Aspectos básicos del curriculum en el enfoque por competencias.

Figura 12. Edad de los docentes participantes

Figura 13. Años de experiencia profesional en educación secundaria.

Figura 14. Antigüedad en el centro laboral estudiado.

Figura 15. Máximo grado académico.

Figura 16. Importancia de conocer los orígenes, fundamentos e implicaciones del Enfoque Basado en Competencias para su correcta implementación.

Figura 17. La capacitación como medio para la adecuada aplicación del EBC y elemento que mejora el desempeño docente.

Figura 18 Planeación didáctica de los docentes acorde a los requerimientos del EBC.

Figura 19. Las visitas pedagógicas contribuyen a mejorar la práctica docente en el EBC.

Figura 20. Los docentes han presentado dificultades en la implementación del EBC.

Figura 21. El docente interviene en la dinámica escolar beneficiando la integración de los alumnos.

Figura 22. Los docentes cuentan con material e información de apoyo para implementar en el EBC.

Figura 23. El docente facilita el desarrollo de competencias dando respuesta a lo establecido en la RIEB.

Figura 24. El trabajo colegiado contribuye a compartir experiencias, dificultades y /o logros del EBC.

Figura 25. El docente tiene información suficiente de los cambios de la RIEB.

Figura 26. El plan de estudios 2011: su orientación y actividades.

## **Tablas**

Tabla 1. Mapa Curricular de Educación Secundaria.

Tabla 2. Síntesis del Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

Tabla 3 Curriculum de 1o. hasta 3er. grado. ESO.

Tabla 4. Currículum de 4º D'ESO.

Tabla 5. Materias optativas específicas de 4º d'ESO

Tabla 6. Competencias clave para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad.

Tabla 7. Asignaturas que imparten los profesores encuestados.

## **SIGLAS**

**ACE:** Alianza por la Calidad Educativa.

**AQU:** Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña.

**ANMEB:** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

**BM:** Banco Mundial.

**CETIS:** Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.

**CONALEP:** Colegio Nacional de Estudios Profesionales.

**CONAPASE:** Consejo Nacional de Participación Social en la Educación.

**DeSeCo:** Definición y Selección de Competencias Clave.

**EBC:** Enfoque basado en Competencias.

**ENLACE:** Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.

**FMI:** Fondo Monetario Internacional.

**INBA:** Instituto Nacional de las Bellas Artes.

**IPN:** Instituto Politécnico Nacional.

**LGE:** Ley General de Educación.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

**PEAM:** Programa Emergente de Actualización Magisterial.

**PEI:** Primera Etapa de Implementación.

**PETE:** Plan Estratégico de Transformación Escolar

**PISA:** Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

**PME:** Programa para la Modernización Educativa.

**PND:** Plan Nacional de Desarrollo.

**PROSEDU:** Programa Sectorial de Educación.

**RIEB:** Reforma Integral de Educación Básica.

**SEB:** Subsecretaría de Educación Básica.

**SEM:** Sistema Educativo Mexicano.

**SEMS:** Subsecretaría de Educación Media Superior.

**SEP:** Secretaría de Educación Pública.

**SES:** Subsecretaría de Educación Superior.

**SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

**TGA:** Talleres Generales de Actualización.

**TIC:** Tecnología de la Información y la Comunicación.

**UE:** Unión Europea.

**UNAM:** Universidad Nacional Autónoma de México.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UPN:** Universidad Pedagógica Nacional.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo analizar los retos y desafíos para los docentes de educación secundaria en la implementación del enfoque basado en competencias.

La introducción de este enfoque en la educación básica mexicana y española, así como en otros niveles educativos ha sido causa de controversias y desacuerdos, dada las opiniones de investigadores y especialistas que consideran que únicamente se pretende formar gente que satisfaga las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, en educación básica los problemas del enfoque están orientados hacia la resistencia por parte del magisterio a modificar su práctica docente y al uso de estrategias de enseñanza, y elementos novedosos que permita a los alumnos acceder a una educación integral y de calidad.

Para establecer el análisis, se partió de los resultados de las preguntas que dieron pie a las entrevistas realizadas a los profesores de educación secundaria, tales como las siguientes: ¿Cómo conceptualiza el término competencias?, ¿Qué opina sobre el enfoque de competencias?, ¿Cuál ha sido el impacto en la práctica docente en el proceso de implementación de la Reforma? ¿Cuáles son los retos y desafíos para los docentes de Educación Secundaria en la implementación del enfoque basado en competencias?, entre otras. Los resultados se analizan en relación a las Reformas Educativas en Educación Básica.

La investigación se ubicó en el marco del enfoque cualitativo, no experimental. La primera, puesto que se describen las cualidades y características del fenómeno. En tanto, la segunda se basó en conceptos, sucesos, observar contextos que ya ocurrieron sin la manipulación sobre las personas que conformaron el estudio.

La muestra del estudio estuvo conformada por profesores de dos instituciones. Por un lado, 25 profesores de las diferentes asignaturas de la Escuela Secundaria Diurna Número 184 “Eulalia Guzmán”, perteneciente a la Zona Escolar XXXV, Dirección Operativa 2 de la Delegación Gustavo A. Madero en la Ciudad de

México, Distrito Federal, a quienes se les aplicaron cuestionarios y guías de entrevistas. Por otro lado, en el marco de una estancia de investigación en la Universidad de Barcelona, se realizaron entrevistas a 20 profesores del Instituto Badia del Vallés, perteneciente al Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya en Barcelona, España. Considerando a la muestra No probabilística.

Por los resultados obtenidos se concluye que si bien los profesores tienen noción del concepto de competencia y de lo que ésta implica, alrededor de tres cuartas partes de ellos tuvieron problemas en su introducción del trabajo por competencias, entre los que destacan: el uso de estrategias y medios de enseñanza que logren el desarrollo de competencias en los alumnos, y principalmente, el cómo evaluar las competencias. Lo anterior se suma a la resistencia para modificar su práctica docente dado las transformaciones que exige el Enfoque para abordar los contenidos del plan de estudios.

**Palabras clave:** *Enfoque de competencias, Reforma Educativa, Educación Básica, Trabajo por competencias, Educación Secundaria.*

## **ABSTRACT**

The present research had as a principal objective to analyze the main challenges for secondary school teachers in the implementation of competency-based on approaches.

The introduction of this approach in the Mexican and Spanish basic education as well as in other educational levels has been cause of disputes and disagreements, given the views of researchers and specialists who consider that only aims to train people to meet the labor market needs. However, in basic education are focus problems facing resistance among teachers to modify their teaching practice and the use of teaching strategies, and new elements that allow students access to a comprehensive and quality education.

To set the analysis, was based on the results of the questions that led to interviews with secondary school teachers, such as the following: How do you conceptualize the term of competencies?, What do you think about the competence approach?, What has been the impact on teaching practice in the implementation process of the Reform?, What are the challenges for secondary school teachers in the implementation of competency-based approach?, among others. The results are discussed in relation to Educational Reform in Basic Education.

The research was located within the qualitative approach, not experimental. The first one, since it describes the qualities and characteristics of the phenomenon. Meanwhile, the second one was based on concepts, events, observing contexts that have already occurred without the manipulation of the people who made up the study.

The study sample consisted of teachers from both institutions. For one, 25 teachers of different subjects from High School Diurnal Number 184 "Eulalia Guzman", belonging to the School Zone XXXV, Operational Management 2 of Gustavo A. Madero in Mexico City, Distrito Federal, who were administered questionnaires and interview guides. On the other hand, in the framework of a research stay at the University of Barcelona, interviews were conducted with 20

teachers of the Institute of Badia del Vallés, in the Department of Education of the Generalitat of Catalunya in Barcelona, Spain. Considering a not probabilistic sample.

From the results it is concluded that while teachers have no notion of the concept of competition and what it implies, about three-quarters of them had problems in his introduction of labor skills, among them: the use of strategies and teaching aids to achieve the development of skills in students, and most importantly, how to assess competencies. This adds to the resistance to change their teaching practice given the changes required to address the focus of the curriculum content.

**Keywords:** *Focus on Abilities, Education Reform, Basic Education, Labor competency, Secondary Education.*

# INTRODUCCIÓN

La política educativa en México y el mundo durante la última década ha estado encaminada a reformar la educación en sus distintos niveles: educación básica, media superior y superior, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y así satisfacer las necesidades de eficiencia, competitividad, calidad, de sistema educativo y de la sociedad misma.

La educación básica mexicana, en particular la educación secundaria, ha sufrido cambios notables que van desde la modificación de los Planes y programas de estudios como lo señala la Reforma de Educación Secundaria, hasta cambios en los ámbitos administrativos y organizacionales establecidos en la actual Reforma Educativa derivada del Pacto por México.

Estos cambios generan reticencias en los docentes, pues en algunos casos son considerados no apropiados al contexto, o bien, que implican mayor tiempo y esfuerzo de su parte generando resistencia a modificar su práctica docente bajo el enfoque establecido en la reforma antes mencionada.

Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo principal analizar los retos y desafíos que implica el trabajar bajo el Enfoque por Competencias en la educación secundaria, lo que permitió cuestionar ¿Cuáles son los retos y desafíos para los docentes de educación secundaria en la implementación del Enfoque Basado en Competencias?, ¿Cuáles ha sido el impacto en la práctica docente en el proceso de implementación de la reforma?, etc.

Por lo que el presente trabajo de investigación está integrado por cinco capítulos, conclusiones y recomendaciones.

El capítulo uno contiene los antecedentes de las Reformas Educativas, la inducción de los docentes al trabajo por competencias y el planteamiento del problema referente a las experiencias que los docentes han vivido en el proceso de implementación del Enfoque Basado en Competencias.

El capítulo dos refiere aspectos normativos y de contexto que en su conjunto permiten comprender el porqué de las Reformas, sus objetivos y en sí los cambios más significativos como lo es la implementación del Enfoque Basado en Competencias en la educación secundaria. Así mismo, se brinda información de los dos centros escolares que participan en el presente estudio.

El capítulo tres conforma el marco teórico, en el cual se presenta el resultado de la revisión de la literatura, tal es el caso, del concepto de Competencia, su tipología, el papel de las competencias tanto en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica en México como en España.

El capítulo cuatro expone la metodología aplicada en el proceso, donde se detalla el tipo de estudio, el diseño de la investigación, la población y muestra que originaron los resultados reportados, las variables estudiadas, los instrumentos aplicados así como las fases que comprendieron la investigación.

El capítulo cinco presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a raíz de la aplicación del instrumento de evaluación a una muestra de 12 profesores de la Escuela Secundaria 184 “Eulalia Guzmán” en México y 18 profesores del Instituto Badia del Valles en la región de Cataluña, España.”

Posteriormente, se mencionan las conclusiones originadas del análisis de los resultados en comparación con los objetivos y preguntas de investigación planteados en el Capítulo I.

Finalmente, se proponen algunas estrategias a los centros educativos para la implementación del enfoque basado en competencias que den pauta a mejorar las competencias docentes y de los alumnos.

Se integran al trabajo las referencias consultadas, un glosario y anexos que incluyen los instrumentos utilizados en la investigación.

# **CAPÍTULO I ORÍGENES Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

## **“DESAFÍOS Y RETOS PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE EN COMPETENCIAS”**

### **1.1 ANTECEDENTES**

A finales del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, los sistemas educativos del mundo enfrentan grandes desafíos relacionados con su capacidad de respuesta a los profundos cambios que se han registrado tanto en el contexto internacional como al interior de los diferentes países.

Donde además organismos como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o la propia Unión Europea (UE) han elaborado propuestas que suponen cambios epistemológicos y otros más o menos sustantivos (Angulo, 2008 En: Innovación Educativa).

Dichos cambios demandan entre otras cosas niveles de cobertura, calidad, eficiencia y equidad en la distribución de oportunidades educativas, todo ello enfocado a que la educación básica (primaria y secundaria) se universalice, lo que constituye una garantía efectiva en los países altamente desarrollados pero que desafortunadamente en el caso de México no se ha logrado alcanzar.

Esta preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean los individuos y los grupos sociales no es nueva. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.

Como se muestra en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia señala que la educación busca satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso (1990).

El interés por la educación ha llevado a que varios países incluido México se vea en la necesidad de modificar sus modelos educativos con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y así cubrir las expectativas del momento. En consecuencia, para responder a este reto, las autoridades educativas en México han implementado una serie de reformas, donde se hace patente que el quehacer docente es fundamental para fortalecer la calidad educativa, tal como lo estableciera la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), la cual permite articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria, de manera que exista consistencia entre las competencias a desarrollar en la educación básica.

Esta Reforma contempla como una de las políticas fundamentales para avanzar en la mejora de la calidad educativa brindar una oferta de formación continua y superación profesional a los maestros y maestras que responda a sus necesidades de profesionalización y a los retos de la educación en la sociedad actual. Dado que ellos son los responsables de ejecutar éste proyecto, brindando a los estudiantes la mayor cantidad de capacidades y habilidades que les permitan enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales, favoreciendo así el pleno desarrollo de competencias.

Los puntos antes mencionados se retomaron en la última *Reforma Educativa 2012*, promovida por el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, y

derivada del *Pacto por México*, cuyo objetivo principal es modernizar el Sistema Educativo Nacional.

Como se puede ver, éstas Reformas hacen necesario que los docentes, en primer lugar, reconozcan si cuentan con los elementos necesarios para promover diversas formas de interacción en el aula, que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados en los alumnos y en segundo lugar, conocer cuál es el impacto del proceso enseñanza- aprendizaje basado en competencias en las aulas de Educación Básica, así como los conflictos internos que enfrenta el docente al tener que modificar su práctica.

Para esto, las autoridades educativas consideraron oportuno iniciar el proceso de inducción al trabajo por competencias del magisterio en el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio en el inicio del Ciclo Escolar 2009-2010, durante 30 horas de trabajo donde se dio a conocer el enfoque por competencias en la Educación Básica, sus orígenes y la justificación de la implementación en educación básica. Posteriormente, en el inicio del Ciclo Escolar 2010-2011 se abordó la importancia de la Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula, en el cual se reconoce a la planeación como una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje.

A nivel teórico, es decir, según los planes de estudio, hay “cierto respaldo”, aunque la actualización docente es deficiente o cubre ámbitos no relacionados directamente con el currículum.

La anterior problemática se ve reforzada por otros aspectos que implican que el rendimiento escolar se vea igualmente afectado, como es el caso de la falta de manejo de contenidos articulados, dado que los alumnos que egresan de primaria, presentan deficiencias notables, como se puede apreciar en la generación de primer grado; son jóvenes que en su mayoría presentan carencias en el manejo de conceptos básicos, en el apego a normas y reglas, entre otros.

Así pues, La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la *sociedad de la información*.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en la educación básica, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Para lo cual se presentan ciertos requerimientos para la aplicación del enfoque por competencias, donde resaltan: la capacitación y actualización del personal docente, el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, capacidad para trabajar en equipo, manejo del idioma (en el caso de los profesores de inglés), la creación óptima de los ambientes de aprendizaje, del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas, del conocimiento a la sociedad del conocimiento, de la enseñanza al aprendizaje por mencionar algunas.

Sin duda alguna estos requerimientos generan en el docente resistencia al cambio. Los cambios que se dan día con día exigen de un educador versátil, creativo y que responda a tales desafíos, lo que solamente será posible si fundamenta su quehacer en una actualización y capacitación permanente que le permitan desarrollar sus propias competencias (Aguilar, 2009.En: Quintanilla)

Dado los cambios que exige este enfoque sobre la práctica docente surge la necesidad de identificar cuáles son los retos y desafíos que implica la implementación del enfoque basado en competencias para los docentes de educación secundaria dada las problemáticas que se han presentado.

### **1.3 ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Qué desafíos y retos representa la implementación del enfoque basado en competencias para los docentes de educación secundaria de la Escuela Secundaria?

### **1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

1. ¿Cuáles son los retos y desafíos para los docentes de Educación Secundaria en la implementación del enfoque basado en competencias?
2. ¿Cuál ha sido el impacto en la práctica docente en el proceso de implementación del Enfoque Basado en Competencias?
3. ¿En qué condiciones de contexto e institucional se aplicó el enfoque de competencias en la Escuela Secundaria N°. 184 "Eulalia Guzmán" y en el Instituto Badia del Valles?
4. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para implementar el enfoque?
5. ¿Qué elementos se podrían recuperar de la experiencia catalana para la implementación del enfoque de competencias en México?
6. ¿Cuáles son las alternativas y estrategias viables para la implementación exitosa del enfoque de competencias en educación secundaria?

### **1.5 OBJETIVOS**

#### **1.5.1 Objetivo General**

Analizar los retos y desafíos para los docentes en la implementación del enfoque basado en competencias en educación secundaria.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- ◆ Describir las implicaciones del enfoque basado en competencias en educación secundaria.
- ◆ Analizar los desafíos y retos para el docente de educación secundaria en la implementación del enfoque por competencias.
- ◆ Detectar algunos elementos recuperables de la experiencia catalana para la implementación del enfoque de competencias.
- ◆ Diseñar alternativas y estrategias viables para la implementación del enfoque de competencias en la Escuela Secundaria N° 184 "Eulalia Guzmán" de la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal.

## **1.6 JUSTIFICACIÓN**

En el plan de estudios 2006 se incluye el concepto de competencias el cuál es definido como un procedimiento en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento que permite resolver problemas y es la capacidad del alumno al poner en práctica de manera integrada conceptos, habilidades y actitudes para enfrentar y resolver problemas en la vida cotidiana.

Como podemos ver nos encontramos ante un nuevo paradigma, un nuevo enfoque en la educación básica, el cual implica una reestructuración no sólo del plan y programas de estudio, sino también un cambio radical en la práctica docente y es ahí donde los profesores de educación secundaria se encuentran con ciertos obstáculos para la implementación del enfoque basado en competencias.

Dado que el aprendizaje por competencias hace necesario que el docente cumpla con una serie de habilidades para poder desempeñar la labor educativa y lograr así el cometido de éste, se hace indispensable analizar, ¿Cuáles son las exigencias que el docente debe cubrir para hacer efectivo éste modelo?, así como

también las adecuaciones curriculares, didácticas y en cuanto a la evaluación se refieren.

Por lo que la presente investigación analiza las diferentes situaciones que los docentes han experimentado en todo el proceso de implementación de la Reforma, buscando obtener información que sea de utilidad para docentes y directivos para la toma de decisiones que den respuesta a los problemas identificados y el aprovechamiento de las fortalezas, que faciliten la ejecución del nuevo enfoque educativo en los programas de estudio de las diferentes asignaturas.

## **CAPÍTULO 2 MARCO NORMATIVO**

A lo largo de la historia la educación ha sido considerada la piedra angular que permite el desarrollo de un país. Aunado a lo anterior, los cambios sociales producidos en un primer momento por la globalización y en un segundo momento, los generados por la sociedad del conocimiento han hecho que los países del mundo reconsideren la educación que ofrecen a sus ciudadanos.

Debido a esto, en el caso de México, el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP) han llevado a cabo un sinnúmero de reformas de tal manera, que la educación responda a las exigencias que enfrentan los sistemas educativos desde finales del siglo XX y que se acentúan a principios del siglo XXI, tanto a nivel internacional como nacional.

Dadas las deficiencias del sistema educativo mexicano, el Gobierno Federal ha implementado algunas políticas educativas orientadas a la mejora de la educación. Han sido las últimas cuatro administraciones gubernamentales donde se han llevado a cabo diversos proyectos relacionados con la infraestructura, la reestructuración curricular de los planes y programas de estudio, lo que trajo consigo la actualización de los libros de texto gratuitos, el incremento de las horas clase, la inserción de la participación social, así como la formación, actualización y capacitación del magisterio, todo lo anterior con la finalidad de que los mexicanos tengan acceso a una educación de calidad.

Uno de los aspectos más importantes y que se considera está ligado estrechamente a los objetivos anteriormente mencionados es la actualización del magisterio, pues son precisamente los docentes los responsables directos de llevar a la práctica las reformas educativas. Esto se puede observar desde el período de 1988 a 2011, que abarca los gobiernos de Carlos Salinas (1988-1994), Ernesto Zedillo (1944-2000), Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), con tendencia en aumento hasta nuestros días, en donde surgieron

programas de actualización, capacitación y formación a la función docente y directiva.

Por ello, en este apartado se dan a conocer cuáles han sido los cambios producto de las Reformas que generaron la implementación del Enfoque Basado en Competencias en las escuelas de educación básica en nuestro México.

Estos cambios están relacionados con dar respuesta a los problemas de cobertura, equidad de oportunidades educativas, eficiencia y por supuesto, calidad educativa. Esto con el propósito de lograr la Universalización de la Educación Básica (primaria y secundaria), lo que constituye una garantía efectiva en los países altamente desarrollados, pero que dicho sea de paso en países en vías de desarrollo como México no ha sido posible alcanzar.

De ahí que en las primeras reformas realizadas al artículo tercero Constitucional (1991 y 1993), la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE, 2013), han permitido reorientar las políticas de Estado, entre ellas, las referidas a la educación, mediante la reformulación de planes y programas de estudio articulados por una estrategia de gestión del desarrollo educativo, que a su vez parte del establecimiento de acuerdos y consensos del concepto emergente de educación básica, sus objetivos y fines, mismos que fundamentarán el diseño de un modelo general de educación básica, de carácter flexible y abierto, que prevea los desafíos del Siglo XXI y que resulte aplicable en el contexto mexicano dadas las condiciones multiculturales del país.

## **2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)**

El 19 de mayo de 1992 se dio a conocer en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual fue signado entre el Gobierno Federal (Ejecutivo Federal y SEP), los gobiernos de los 32 Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Este acuerdo buscaba favorecer el sistema de educación básica mediante la articulación del preescolar, primaria y secundaria, con el objeto de dotar de una educación de calidad a la niñez mexicana, que les permita mayores oportunidades de movilidad social así como promoción económica, en un contexto productivo y democrático.

Así mismo, representa la posibilidad de reorganizar el sistema educativo, lo que se traduce como la descentralización de la educación, donde el Gobierno Federal faculta a los gobiernos estatales y municipales para la conducción, operación y administración de la educación básica, normal e indígena que la SEP había tenido a su cargo.

Otra acción importante dentro del Acuerdo es la reformulación de los planes y programas de estudio de la educación básica, que si bien en ocasiones anteriores habían sufrido pequeñas modificaciones, en ese momento se hacía urgente su reestructuración considerando las exigencias del momento.

Sin embargo, la renovación curricular total de programas de estudio y libros de textos se implementó hasta el ciclo escolar 1993 – 1994.

En lo que referente al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del ciclo escolar 1994 -1995 y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantó en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzó marcadamente la enseñanza de la

lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restableció el estudio sistemático de la historia, tanto Universal como de México, la Geografía y el Civismo. Conviene precisar que en respaldo a esta reforma, la industria editorial elaboró los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para este ciclo (SEP, 1992).

La última de las acciones, y no por eso menos importante, la constituyó la revaloración de la función magisterial, pues según se menciona en el ANMEB el maestro debe ser el protagonista de la transformación educativa de México. Por ello, se considera que los maestros deben tener las condiciones más propicias para el desempeño de sus funciones, debe motivársele para que se comprometa con su capacitación y actualización permanentes. De ahí que se creara el Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM), el cual permitió actualizar a los maestros y directivos de manera escalonada para el buen manejo de los contenidos curriculares.

Así mismo, se promovió el incremento salarial, la integración de un programa de fomento a la vivienda del magisterio, la creación de la carrera magisterial como mecanismos de motivación al trabajo docente. Éste último, en sus primeros momentos causó controversia porque implicaba que el docente se actualizara y evaluara. Sin embargo, a ver los beneficios económicos que representaba estar en el Carrera Magisterial motivó a muchos otros profesores, quienes se integraron al programa y al proceso de actualización permanente.

## 2.2 Programa Sectorial de Educación (ProSedu) 2007 – 2012

El Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 se crea para hacer válido el artículo 26, apartado A de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece la pertinencia de un Plan Nacional de Desarrollo a los que se apegarán los diferentes programas de la Administración Pública Federal en calidad de obligatorio.

Este programa fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública y avalado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, y el Ejecutivo Federal. Una vez autorizado para su puesta en marcha fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de mayo de 2007 y que entró en vigor al día siguiente de su publicación.

En la ejecución de dicho programa no sólo participa la Secretaría de Educación Pública sino también organismos sectorizados de la Administración Federal, así también se encuentran instituciones que atienden la Educación Básica, Media Superior, Superior, Educación para Adultos, atención a la Diversidad Lingüística y Cultural.

Cada uno de los objetivos que constituye este Programa cuenta con estrategias y líneas de acción como se muestra a continuación:

**Objetivo 1.** Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

**Figura 1. Estrategias y Líneas de Acción Objetivo 1**

Estrategias	Líneas de acción
1.1 Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo	▪ Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a

<p>basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.</p>	<p>los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo.</p>
<p>1.2 Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.</li> </ul>
<p>1.3 Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacitar a los profesores de escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las bajas calificaciones obtenidas en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).</li> </ul>
<p>1.4 Desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar acciones pedagógicas preventivas, capaces de subsanar en forma oportuna las fallas del aprendizaje, sustentadas en sistemas de evaluación formativa.</li> </ul>
<p>1.5 Articular esfuerzos y establecer mecanismos para asegurar el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias numéricas básicas que permitan a todos los estudiantes seguir aprendiendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear un Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación de la Ciencia en la vida diaria.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información del ProSeDu 2007-2012.

**Objetivo 2.** Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

**Figura 2. Estrategias y líneas de acción objetivo 2**

Estrategia	Líneas de acción
2.4 Articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos.	Fortalecer las políticas educativas y la coordinación con las entidades federativas para elevar la cobertura de la atención de la población en edad escolar básica en condiciones de marginación y vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia con información del ProSeDu 2007-2012.

**Objetivo 3.** Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

**Figura 3. Estrategias y líneas de acción objetivo 3**

Estrategias	Líneas de acción
3.1 Diseñar un modelo de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que incluya estándares, conectividad y definición de competencias a alcanzar.	Consolidar programas de investigación e innovación para el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el aprendizaje y dominio de alumnos y maestros de competencias de lecto-escritura, razonamiento lógico-matemático y de los principios básicos de las ciencias exactas, naturales y sociales, en la vida diaria.

<p>3.2 Desarrollar aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación, para mejorar la gestión y el control escolar y articularlos con los instrumentos de planeación, estadística y los indicadores de desempeño en todos los ámbitos del sistema educativo, desde las escuelas hasta las instancias de coordinación en las entidades federativas y en el nivel central.</p>	<p>Implementar un programa específico para articular y complementar todos los programas que promueven actividades asociadas con la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, en el ámbito de la educación básica.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con información del ProSeDu 2007-2012.

**Objetivo 4.** Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la de adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

**Figura 4. Estrategias y líneas de acción objetivo4**

Estrategias	Líneas de acción
<p>4.1 Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecer las iniciativas y los programas dirigidos a la formación integral de la persona, en los que la participación y el ejercicio de la ciudadanía, el cuidado de la salud, el medio ambiente y el patrimonio cultural y natural sean actividades regulares del aula y la práctica docente.</li> </ul>

<p>4.2 Promover la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico sistemático que contribuya a mejorar la salud física y mental, como parte de una mejor calidad de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuir a la formación, capacitación, certificación y actualización de las personas dedicadas a la dirección, gestión y administración de la cultura física y el deporte.</li> </ul>
<p>4.3 Reforzar la incorporación a la vida escolar de experiencias y contenidos curriculares relacionados con la educación artística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover, mediante concursos y otras actividades, la expresión artística de los alumnos, tanto en las artes plásticas como en las escénicas, la música (con especial atención a actividades grupales como coros), con base en el conocimiento de las tradiciones mexicanas y las artes populares, y con alcance universal.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información del ProSeDu 2007-2012.

**Objetivo 5.** Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

#### **Estrategias y líneas de acción objetivo 5**

Este objetivo no contempla estrategias y líneas de acción a seguir por la Educación Básica puesto que ésta es formativa, sin embargo se enfoca en el nivel Medio Superior y Superior puesto que son profesionalizantes.

**Objetivo 6.** Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (Gobierno Federal, 2007).

**Figura 5. Estrategias y líneas de acción objetivo 6**

<b>Estrategias</b>	<b>Líneas de acción</b>
6.1 Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica.	Establecer las bases para reestructurar y reactivar las instancias formales de participación social como el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), los consejos estatales y escolares, en el contexto de la reforma integral de la educación básica y con especial énfasis en el fortalecimiento de la participación social.
6.2 Promover la participación de la comunidad educativa y autoridades competentes para garantizar la seguridad de estudiantes y profesores.	Fomentar el establecimiento y desarrollo de instancias ciudadanas de carácter independiente que contribuyan a velar por el respeto de la integridad de los educandos y la seguridad en las escuelas.
6.3 Verificar que el aula, la escuela y el maestro cuenten con las condiciones para la operación adecuada de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima.	Establecer mecanismos de contraloría social y de comunicación directa entre las escuelas y las autoridades educativas responsables para reportar anomalías y deficiencias.

<p>6.4 Lograr una mejor articulación entre los programas desarrollados por la Subsecretaría de Educación Básica, organismos sectorizados, áreas responsables en las entidades federativas y otras instituciones y organismos vinculados con la prestación de los servicios, de manera que se evite la duplicación y la existencia de estructuras paralelas y se refuerce la gestión de las autoridades educativas de las entidades federativas.</p>	<p>Establecer claramente las funciones, atribuciones y responsabilidades del personal que se relaciona con el funcionamiento de las escuelas, para que se corresponsabilicen del logro educativo y sea posible pedir cuentas y reconocer los resultados del esfuerzo de cada uno.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia con información del ProSeDu 2007-2012.

Se puede ver que es en el objetivo 3, 4 y 5 donde se resalta el impulsar el desarrollo de competencias de los alumnos que les permitan insertarse en esta sociedad cambiante, siendo capaces de participar de manera competitiva en el mercado laboral, de ahí que algunos estudiosos del tema muestren su desacuerdo con el enfoque dado su orientación laboral.

Los objetivos antes mencionados contribuyen al cumplimiento de los objetivos que contempla el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 como se muestra en la figura 2, cuyo fin principal es dar respuesta a viejos problemas que han sido una constante en el sistema educativo mexicano, como son, la cobertura, la calidad educativa, la equidad, entre otros.

**Figura 6. Alineación de objetivos sectoriales con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y con las metas de la visión 2030**

<p><b>Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012</b></p>	<p><b>Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012</b></p>
<p><b>Objetivo 1</b> <i>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</i></p>	<p>Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 9 y 16 del Eje 3 del PND.</p>

<i>desarrollo nacional.</i>	
<b>Objetivo 2</b> <i>Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</i>	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 13 del Eje 2; 10, 11,15, 16, 17 y 20 del Eje 3 del PND.
<b>Objetivo 3</b> <i>Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</i>	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 11 del Eje 3; del PND.
<b>Objetivo 4</b> <i>Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</i>	Contribuye al cumplimiento de los objetivos 11, 12, 16 del Eje 1; 12 y 20 del Eje 3; 14 del Eje 4; 3 del Eje 5 del PND.

Fuente: SEP, Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Así mismo, el objetivo 3 referente a impulsar el desarrollo y utilización de las tecnologías de la información y comunicación es equivalente al eje 1 de modernización de los centros escolares establecido en la Alianza por la Calidad de la Educación como se verá posteriormente.

Como se puede ver los objetivos anteriormente señalados representan la base y fundamentos de los acuerdos y reformas educativas enfocadas al logro de una educación de calidad.

## 2.3 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

La Reforma Integral de la Educación Básica no es más que es el resultado de la transformación educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como de los seis objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

El propósito de esta reforma se enfoca a resolver los retos que enfrenta el país en pleno siglo XXI y en sí el Sistema Educativo, a través de la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.

En 2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició un proceso de reformas a la educación básica, siendo el nivel preescolar el primero de éstos, seguido por la educación secundaria en 2008, donde se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En este mismo año se decide implementar un proceso de revisión para reformar la educación primaria de manera que ésta sea articulada con el último año de preescolar y el primero de secundaria, siendo en 2009 cuando se definen los campos formativos así como las asignaturas que conformarían el mapa curricular de educación básica, mismos que darían cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso.

Dicho perfil se expresa en términos de rasgos individuales, deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica y contempla el desarrollo de las siguientes competencias (*ver figura 7*):

**Figura. 7. Competencias deseables en el perfil de egreso del estudiante de educación básica.**



Fuente: Elaboración propia con información obtenida del Plan de Estudios 2011.

Cabe señalar que los planes y programas de estudios de 1993 y 2006, correspondientes al nivel primaria y secundaria respectivamente, fueron la base del diseño de la reforma curricular de educación primaria, con la que se logró, finalmente, la articulación de los tres subsistemas de la educación básica obligatoria en México.

Estas reformas ofrecen a los niños y adolescentes del país un trayecto formativo coherente, basado en los aprendizajes, que tome en cuenta al alumno como persona, que posea un enfoque metodológico enfocado en la resolución de los problemas y la realización de proyectos, en suma: en el desarrollo de competencias para desenvolverse a lo largo de la vida.

Los cambios en la educación preescolar promovieron un nuevo paradigma: *de la enseñanza al aprendizaje*. En una pedagogía de competencias, el discurso del maestro paulatinamente ha sido sustituido por una acción que consiste,

esencialmente, en: orientar y organizar el proceso de resolución de la tarea, ayudando a construir, según las circunstancias, los recursos necesarios para esta resolución. Dicho de otra manera, se originó una inversión de los papeles en las prácticas del aula.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

En virtud de lo anterior, la articulación de la educación básica y la RIEB, deben ser entendidas desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular a la sola a la revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores (SEP, 2011).

Tomando en consideración las características anteriores, el mapa curricular del nuevo plan de estudios para la educación secundaria es el que se muestra a continuación (*Ver tabla 1*):

**Tabla 1. Mapa Curricular de Educación Secundaria**

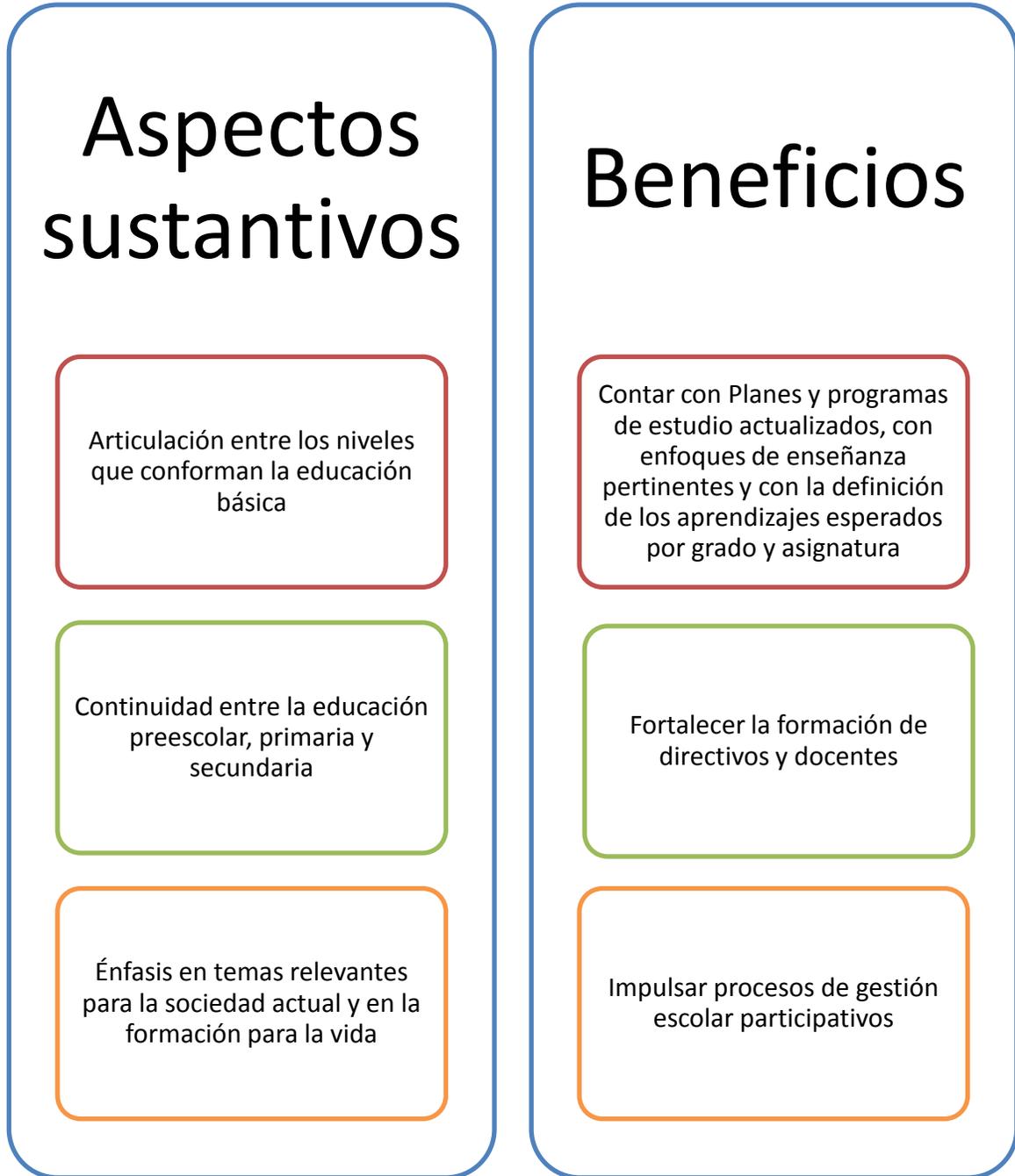
<b>Primer grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Tercer grado</b>	<b>Horas</b>
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética I	4
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>35</b>		<b>35</b>

Fuente: SEP (2006). Reforma Integral de Educación Secundaria

Dicha Reforma representa la concreción de una serie de reformas, así como una política pública que busca alinearse con las necesidades y con los enfoques educativos basados en competencias que permitirá a los alumnos tener una visión global desde una identidad local a partir de un nuevo paradigma que se considera urgente y que a su vez, es exigible por una sociedad mexicana cada vez más demandante.

La RIEB señala aspectos sustantivos y beneficios de su implementación, mismos que favorecerán el desarrollo de competencias y permitirán alcanzar el perfil de egreso deseado para los alumnos de educación secundaria a través de una formación integral, tales como los que se muestran en la siguiente figura.

Figura 8: Aspectos sustantivos y beneficios de la RIEB.



Fuente: Elaboración propia con información de la RIEB, SEP.

## **2.4 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)**

La Alianza por la Calidad de la Educación signada el 15 de mayo de 2008, es el resultado de las propuestas hechas en el marco del 4º. Congreso Nacional de Educación, el 2º. Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y el Concurso “la Escuela que yo quiero”.

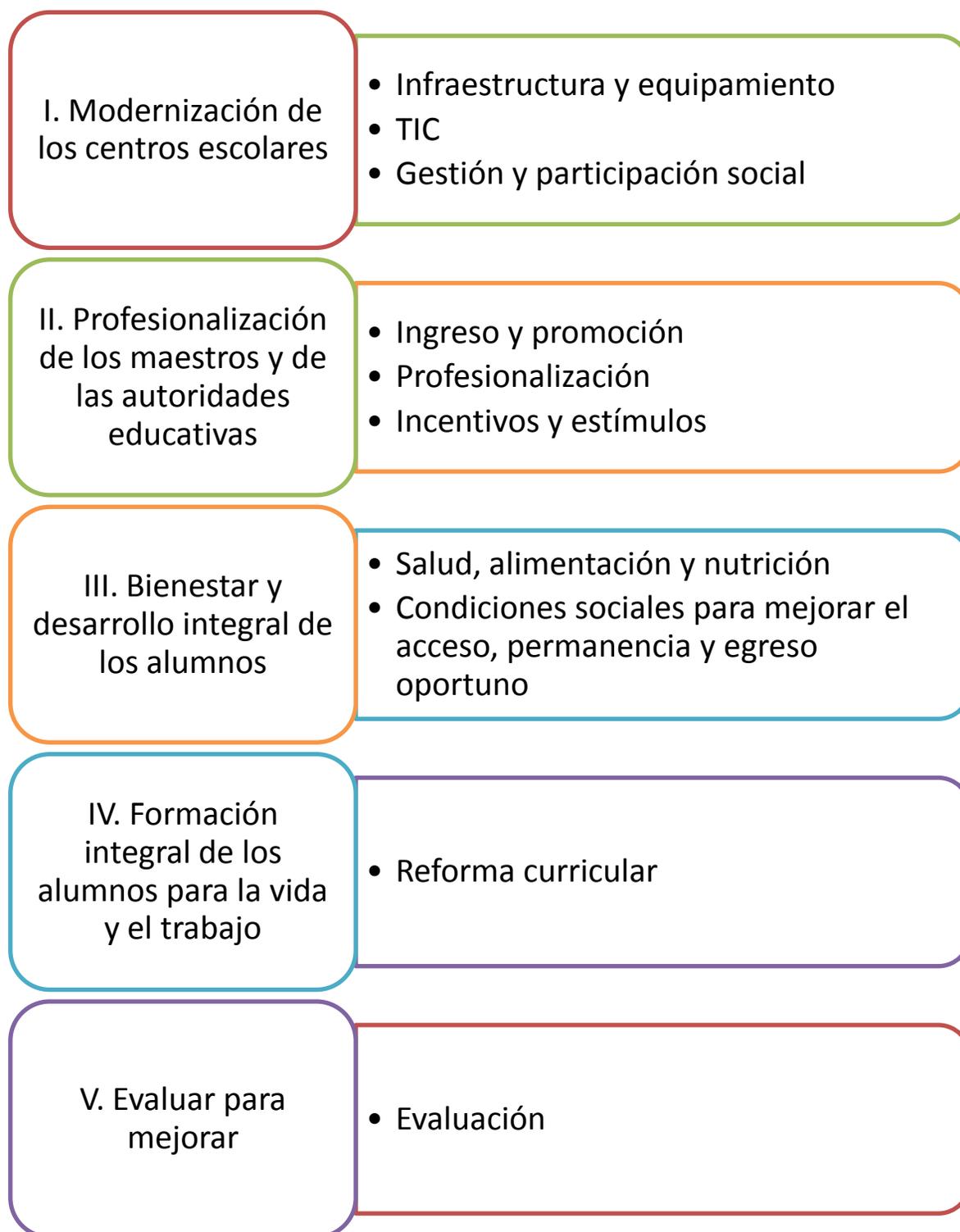
Dicha Alianza fue suscrita por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes consideraron prudente la creación de un nuevo modelo educativo que responda a las necesidades del México del siglo XXI y que por ende impulse la calidad educativa.

“El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional.” (SNTE &GF, 2008).

Para hacer esto posible se solicita la participación activa de cada uno de los 32 gobiernos estatales y sus respectivas autoridades educativas, legisladores y gobiernos municipales, padres de familia, sociedad civil y estudiantes de todos los niveles, de tal forma que los actores antes mencionados hagan propios los compromisos orientados a la transformación educativa.

Las acciones de la alianza se dividen en cinco ejes rectores y diez procesos (Ver *figura 9*) que dejan ver claramente los retos que habrá de hacer frente el Sistema Educativo Mexicano.

**Figura 9. Ejes y procesos de la Alianza por la Calidad de la Educación.**



Fuente: Elaboración propia con información de la “Alianza por la calidad de la educación”

Como resultado de las Reformas antes mencionadas, se presenta a continuación una síntesis del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, mismo que recupera los antecedentes que dieron origen a la RIEB; las características del plan de estudios; seguido de los principios pedagógicos, las competencias para la vida que se buscan desarrollar; el perfil de egreso de la Educación Secundaria; aspectos del mapa curricular, diversificación y contextualización curricular; parámetros curriculares; aspectos de la gestión para el desarrollo de habilidades digitales y de la gestión educativa y de los aprendizajes, y por último, los estándares curriculares y aprendizajes esperados.

Es importante mencionar que estos aspectos están estrechamente relacionados con los ejes de acción señalados en la ACE, con lo que se contempla “un avance significativo, al menos, en el propósito con contar con escuelas más preparadas para atender las necesidades específicas de cada estudiantes” (2011). Lo que representa un proyecto ambicioso y que implica, no sólo, a los actores de la educación sino también a los padres de familia y sociedad en general. (*Ver tabla 2*).

**Tabla 2. SÍNTESIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA.**

ASPECTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011			DESCRIPCIÓN
<b>Antecedentes a la RIEB</b>	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)		(1992) Profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional, dando paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica.
	El Compromiso Social por la Calidad de la Educación		(2002) Tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social, en que se inicio el siglo XXI.
	Alianza por la Calidad de la Educación		(2008) Establece el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.
	Proceso de elaboración del currículo		(2004, 1993 y 2006) Se establecieron condiciones para la revisión de los planes de estudio y el conjunto de programas de niveles de preescolar, primaria y secundaria con el fin de propiciar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica, identificando un conjunto de competencias relevantes para que los estudiantes puedan lograr una vida plena y productiva.  Construcción de materiales educativos, en el marco del artículo 3ro y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con la colaboración de especialistas, centros académico de alto nivel, Coordinaciones Estatales de Asesoría. Evaluación del plan por parte de la UNESCO y la Universidad de New York.
		Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje	Estudiante como centro y referente del aprendizaje reconociendo la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje desde diversos contextos.

<b>Características</b>	<b>1. Principios Pedagógicos</b>	Planificar para potenciar el aprendizaje	Elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje en términos de competencias a través de actividades que representen desafíos intelectuales para los estudiantes. Requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan y de cómo aprenden.
		Generar ambientes de aprendizaje	Espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que permitan el aprendizaje. Media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.
		Trabajo colaborativo	Orienta las acciones para el descubrimiento, búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias con el fin de construir aprendizajes en colectivo.
		Desarrollo de competencias, Estándares curriculares y aprendizajes esperados.	Proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.
		Uso de materiales educativos	Permiten el disfrute en el tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje e integración de comunidades de aprendizaje. El docente es un mediador para el uso de estos materiales.
		Evaluar para aprender	Permite la obtención de evidencias, elaboración de juicios y retroalimentación sobre los logros del aprendizaje a lo largo de la educación básica. Enfoque formativo de la evaluación que incluye: distintos tipos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), diferentes momentos (inicio, durante y final), una finalidad acreditativa o no acreditativa) y con 2 propósitos (regulación del proceso de enseñanza y regulación del proceso de aprendizaje). El referente para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada bloque. Promoción de instrumentos y estrategias adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje.
		Inclusión para atender a la diversidad	Reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven. Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje diferenciadas.
		Incorporación de temas de relevancia social	Derivados de los retos de una sociedad que cambia constantemente favoreciendo aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin

			dejar de lado conocimientos y habilidades.
		Renovación del pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	Permite la promoción de normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad de la escuela con la participación de la familia.
		Reorientar el liderazgo	Implica un compromiso personal y con el grupo. Determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas.
		Tutoría y asesoría académica en la escuela	Conjunto de alternativas de atención individualizada (estudiantes o docentes) que parte de un diagnóstico. La asesoría permite a los docentes la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Suponen un acompañamiento cercano: concebir a las escuelas como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.
	<b>2. Competencias</b>	Movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos. Se manifiestan en la acción y de manera integrada tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y poniendo en práctica los conocimientos pertinentes para resolver problemas.	Competencias para el aprendizaje permanente
Competencias para el manejo de la información			
Competencias para el manejo de situaciones			
Competencias para la convivencia			
Competencias para la vida en sociedad			
		Plantea rasgos deseables que los alumnos deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Herramientas básicas para comunicarse en inglés. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica

	<p align="center"><b>3. Perfil de egreso de la Educación Básica</b></p>	<p>ámbito.</p>	<p>estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar en consecuencia los propios puntos de vista.</p> <p>Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p> <p>Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales colectivas que favorezcan a todos.</p> <p>Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</p> <p>Asume y practica la interculturalidad como riqueza en forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p> <p>Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p> <p>Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medio para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p> <p>Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>	
	<p align="center"><b>3. Mapa Curricular</b></p>	<p>Se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular.</p>	<p>Lenguaje y comunicación</p>	<p>Su finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Se centra en las prácticas sociales del lenguaje entendidas como pautas o modos de interacción.</p>
			<p>Pensamiento Matemático</p>	<p>Se plantea en base a la solución de problemas en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma</p>

				de decisiones. Se trata de pasar de la aplicación mecánica de un algoritmo a la representación algebraica. Se enfatiza la necesidad de que los alumnos justifiquen la validez de los procedimientos y resultados que encuentren mediante el uso de este lenguaje.
			Exploración de mundo natural y social	Constituye la base de formación del pensamiento crítico entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.
			Desarrollo personal y para la convivencia	Implica que los estudiantes actúen con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. Contribuye al desarrollo personal de los alumnos y brinda elementos para construir relaciones armónicas.
	<b>4. Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para educación indígena</b>	Dan muestra de la diversidad del país reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en el que nos movemos al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio.		Nacionales
				Especializados
				Étnicos
				Dinámicos
				Innovadores

	<b>5. Parámetros curriculares para la educación indígena (Asignatura de lengua indígena)</b>	Consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje orales y escritas en cualquier ámbito.	Las prácticas sociales del lenguaje se organizan en cuatro ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Familia y comunidad</li> <li>• La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura</li> <li>• La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos</li> <li>• El estudio y la difusión del conocimiento</li> </ul>
	<b>6. Gestión para el desarrollo de habilidades digitales</b>	Habilidades para todos	Impulsar el desarrollo y la utilización de TICS en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Considera los siguientes componentes: pedagógico, gestión, acompañamiento y conectividad e infraestructura.
	<b>7. Gestión educativa y de aprendizajes</b>	La gestión escolar	Normas que orienten la organización escolar. Una gestión con bases democráticas en la que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad.
		Elementos y condiciones para la reforma en la gestión escolar	Establecer una instancia intermedia entre la escuela y la autoridad estatal que integre sus funciones en un modelo de gestión estratégica que establezca la gestión por resultados. Para lograr lo anterior, es necesario aglutinar los equipos de supervisión y las instancias de formación con asesores técnico – pedagógicos que realicen la función de asesoría y acompañamiento a las escuelas.
		Gestión de la asesoría académica en la escuela	La asesoría se basa en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles.
Modelo de gestión específicos para cada contexto		Tienen la intención de fortalecer a la escuela, deben considerar formas particulares de organización del servicio educativo, como son las escuelas multigrado y las telesecundarias.	
Gestión para avanzar hacia una Escuela de Tiempo Completo	El currículo exige poner en práctica formas de trabajo didáctico distintas, que implican que el niño pase más tiempo en la escuela.		

			La ampliación de la jornada permite brindar a los estudiantes oportunidades para profundizar en el estudio del currículo, así como incrementar horas destinadas al aprendizaje del inglés, las TIC's y educación física.
		Gestión del tiempo propuesto en las escuelas de medio tiempo	En el caso de educación preescolar, la educadora organizará el tiempo de trabajo a partir de las características de los niños, para asegurar el logro de los aprendizajes durante el ciclo escolar.
<b>9. Estándares Curriculares y aprendizajes esperados</b>		PISA. Un referente internacional	PISA es un referente internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúan algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento.
		Estándares Curriculares	Expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al término de la primaria y al concluir la educación secundaria.
		Estándares de Español	Permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficiencia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.
		Estándares nacionales de habilidad lectora	Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan Educación Básica.
		Estándares de Segunda Lengua: Inglés	Responde a criterios comunes de referencia nacional e internacional. Los estándares se agrupan en: comprensión, expresión, multimodalidad y actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.
		Estándares de Matemáticas	Presentan la visión de una población que sabe utilizar los saberes matemáticos.
		Estándares de Ciencias	Presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados con la ciencia.
		Estándares de Habilidades Digitales	Presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información e interactuar con otros.

## **2.5. Un Enfoque Basado en Competencias en la Educación Secundaria Mexicana**

El Plan de estudios 2006 es uno de los primeros documentos oficiales donde se inicia el manejo del concepto "Competencias" definido como un procedimiento en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento que permite resolver un problema aunado a la capacidad del alumno de poner en práctica conceptos, habilidades y actitudes para enfrentar y resolver problemas en la vida cotidiana.

Es notable, además, que el concepto de competencias se refleja en el perfil de egreso de la educación básica, el cual plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica (Plan de Estudio, 2006).

Como vemos el enfoque basado en competencias representa un nuevo paradigma presentado por el plan y programas de estudio, que si bien pretender ser innovador, también exige la participación activa y comprometida de todos los actores incluidos en el proceso educativo: autoridades educativas, maestros, alumnos y la sociedad civil en general.

Para su implementación se vivieron varias etapas. La primera de ellas fue durante el ciclo escolar 2005 – 2006, donde se puso en marcha en escuelas secundarias de 30 Estados de la República Mexicana, a esta etapa se le denominó Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo curriculum. El propósito de ésta fue evaluar la pertinencia de los contenidos y en sí del enfoque para su enseñanza, lo que permitió identificar las implicaciones de la nueva propuesta curricular tanto en la organización de las escuelas, como en las prácticas de los docentes.

Los ciclos escolares que continuaron han representado un esfuerzo por consolidar la aplicación del enfoque en la educación básica. Para lo cual, la SEP consideró apropiado que fueran los Talleres Generales de Actualización (TGA) el marco que permitiera capacitar a los docentes y directivos en la adquisición de herramientas que propicien la comprensión del concepto de competencias, la metodología para su implementación y las estrategias de evaluación de las mismas.

Para tal fin, la SEP editó el curso Prioridades y Retos de la Educación Básica durante los TGA 2008 – 2009, a través del cual se busca sensibilizar a los maestras y maestros sobre el compromiso que deben asumir para la "superación de los principales retos de la educación Básica, específicamente lo relativo a cobertura y eficiencia terminal, calidad con equidad, evaluación educativa, así como los enfoques de enseñanza y aprendizaje basado en competencias" (SEP, 2008).

Este curso fue considerado el punto de partida respecto a las acciones de formación continua y superación profesional que los docentes deberán desarrollar mediante los distintos trayectos formativos que cada uno considere prudente de acuerdo a sus necesidades.

Posteriormente, durante el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio de inicio del Ciclo Escolar 2009-2010, durante 30 horas de trabajo se dio a conocer el enfoque por competencias en la Educación Básica. Para luego, en los Talleres Generales de Actualización del Ciclo Escolar 2010-2011 se abordó la importancia de la Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula, en el cual se reconoce a la planeación como una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje.

Cómo se puede ver, ésta Reforma se encuentra en su quinto ciclo escolar de haber sido aplicada a todas las escuelas de educación básica, y donde parte importante del desarrollo de la misma ha sido que los docentes, en primer lugar, reconozcan si cuentan con los elementos necesarios para promover diversas formas de interacción en el aula, que contribuyan al logro de los aprendizajes

esperados en los alumnos y, en segundo lugar, conocer cuál ha sido y sigue siendo el impacto del proceso enseñanza- aprendizaje basado en competencias en las aulas de Educación Básica, así como los conflictos internos que enfrenta el docente al tener que modificar su práctica.

A nivel teórico, es decir, según los planes de estudio, hay “cierto respaldo”, aunque la actualización docente es deficiente o cubre ámbitos no relacionados directamente con el currículum.

La anterior problemática se ve reforzada por otros aspectos que implican que el rendimiento escolar se vea igualmente afectado, como es el caso de la falta de manejo de contenidos articulados, dado que cuando llegan los alumnos que egresan de primaria, se hacen notables las deficiencias que presentan, como se puede apreciar en la generación de primer grado; son jóvenes que en su mayoría presentan carencias en el manejo de conceptos básicos, en el apego a normas y reglas, entre otros.

## **2.6 Escuela Secundaria Diurna No. 184 “Eulalia Guzmán”**

La Escuela Secundaria Diurna No. 184 “Eulalia Guzmán” turno matutino, perteneciente al sector público está ubicada en calle la Borrasca S/N, Residencial Acueducto de Guadalupe, colonia considerada dentro de un nivel socioeconómico medio, cuenta con todos los servicios, agua, drenaje, energía eléctrica, teléfono, transporte público.

Dicha secundaria está ubicada en una zona escolar, dado que a sus alrededores (tres kilómetros a la redonda aproximadamente) se encuentran 5 escuelas primarias oficiales que laboran en ambos turnos, 7 escuelas primarias particulares, 2 escuelas secundarias diurnas oficiales, 2 escuelas secundarias técnicas oficiales, 5 escuelas secundarias particulares, 2 planteles del Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) Núm. 7, 3 preparatorias particulares y dos escuelas de nivel superior del Instituto Politécnico Nacional.

La institución en cuestión cuenta con una población de 557 alumnos, divididos en 15 grupos; 5 de primer, 5 de segundo y 5 de tercer grado. Mismos que proceden de las Unidades Habitacionales y colonias aledañas.

El personal está integrado por 58 personas de los cuales se encuentran dos directivos (Director y subdirector), 30 docentes que cubren las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias I, II y III (Biología, Física y Química), Historia, Formación Cívica y Ética, Geografía, Aprender a aprender, Expresión y Apreciación Artística, Educación Física, y Actividades Tecnológicas (Carpintería, Dibujo Técnico, Taquimecanografía, Corte y Confección y Electrotecnia), 2 orientadores vocacionales, 3 ayudantes de los laboratorios de física, química y biología, 3 asistentes de servicios a la educación, 7 personas en el área administrativa, un conserje y 5 asistentes de servicios al plantel. Aproximadamente el 70% del personal docente y directivo son egresados de la Escuela Normal Superior, mientras que el otro 30% se conforma con egresados de otras instituciones de Educación Superior como la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM), el Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La trayectoria formativa de los docentes de esta escuela refleja la heterogeneidad del personal y por lo tanto, una mayor riqueza en cuanto a las posibilidades de brindar un servicio de calidad, avalado además por el cúmulo de conocimientos y experiencias que inciden directamente en la formación de los alumnos.

Las actividades que realiza la secundaria para dar respuesta a los objetivos del Plan Sectorial de educación Básica y, en sí, de los aprendizajes esperados están contenidas en el denominado Proyecto Escolar de Transformación Educativa (PETE).

Este proyecto evidencia cuál es la misión, visión y valores de la institución.

## **2.6.1 PROYECTO ESCOLAR “QUERER ES PODER”**

Todo ser humano aspira a ser feliz en un ámbito de cordialidad, de compañerismo y solidaridad, venciendo adversidades, barreras de comunicación, comprometiéndose consigo mismo y con los demás, ser útiles, responsables y solidarios y si todos lo queremos lo podemos hacer.

### **2.6.1.1 MISION**

El colectivo definió como MISIÓN de nuestra escuela: Con Base en el Artículo 3° Constitucional, el Plan Nacional de Educación (2007-2012) y la Ley General de Educación su misión es: “Contribuir en la formación de individuos reflexivos, críticos, conscientes y autónomos, capaces de integrarse a su entorno natural y social de manera comprometida, responsable y respetuosa para favorecer la convivencia, segura y pacífica.

### **2.6.1.2 VISIÓN**

Con una comunidad escolar (directivos, docentes, personal administrativo y de apoyo, padres de familia y alumnos) comprometida y dispuesta a generar un ambiente de reflexión y autonomía que respete las normas básicas de convivencia social y que sea propositiva, donde además se usen adecuadamente y se incrementen los recursos de nuestra institución, privilegiando el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), de manera segura y eficiente.

### **2.6.1.3 VALORES**

Se trabajara propiciando un ambiente donde los profesores, alumnos, padres de familia, personal directivo, administrativo y de apoyo se conduzcan con respeto, tolerancia, responsabilidad y honestidad en cada una de las actividades que deban realizar, para que con ello se fomente la vivencia de valores de manera cotidiana entre todos los miembros de la comunidad escolar, fin último de nuestro proyecto escolar, ya que hoy más que nunca refrendamos nuestro compromiso de ser una escuela segura.

Este proyecto se conforma por cinco dimensiones: pedagógica-curricular; Trabajo en el aula y formas de enseñanza; Relación entre el docente y la familia de los alumnos; Organizativa y de participación social-comunitaria.

A través de estas dimensiones se promueve la participación de toda la comunidad escolar en el logro de metas comunes, así como la oportunidad para que los docentes puedan vincular actividades que permitan manejar contenidos transversales en la mayoría de las asignaturas propiciando así el trabajo colaborativo.

## **2.7 Educación Básica en Cataluña**

El sistema educativo de Cataluña está compuesto por: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Programas de Calificación Profesional Inicial, Bachillerato, Enseñanzas Universitarias, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Deportivas, Artísticas y de personas Adultas.

Los tres primeros conforman la educación básica obligatoria. La educación infantil es la etapa educativa preobligatoria impartida a niños y niñas de 0 a 6 años. Se organiza en dos ciclos de tres cursos: primer ciclo o primera infancia (de 0 a 3 años) y segundo ciclo o primera enseñanza (de 3 a 6 años). El segundo ciclo, de carácter gratuito, se rige con los principios de educación inclusiva y coeducadora. Presta especial atención a la diversidad de niños, a la detección precoz de las necesidades educativas específicas, a la intervención en las dificultades de desarrollo tan pronto como se detectan y a la cooperación estrecha entre los centros y las familias.

La educación primaria es la etapa educativa de carácter gratuito que comprende seis cursos académicos y se organiza en tres ciclos de dos cursos: ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior. Con carácter general, se inicia el año natural en que se cumplen los 6 años y se cursa hasta los 12 años. La educación primaria tiene como finalidad proporcionar a todo el alumnado una educación que permita desarrollar las capacidades personales y las habilidades sociales; adquirir las habilidades y las competencias relativas a la expresión y la comprensión orales, la expresión escrita y la comprensión lectora, las matemáticas básicas y el uso de las nuevas tecnologías y de la comunicación audiovisual; desarrollar la capacidad de esfuerzo, de trabajo y de estudio; expresar el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, y conocer los elementos básicos de la historia, la geografía y las tradiciones propias de Cataluña que faciliten el arraigo. (Generalitat de Catalunya, 2012).

Por su parte, la educación secundaria obligatoria comprende el último tramo de la educación básica obligatoria y gratuita, misma que está comprendida en cuatro

cursos académicos, que generalmente se realizan entre los 12 y 16 años de edad. Cabe señalar que el alumnado tiene derecho a permanecer en el centro con régimen ordinario hasta los 18.

## **2.8 Instituto Badía del Vallès**

El Instituto de Badía del Valles está ubicado en un municipio de la comarca del Vallés Occidental, en la provincia de Barcelona, Comunidad Autónoma de Cataluña, España denominado Badia del Vallès, un municipio formado mayoritariamente con gente emigrada del sur de la Península Ibérica, con escasa formación académica y que brindan poca importancia a la educación como medio de promoción social.

Éste Instituto depende administrativamente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya. Este último es el sistema institucional en que se organiza políticamente el autogobierno de Catalunya.

### **2.8.1 Misión**

El Instituto Badia del Vallès es un centro público de ESO y enseñanza posobligatoria dedicado a:

- La formación reglada integral de las y los jóvenes de Badia del Vallès y de otras poblaciones del entorno, así como a la formación continua y ocupacional de la población activa de las cercanías.

### **2.8.2 Visión**

- El instituto quiere ser un centro reconocido a la población para:
- Fomentar la buena convivencia y el ambiente de respeto y la identificación de las y los alumnos con el centro.
- Trabajar la diversificación metodológica, la enseñanza competencial y la potenciación del trabajo de las áreas para aumentar el conocimiento.

- Educar al alumnado con un buen nivel en cuanto a hábitos de estudio y trabajo.
- Formar un alumnado competente capaz de enfrentar con éxito sus estudios posteriores y/o su incorporación al mundo laboral.
- Tener el reconocimiento de la institución por parte de las familias.
- Formar un alumnado participativo, tanto en la vida del centro como en la sociedad.
- Ser la referencia educativa, tanto a la población como a las instituciones comarcales.
- Desarrollar innovaciones tecnológicas y de aprendizaje al centro.

### **2.8.3 Características del Centro**

El Centro cuenta 338 alumnos de ESO distribuidos en 12 grupos, 3 de cada nivel (1º. 2º. 3º y 4º). El personal está compuesto por 39 profesores, distribuidos en 9 áreas y 2 departamentos: Área de Catalán; de Castellano y clásicas; de matemáticas; de ciencias y experimentales; de tecnología; de sociales, filosofía y religión; de lengua extranjera; de visual, plástica y música; de educación física; y departamentos de orientación y diversidad, y eléctrico.

Dentro de las instalaciones del Instituto encontramos, laboratorios de química y biología; talleres de electricidad que incluye un taller técnico, ordenadores elec e informática, aula ARGOS y aula ESO; el área administrativa cuenta con un aula ofimática, taller técnico y un aula ARGOS; el área de informática está conformada por un aula técnica, aula ARGOS y aula ESO; Aula de idiomas, aula audiovisual, gimnasio, patio y biblioteca.

#### **2.8.4 El profesorado y el trabajo por competencias en el marco del Plan estratégico**

El Instituto Badia del Vallès comenzó el trabajo por competencias en el marco del Plan Estratégico durante el curso 2005-2006. Los directivos del Instituto y los docentes en su conjunto consideraron que era importante iniciar un proceso de formación, que duró dos cursos, orientada a representar qué comportaba un aprendizaje por competencias y la realización de proyectos interdisciplinarios. (Tomás & Gres, 2011; 23).

Dado que la tarea anterior no resultó nada sencilla, se consideró iniciar un nuevo proceso de formación (curso 2008-2009) que duraría tres años, bajo la asesoría de la Doctora Neus Sanmartí, quien es especialista en didáctica de la Ciencias en España. Este proceso buscaba implicar a todos los docentes del centro en el proceso de innovación, así que los cursos de formación se llevaron a cabo durante el horario de permanencia del centro.

Durante el curso de asesoramiento se establecieron tres niveles de trabajo:

Nivel 1. Integrado por la comisión del “Plan Estratégico”, con la asistencia de la formadora. Diseñaba los objetivos generales y las grandes líneas prioritarias de innovación en el trabajo del profesorado de forma colectiva.

Nivel 2. Integrado por el profesorado asistente a las sesiones de formación. Daba forma más concreta a las actividades, decidía la mejor manera de presentarla a los equipos y reflexionaban sobre cómo superar las dificultades que surgían.

Nivel 3. Integrado por todos los miembros de los equipos docentes, comentaban los temas de trabajo, se debatía la mejor forma de incorporarlos a las aulas y evaluaba, posteriormente, su implantación. (Tomás, 2011).

Este proceso suscitó una serie de cuestionamientos sobre la práctica diaria por parte del profesorado, generando a su vez el diseño de nuevas actividades y estrategias de trabajo, donde podemos rescatar el trabajo cooperativo, la elaboración de proyectos transversales, y la prioridad por la autoevaluación y coevaluación.

Cabe señalar que cada fin de curso el Instituto han obtenido la valoración de *muy satisfactorio* por parte de la administración.

Actualmente está instaurada la cultura de trabajar todos los ámbitos del Plan estratégico 2010-2014 por objetivos estratégicos:

1. Mejorar los resultados educativos.

- Potenciación de la implicación del profesorado en la introducción del trabajo por competencias en el aula.

- Potenciación de las mejoras a nivel curricular y desenvolvimiento del trabajo por competencias.

- Fomento de la motivación del alumnado.

2. Mejorar la cohesión social.

- Potenciación del Plan de integración social.

- Potenciación de los mecanismos para evitar el ausentismo y el abandono prematuro en el ESO.

- Fomento de la participación del alumnado al centro.

- Potenciación de mecanismos para mejorar la convivencia.

3. Mejorar la confianza de los grupos de interés.

- Potenciación de la gestión del centro basado en la metodología de la calidad y la excelencia.

- Fomento de los contactos con instituciones empresariales.

- Fomento de los mecanismos para incrementar el número de matriculas en el centro.

- Potenciación de los mecanismos para evitar el abandono prematuro en la etapa pos - obligatoria.

Potenciación de la búsqueda de recursos para la mejorar de la infraestructura del centro.

Fomentar la implicación de la familia.

Estos objetivos estratégicos en conjunto con el proyecto de calidad y mejora continua buscan definir, implantar y evaluar un modelo de gestión que busque la calidad global del instituto.

### **2.8.5 Las competencias en el Mapa curricular.**

Dentro de los contenidos establecidos para la ESO, se establece y promueve el trabajo por competencias básicas, como se muestra a continuación:

Competencias básicas:

- competencias transversales
- Competencias comunicativas: competencia en comunicación lingüística y competencia cultural y artística

Competencias metodológicas:

- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia matemática
- Competencia de aprender a aprender

Competencias personales:

- Competencia de autonomía e iniciativa personal

Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana

Mientras tanto el mapa curricular del centro se distribuye tal como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 3 Curriculum de 1o. hasta 3er. grado. ESO**

<b>Materias</b>	<b>1r</b>	<b>2n</b>	<b>3r</b>
Lengua catalana y literatura	3	3	3
Lengua castellana y literatura	3	3	3
Lengua extranjera	3	3	3
Matemáticas	3	3	3
Ciencias de la naturaleza	3	3	4
Ciencias sociales, geografía e historia.	3	3	3
Educación física	2	2	2
Música	3		1
Educación visual y plástica		3	1
Tecnología	2	2	2
Educación para la ciudadanía			1
Religión (opcional)	2	1	1
Tutoría	1	1	1
Materias optativas	2	3	2
<b>TOTAL SEMANAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la Programación General del Centro.

#### OPTATIVAS:

- 1<sup>o</sup> de ESO: Catalán, Castellano, Matemáticas, Diversidad.(Trimestrales)
- 2<sup>o</sup> de ESO: Francés, Diversidad, Tecnología, Experimentales.(Anuales)
- 3<sup>o</sup> de ESO: Francés, Clásicas, Teatro (Catalán), Visual y Plástica, Biología y Geología (Anuales)

Los centros pueden organizar materias optativas para los tres primeros cursos. Estas materias deben incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. En tercer curso se introduce la materia optativa de emprendimiento, que tiene como

finalidad desarrollar capacidades, competencias y actitudes de los alumnos respecto a la formación y / o la inserción laboral posterior.

**Tabla 4. CURRÍCULUM DE 4t D'ESO**

<b>Materias comunes</b>	<b>4t</b>
Lengua catalana y literatura	3
Lengua castellana y literatura	3
Lengua extranjera	3
Matemáticas	3
Ciencias sociales, geografía e historia	3
Educación cívica-ética	1
Educación física	2
Proyecto de investigación	1
Religión (opcional)	1
Tutoría	1
Materias optativas específicas	9
<b>TOTAL SEMANAL</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la Programación General del Centro.

En el cuarto curso (*ver tabla 4*) los alumnos deben hacer un proyecto de investigación en equipo que tiene la consideración de materia optativa. Consiste en un conjunto de actividades de descubrimiento e investigación sobre un tema específico elegido por cada alumno.

**Tabla5. Materias optativas específicas de 4t d'ESO**

OPTATIVA 1	Visual y plástica	Biología	Informática
OPTATIVA 2	Física y Química	Latín	Dibujo
OPTATIVA 3	Tecnología	Francés	Música

Fuente: Elaboración propia con datos de la Programación General del Centro.

## Itinerarios para los alumnos

Opción de ciencias: 2 optativas obligatorias

Rama Científica: Biología y Física y Química.

Rama Tecnológica: Física y química y Tecnología

Opción de letras: 2 optativas obligatorias

Latín y Francés

Opción CF eléctricos: 2 optativas obligatorias

Visual y Plástica y Tecnología

Opción CF Informática: 2 optativas obligatorias

Informática y Tecnología

Opción CF Administrativo: 2 optativas obligatorias

Informática y Francés

Opción4 Adaptado: 3 optativas obligatorias

Informática, Dibujo y Tecnología

Alternativas a la Religión:

1º. De ESO: Competencia social.

2. de ESO: Catalán, castellano y matemáticas.

3o. De ESO: Competencia social.

4o de ESO: Catalán y castellano.

## **CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL**

El presente apartado constituye la oportunidad de conocer los orígenes y algunas definiciones que manejan algunos expertos sobre el concepto del término Competencia y en sí del Enfoque, lo que permitirá tener una idea más clara del mismo.

La sociedad actual otorga gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Para los individuos, la educación es el medio más eficaz para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva y la socioafectiva. Para la sociedad, la educación es el medio por el cual se transmite y renueva la cultura, así como el cúmulo de conocimientos y valores que la respaldan, permitiendo extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la equidad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Por ese motivo, una educación de calidad es la mayor riqueza y el principal recurso con el que un país y sus ciudadanos pueden contar para alcanzar un desarrollo pleno.

Dicha preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean los individuos y los grupos sociales no es nueva. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.

Este interés por la educación ha hecho que varios países modifiquen sus modelos educativos con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes de tal manera que cubran las expectativas actuales. En consecuencia, para responder a este reto, las autoridades educativas mexicanas han implementado una serie de

reformas, donde se hace patente que el quehacer docente es fundamental para fortalecer la calidad educativa del país, siendo el último de ellos la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual permite articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria de manera que exista consistencia entre las competencias a desarrollar.

Aunado a esta articulación, una de las políticas fundamentales para avanzar en la mejora de la calidad educativa es brindar una oferta de formación continua y superación profesional a los maestros y maestras que responda a sus necesidades de profesionalización y a los retos de la educación en la sociedad actual. Dado que ellos son los responsables de ejecutar éste proyecto, quienes también, promoverán en los estudiantes el desarrollo de la mayor cantidad de capacidades y habilidades que les permitan enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales, favoreciendo así el pleno desarrollo de sus competencias.

Así pues, la educación basada en competencias es un nuevo enfoque educativo que pretende dar respuestas a la nueva *sociedad del conocimiento y/o de la información*.

### **3.1 Definiciones de Competencias**

Desde sus orígenes, la palabra competencias proviene del latín *competentia*, que significa confrontar competente, pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo, o intervenir en un asunto determinado (Diccionario de la Real Academia, 2010).

Este primer concepto está relacionado a la mera habilidad que una persona tiene para sobresalir en algo o desarrollar una actividad.

Uno de los primeros autores en manejar este término fue Chomsky (1985), quien a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define *competencias* como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). (Arguidín, 2001)

Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales, y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU, 2002).

Tradicionalmente la competencia se ha entendido como el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart & Jacinto, 1995).

En este sentido el concepto de competencia resulta un tanto complejo de definir, puesto que mientras unos autores lo definen como habilidad, otros a su vez, incluyen conocimientos que pueden ser aplicados en un contexto o situaciones determinados.

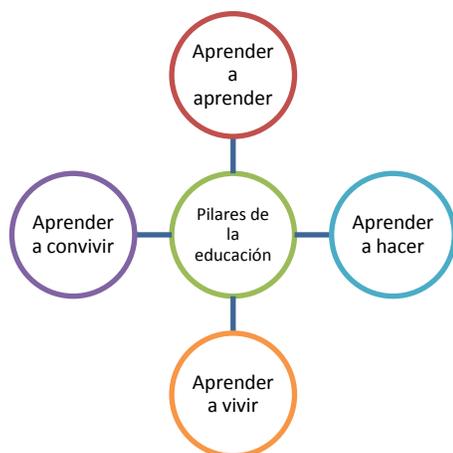
Por su parte, Perrenoud, sociólogo Ginebrino y autor que ha destacado en México por su manejo del tema de competencias, la define como “la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (2004). Por lo que se infiere que una competencia presupone la existencia de

recursos movilizables, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Así la competencia incrementa el valor del uso de los recursos puestos en juego, ya que los ordena, los relaciona, los funde en una totalidad más rica que su simple adición (Perrenoud, 2003).

Esta definición es retomada y compartida con la que se maneja en el Plan de Estudios 2006, pues nos dice que una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser (2008).

Es importante señalar que esta última definición adaptada por la SEP parte de los cuatro pilares de una educación integral planteados por Jacques Delors en su libro la Educación encierra un gran tesoro, donde se señala que al individuo se le debe formar en el saber, en el saber ser, en el saber hacer y en el saber vivir.

**Figura 10. Cuatro pilares de la educación. Jacques Delors.**



Fuente: UNESCO, 2006.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE, una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (En: Coll, 2008).

Se puede ver que los conceptos antes mencionados tienen un común denominador, pues ven en la competencia la posibilidad de desarrollar conocimientos, habilidades, capacidades, valores que en su conjunto contribuyan a la resolución de problemas o situaciones presentadas en un contexto determinado.

Sin embargo, visto desde una perspectiva laboral, Ángel Díaz Barriga (2006) señala que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio.

Es precisamente esta perspectiva la que ha generado polémica en la implementación del enfoque basado en competencias en los planes y programas, no sólo de la educación básica sino también en el nivel medio superior y superior, puesto que se piensa que la única finalidad de las competencias es habilitar a los individuos para que desarrollen habilidades que les permitan desempeñar una actividad, respondiendo así a las necesidades del mercado laboral resultado de un mundo globalizado.

De ahí que autores como José Alfredo Torres cuestionen la validez y legitimidad del enfoque, ya que considera que implementarlo “implica un cambio drástico en la metodología: se trata de un modelo extraído de la industria y trasladado al sistema educativo” (Torres & Vargas, 2010).

Con esta señalización no sólo se demuestra la inconformidad, sino que se hace hincapié en que los fines de la educación ofrecida por el Estado van mucho más allá de la función económica a la que se deseen privilegiar.

La educación basada en competencias según Holland, (1966) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

Esto hace posible en la educación que una competencia traiga consigo una transformación en el individuo, originando cambios en comportamientos socio-afectivos, en las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten la realización de una actividad o una tarea de manera eficiente y adecuada. Aunado a esto, las competencias detentan una nueva dimensión, expresada en el desempeño.

Desde el punto de vista educativo, el desempeño es determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de logro o de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno. Los logros esperados constituyen un fin planificado, para lo cual se requiere planear actividades que permitan desarrollar ciertas habilidades y destrezas específicas, acordes a los objetivos deseados.

Retomando a Argudín (2001), la finalidad de una competencia es producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. La construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución y desde las metodologías que las determinen.

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que

forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar ya sea en un momento específico o a lo largo de su vida. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

El desempeño debe planificarse de tal manera que admita que el educando tenga un desarrollo apropiado en las distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de organización social y del trabajo.

Con lo anterior es posible afirmar que las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

### **3.2 Tipos de competencias**

Las competencias pueden dividirse en:

1. **Básicas:** Aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. En el documento *Marco general para el diseño y el seguimiento, y la revisión de planes de estudio y programas* (AQU, 2002), éstas se dividen de acuerdo a los siguientes ámbitos:
  - Intelectual/ cognitivo (razonamiento, sentido crítico).
  - Interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo).
  - De manejo y comunicación de la información.

- De gestión (planificación, responsabilidad).
  - De los valores éticos/ profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad).
2. **Específicas:** Aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. A su vez pueden dividirse según los siguientes ámbitos:
- De conocimientos, relativo a la adquisición de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.
  - Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el *Knowhow*.
  - Académico, con sus respectivos ámbitos de *Knowhow*, de comunicación y de investigación.

Otros tipos de competencias son:

**Competencias generales:** Hacen alusión a campos de estudio más extensos, relacionados con el perfil de egreso, tomando como referente la titulación.

**Competencias transversales:** Apuntan hacia las competencias relacionales (respetarse, esforzarse...), a los procesos mentales (distinguir lo esencial de lo accesorio, resumir, observar...) y a las competencias metodológicas (leer eficazmente, administrar el tiempo...). (Denyer, M. 2007 En: Ruíz).

Desde el punto de vista laboral se clasifican en:

**Competencia laboral:** Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (Conocer) Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México.

**Competencia profesional:** Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede

resolver problemas de forma autónoma o flexible y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo (Punk, 1994).

**Competencia ocupacional:** Es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxito en los papeles ocupacionales (Sims, 1991).

**Competencias de gestión:** Se relacionan con la capacidad de uso y administración de recursos humanos, institucionales o materiales; para el logro del éxito en el modelo de formación profesional y como dinamizador del entorno.

**Competencias técnicas:** Relacionadas con el aspecto laboral y la capacitación profesional, en lo que respecta a su actualización, al fortalecimiento y desarrollo de conocimientos y capacidades.

**Competencias de innovación:** Capacidad para crear, motivar, promover, innovar, emprender y producir.

Según Montaña (2000) las competencias se clasifican en:

**Competencias comunicativas:** Tienen que ver con la gramática social y están presentes en todas las áreas del currículo.

**Competencias del pensamiento:** Comprende el conjunto de procesos del pensamiento utilizados para explicar, interpretar y comprender la realidad.

**Competencias de cognición:** Abarca los sistemas de procesos y estructura cerebral para desarrollar habilidades y operaciones mentales. Aprender a aprender.

**Competencias tecnológicas:** Aplicable a la ciencia, la técnica y la tecnología. Aprender a hacer.

**Competencias Humanísticas:** Referentes al modo de ser en el ambiente social, ideológico político y ambiental.

**Competencias especializadas:** Aplicables a ciertas disciplinas como la música, las ciencias, los idiomas, los sistemas, etc.

**Competencias Axiológicas:** Aprender a ser en lo ético: relaciones con los demás y lo estético. Sensibilidad frente a las expresiones artísticas.

**Competencias Biofísicas:** Esquema corporal. Manejo adecuado del cuerpo.

### **3.3 Las competencias en el Marco de la Reforma Integral de Educación.**

Las competencias propuestas en el plan y programas de estudio de Educación Secundaria y que deberán promoverse en cada una de las asignaturas, procurando el logro del perfil de egreso de los estudiantes son las siguientes:

- a) **Competencias para el aprendizaje permanente.** Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida. De integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- b) **Competencias para el manejo de la información.** Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información. El conocimiento y distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) **Competencias para el manejo de situaciones.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen

término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

d) **Competencias para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos, negociar, poseer una identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza nuestro país.

e) **Competencias para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.

En la educación basada en competencias, las habilidades genéricas dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de crear o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad.

De tal manera las competencias no sólo forman parte del proceso, sino que también constituyen el producto final del proceso educativo. “Competencia” es su construcción durante el proceso educativo, como también lo es su desempeño, es decir, el resultado práctico del conocer.

La función del docente en este nuevo enfoque es la de facilitador del aprendizaje y es precisamente él el responsable de generar un ambiente de aprendizaje propicio para que el estudiante se identifique con lo que produce, reconozca el proceso de construcción y las metodologías que utiliza para el logro de aprendizajes esperados.

Este modelo constituye un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa. La evaluación define lo que se espera que el estudiante

desempeñe o construya específicamente y se basa en comprobar que el alumno fue capaz de construirlo o desempeñarlo.

Así mismo, tiene que ver con una experiencia práctica, que se relaciona estrechamente con los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

De ahí que Perrenoud hace una selección de diez competencias que los docentes deben poseer para enseñar:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
2. Dirigir el progreso del aprendizaje
3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación
4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Orientar y desarrollar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Administrar la propia formación continua.

La competencia puede emplearse como principio organizador del curriculum. En un curriculum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión (UNESCO, 2010).

De ahí que en lo referente al currículum, la educación basada en competencias se concentre en:

- Los conocimientos.
- Las habilidades.
- Las actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores.
- La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Lo que se ejemplifica en la siguiente figura:

**Figura 11. Aspectos básicos del currículum en el enfoque por competencias.**



Fuente: Elaboración propia.

La educación basada en competencias implica una actitud crítica, que hace indispensable la reestructuración de los planes y programas de estudio, los cuáles deben diseñarse con suficiente flexibilidad tanto en lo operacional como en lo referente a la evaluación.

Por ello, debe tomarse en cuenta: el diseño de la enseñanza-aprendizaje; la transformación de la práctica docente, los aprendizajes esperados junto con las competencias que se van a construir y las estrategias que las propicien; las disciplinas como marco de referencia del aprendizaje; las habilidades a desarrollar; la promoción de actitudes que correspondan con los valores y con las disciplinas; los procesos y resultados; el diagnóstico; la evaluación del y en el aprendizaje, en las diferentes situaciones, basada en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación; el establecimiento de criterios de evaluación del desempeño o resultado; el seguimiento y la interacción social.

### **3.4 Las competencias en el Marco de las Reformas Educativas en España.**

La definición y selección de las competencias básicas en España fueron precedidas por otras selecciones, que han marcado, en buena medida, el camino a seguir. En el marco del proyecto DeSeCo se han identificado nueve competencias básicas agrupadas en tres grandes conjuntos o tipos: actuar autónomamente, usar herramientas de forma interactiva y actuar en grupos heterogéneos (*Ver tabla 6*).

Por su parte, la Unión Europea ha definido y seleccionado un conjunto de ocho competencias básicas que son las que han inspirado directamente a España, pero que no coinciden totalmente. Las competencias seleccionadas por la Unión europea son las siguientes:

- ◆ Comunicación en la lengua materna.
- ◆ Comunicación en lenguas extranjeras.
- ◆ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- ◆ Competencia digital.
- ◆ Aprender a aprender.
- ◆ Competencias sociales y cívicas.
- ◆ Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

- ◆ Conciencia y expresión culturales.

**Tabla 6. Competencias clave para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad.**

<b>Competencias clave para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad.</b>
<b>Actuar autónomamente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para defender y afirmar sus propios derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades.</li> <li>• Habilidad para definir y desarrollar planes de vida y proyectos personales.</li> <li>• Habilidad para actuar dentro de grandes escenarios y contextos amplios.</li> </ul>
<b>Uso de herramientas de forma interactiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para usar, interactivamente, un lenguaje, símbolos y textos.</li> <li>• Habilidad para usar, interactivamente, el conocimiento y la información.</li> <li>• Habilidad para usar, interactivamente, las tecnologías.</li> </ul>
<b>Actuar en grupos socialmente heterogéneos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para relacionarse bien con otras personas.</li> <li>• Habilidad para cooperar.</li> <li>• Habilidad para dirigir y resolver conflictos.</li> </ul>

Estas competencias representan condiciones de posibilidad para la ciudadanía responsable y comprometida consigo misma y con su entorno inmediato.

## CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

El presente capítulo hace referencia a la metodología seguida en el proceso de investigación, donde se describen las fases y procedimientos para la obtención de los resultados del estudio.

Cabe señalar que para complementar el proyecto de investigación, se realizó una estancia en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Facultad de Psicología) de la Universidad de Barcelona en España bajo la tutoría de la Dra. María José Rochera Villach en el periodo comprendido de agosto de 2012 a enero de 2013.

El objetivo general de la ésta fue rescatar la valiosa experiencia catalana e identificar las acciones que realiza el profesorado a fin de consolidar mejores prácticas de aula, con las dificultades y contradicciones que supone la implementación del enfoque basado en competencias en educación secundaria.

Además, a través de las gestiones de la Dra. María José Rochera Villach y el Dr. César Coll Salvador se promovió y obtuvo la autorización para la realización de entrevistas a profesores del Instituto Badia del Vallès, ubicado en la periferia de Barcelona, que implementa el Enfoque Basado en Competencias, y que se ha comprobado ha tenido buenos resultados en su implementación.

### 4.1 Tipo de Estudio

La investigación se ubicó en el marco del *enfoque cualitativo*, puesto que el objetivo es describir las cualidades y características del fenómeno estudiado así como descubrir las cualidades del objeto de estudio entendiendo la esencia de los descubrimientos en lugar de su medición y certeza.

El proyecto de investigación consistió en una sistematización de experiencias múltiples (*Estudio de caso*) de la Escuela Secundaria Diurna Número 184 “Eulalia Guzmán”, perteneciente a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en

el Distrito Federal y del Instituto Badia del Vallés dependiente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

## **4.2 Diseño de la Investigación**

El diseño utilizado fue *no experimental*, puesto que en ningún momento existió manipulación de las variables independientes, sino más bien, se basó en conceptos, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron sin la intervención directa del investigador (Hernández Sampieri, 2010; p.165).

## **4.3 Variables**

Las variables e indicadores que guiaron la investigación lo constituyeron los requerimientos del enfoque basado en competencias en Educación Secundaria para los docentes, la transformación de la práctica docente, que incluye la planeación didáctica y la metodología de enseñanza.

## **4.4 Población y Muestra**

El presente estudio consideró como población a los docentes del nivel secundaria. El estudio se realizó en dos instituciones, (1) la Escuela Secundaria Diurna Número 184 “Eulalia Guzmán”, perteneciente a la Zona Escolar XXXV, Dirección Operativa 2 de la Delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal, y en (2) el Instituto de Badia del Vallés, del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

En México, la muestra estuvo conformada por 25 profesores de las diferentes asignaturas, a quienes, en un primer momento, se les aplicó un cuestionario y en un segundo momento, a 10 de los 25 se les entrevistó.

En Barcelona, la muestra constó de 20 profesores, de las asignaturas de Catalán, Castellano, Inglés, Física y Química, Matemáticas, Educación Física, Sociales, Diversidad, Música, Clásicas, y Tecnología, quienes en todo momento mostraron disposición para responder y argumentar sus puntos de vista con respecto a los desafíos del trabajar por competencias.

Cabe señalar, que la muestra se consideró *No probabilística* dado que población seleccionada fue pequeña.

#### **4.5 Instrumentos**

Para recolectar la información que conforma el presente proyecto se utilizaron algunas técnicas e instrumentos, como son: la encuesta en sus dos modalidades (cuestionario y entrevista), el análisis documental y el análisis de contenido.

Se elaboró un cuestionario, el cual estaba dividido en tres secciones, donde la primera sección, tocaba datos demográficos o de ubicación del participante: género, máximo grado de estudios, antigüedad laboral, por mencionar algunos; la segunda parte, representaba una jerarquización de ideas, para finalmente terminar con una escala tipo Lickert que presentaba cuatro valoraciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, donde sólo se podía considerar una de las cuatro alternativas.

Con respecto a los ítems, éstos estaban relacionados con: la capacitación, información sobre competencias, recursos de apoyo al trabajo en aula, conocimiento de la RIEB, nuevo rol del trabajo docente, trabajo colaborativo y colegiado, etc.

Para llevar a cabo la validación del cuestionario, éste fue enviado vía correo electrónico a 10 profesores de la Escuela Secundaria 184 “Eulalia Guzmán”, a quienes se les indicó que señalaran si la redacción los enunciados eran claros y comprensibles, y tomaran el tiempo empleado para responderlo.

En segundo lugar, durante los meses comprendidos de julio a septiembre de 2012 se realizaron entrevistas a 12 profesores de diferentes asignaturas de la Escuela Secundaria No. 184 “Eulalia Guzmán”. Se realizó una entrevista personal a cada uno de ellos, buscando entender la problemática estudiada desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias en su labor docente en relación con la RIEB y en sí, el Enfoque Basado en Competencias.

Posteriormente, durante el mes de diciembre se aplicaron 18 entrevistas a profesores del Instituto de Badia del Vallés, en la región de Cataluña.

En ambos casos las entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente, sometidas a análisis.

## **4.6 Fases de la Investigación**

Para darle cumplimiento al objetivo general así como a los específicos planteados en los inicios de este proyecto de investigación se estableció un plan del trabajo que describe las fases que a continuación se mencionan:

Primera fase. Revisión y análisis de la literatura, tanto en el contexto nacional como internacional, sobre las coordenadas teóricas en las que se inserta la investigación [a) el enfoque basado en competencias b) la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias, c) la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en el nivel secundaria. Revisión de acuerdos, reformas y aspectos normativos que original la implementación del enfoque por competencias en la Educación Básica Mexicana.

Segunda fase: Construcción de un marco teórico y de referencia, atingente con el tema de investigación.

Tercera fase: Diseño y validación del cuestionario. Búsqueda, selección de los centros y docentes y autorización de los directivos para la aplicación de los instrumentos.

Cuarta Fase: Aplicación de instrumentos de recogida de datos (cuestionarios y entrevistas). Sistematización, análisis y síntesis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados.

Quinta fase: Informe de los resultados obtenidos sobre las necesidades que presentan los directivos en formación en gestión.

Sexta fase: Integración del trabajo final de investigación.

Cabe hacer mención, que en la integración del trabajo final se engloba toda la información recopilada en cada capítulo así como las conclusiones, las sugerencias para posibles estudios futuros, el glosario de términos, las referencias consultadas y los anexos.

## **CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este apartado se describen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos (cuestionario y entrevista) de investigación aplicados a un grupo de docentes de la Escuela Secundaria No. 184 “Eulalia Guzmán”, así como de los emanados de las entrevistas a docentes del Instituto Badia del Vallés, de Barcelona España.

### **5.1 Análisis de cuestionario**

De acuerdo al cuestionario aplicado a los docentes, en este apartado se presenta un análisis general de la información obtenida. La primera parte corresponde a los datos que permiten identificar las características generales de los profesores y posteriormente se incluye lo que corresponde a las funciones tutoriales.

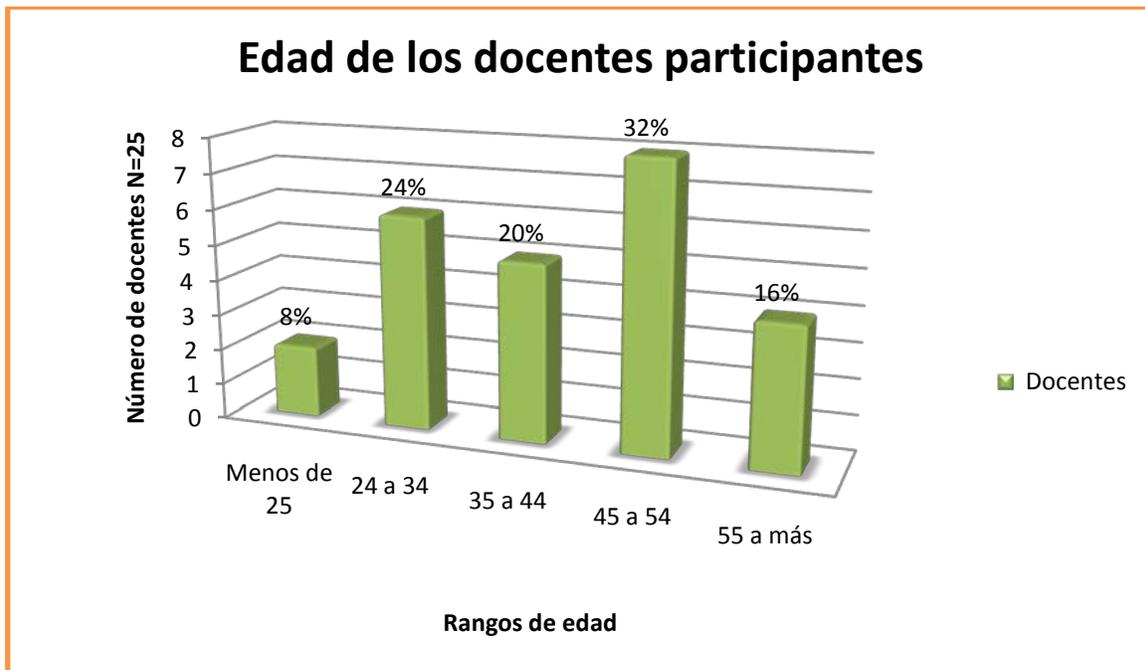
#### **1. Sexo**

Con base a los datos recabados, se puede inferir que se aplicó el cuestionario a 25 docentes, mismos que aplican el enfoque basado en competencias en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica en la Secundaria Diurna No. 184 “Eulalia Guzmán”, de los cuáles el 68 % son mujeres y el 32% restantes son hombres.

#### **2. Edad actual de los docentes participantes:**

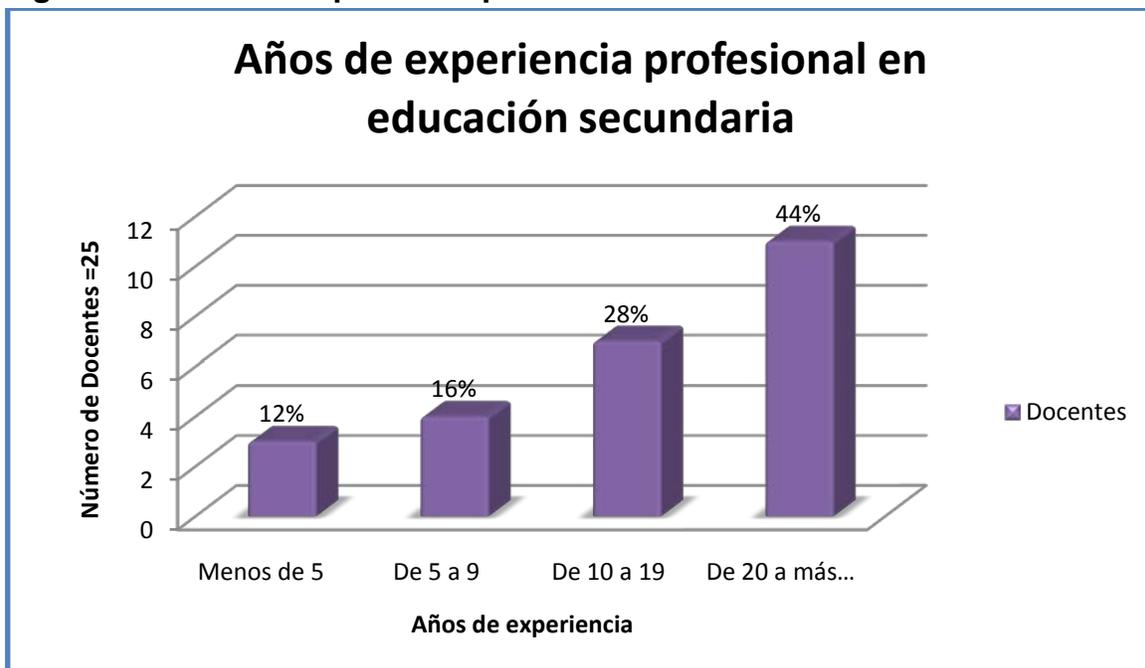
De acuerdo al dato de la edad, se puede observar en la figura 12, que una tercera parte son docentes con mucha experiencia ya que su edad fluctúa entre 45 y 54 años. Sin embargo, si se consideran los menores porcentajes, se podría pensar que más de la mitad de los profesores son adultos cuyas edades están entre 44 a más años por lo que algunas veces, la edad e incluso la antigüedad pudieran influir en la disponibilidad para abrirse a los cambios resultados de las reformas educativas.

Figura 12. Edad de los docentes participantes



**3. Años de experiencia profesional en educación secundaria:**

Figura 13. Años de experiencia profesional en educación secundaria.

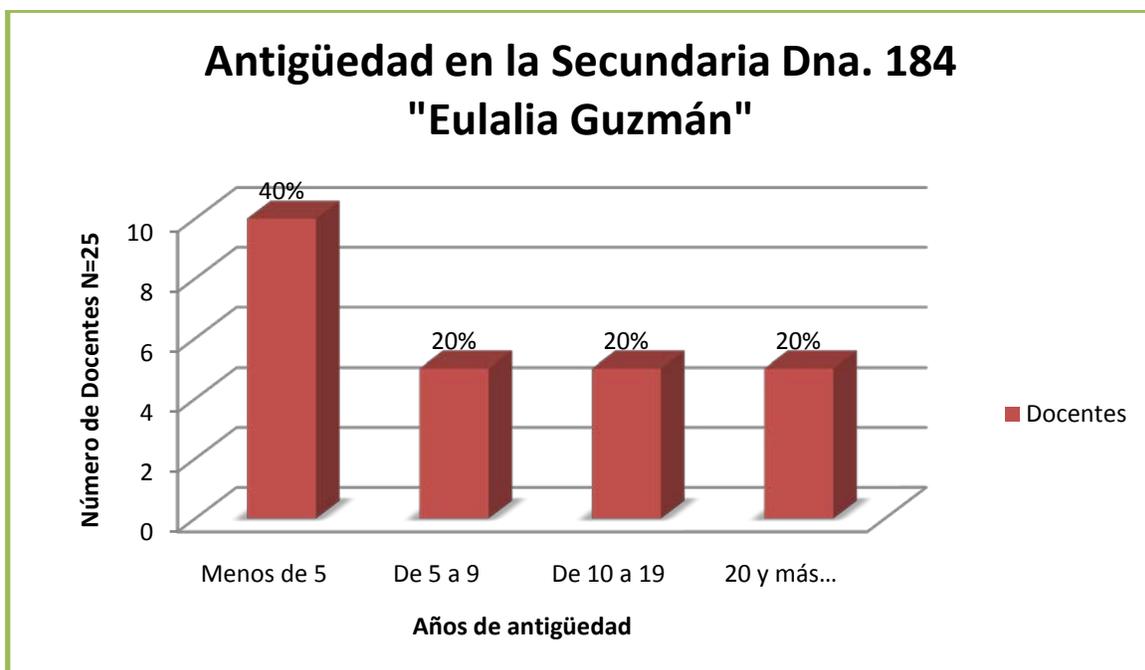


La antigüedad que los docentes tienen trabajando en educación Secundaria (Figura 13), permite visualizar en primera instancia que de aquéllos que tienen una

antigüedad de 20 años y más al servicio de la SEP, alrededor del 20% tienen la misma antigüedad de laborar en esta secundaria (Ver *Figura 14*).

El resto de los docentes (56%), han trabajado menos tiempo en la institución muestra, lo que supone una ventaja al mostrar menos renuencia a los cambios que las recientes reformas a la educación básica sugieren. Pudiendo buscar alternativas de actualización que les permitan enriquecer su labor dentro del Espacio Curricular.

**Figura 14. Antigüedad en el centro laboral estudiado.**



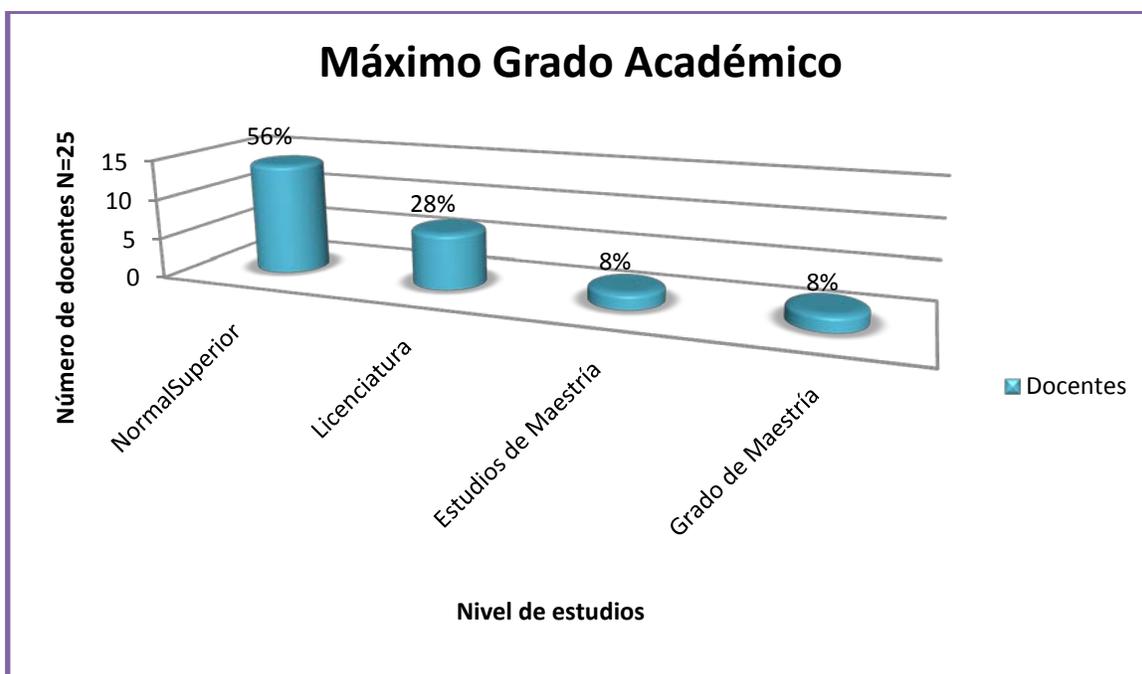
Al considerar los datos de años de experiencia docente, se encontró, con base en la *Figura 14*, que se relaciona con los datos correspondientes a la edad.

El 44% son docentes con una antigüedad en la SEP, entre 20 a más años; es decir, cuentan con una amplia trayectoria en la docencia, independientemente del nivel educativo en el que trabajaron en sus inicios. En conjunto se puede afirmar que las dos terceras partes son docentes que cuentan con la experiencia necesaria para adaptarse a los cambios que las Reformas Educativas en México exigen, tomando en cuenta que éstas han sido un proceso permanente que se

viene gestando desde 1992, con la creación de los consejos escolares, la carrera docente, la descentralización, y lo que nos compete en este estudio, las reformas curriculares.

#### 4. Grado Máximo de Estudio

Figura 15. Máximo grado académico.



En lo atinente al grado de estudios de los docentes, se hace notable que más de la mitad (56%) de los docentes son egresados de escuelas formadoras de maestros de educación secundaria (Normal Superior). Por otro lado, el 28 % de ellos estudiaron una licenciatura en Instituciones de Educación Superior distintas a las orientadas a la formación de profesores, en éste caso la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), etc. De igual modo, los profesores con estudios y con grado maestría conforman un 8% respectivamente. De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que los profesores cuentan con la preparación académica adecuada para atender y apoyar la formación de los estudiantes.

## 5. Asignaturas que imparten actualmente.

**Tabla 9. Asignaturas que imparten los profesores encuestados.**

Asignaturas	No. de profesores	Grados que atienden	No. de grupos
Español	3	1, 2 y 3º.	15
Matemáticas	5	1, 2 y 3º.	15
Ciencias I (Biología)	4	1º	5
Ciencias II (Física)		2º	5
Ciencias III (Química)		3º	5
Inglés	2	1, 2 y 3º.	15
Formación Cívica y Ética	4	2º. y 3º.	10
Historia	3	2º. y 3º.	10
Tecnología	1	1, 2 y 3º.	
Artes (Música)	1	1, 2 y 3º.	15
Educación Física	1	1, 2 y 3º.	15

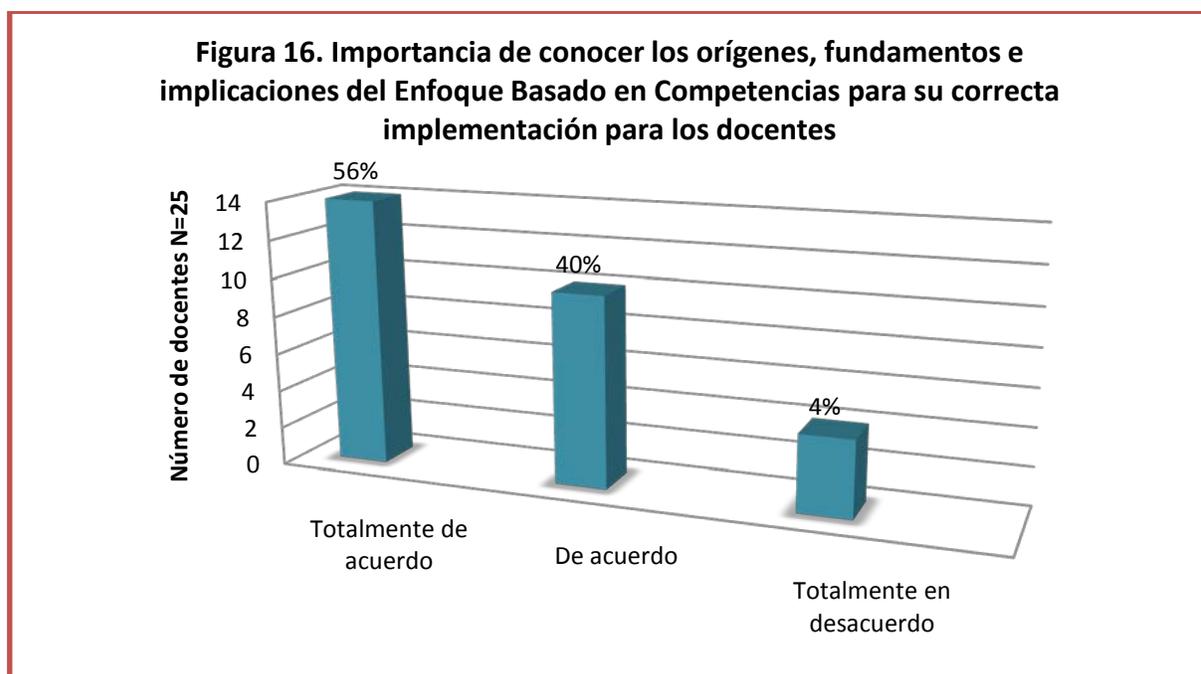
La información que se agrupa en la Tabla 1. Orienta el trabajo áulico, hace evidente las asignaturas que conforman la curricula escolar de la educación secundaria. Ésta permite identificar las asignaturas y los grados en que se imparten, la mayoría de éstas son comunes en los tres grados; sin embargo, asignaturas como Formación Cívica y Ética, Historia, únicamente se llevan en 2º y 3er grado; la primera tiene como antecedente la Asignatura Estatal, y la segunda, Geografía, ambas de primer grado.

Cabe señalar, que el número de maestros está estrechamente relacionado con la carga horaria establecida en el mapa curricular y por los grados que se atienden. Así como también, el número de grupos asignados depende del número de horas de la plaza docente asignada.

No debemos dejar de lado que algunos profesores atienden dos asignaturas; tal es el caso de dos profesores titulares de la asignatura de Formación Cívica y Ética

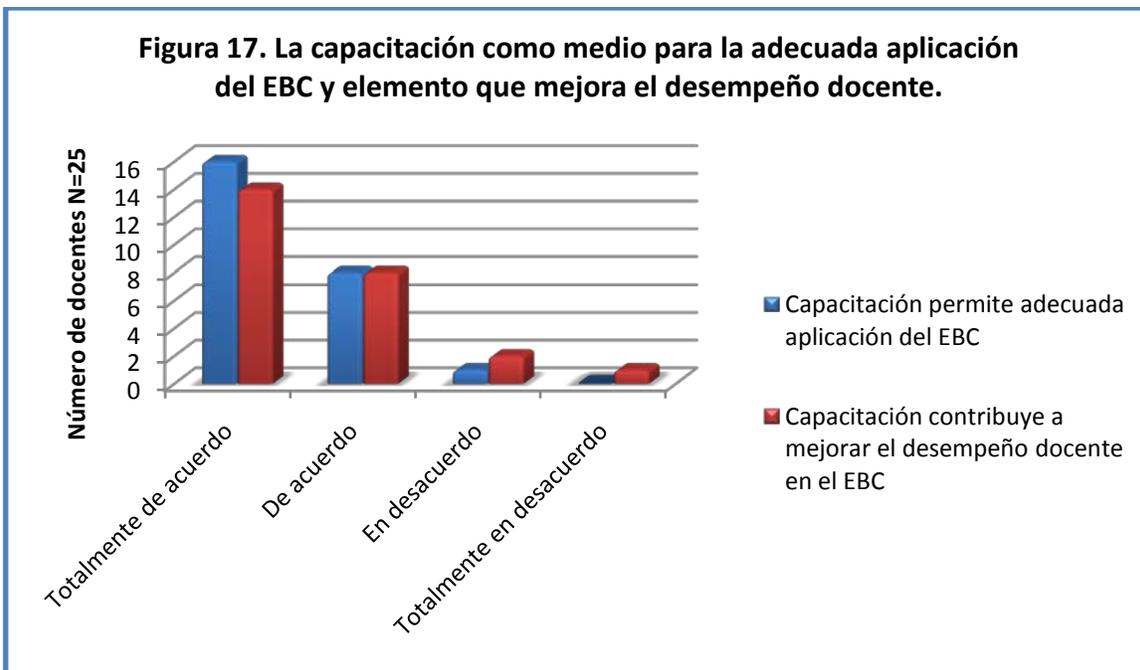
que imparten a su vez Geografía y Asignatura Estatal; mientras que uno de los profesores del área de Ciencias III (Química) imparte también, Asignatura Estatal.

Con lo que respecta a la escala de opinión tipo lickert utilizada en la tercera parte del cuestionario referente a la relación entre el trabajo docente y el Enfoque por Competencias se infiere lo siguiente:



Como se muestra en la figura 16, más de la mitad de los profesores (56%) está totalmente de acuerdo en que para aplicar adecuadamente el Enfoque Basado en Competencias (EBC) en las aulas de educación secundaria es importante conocer su origen, fundamentos y requerimientos de éste. Mientras que el 40% restante está de acuerdo con el enunciado.

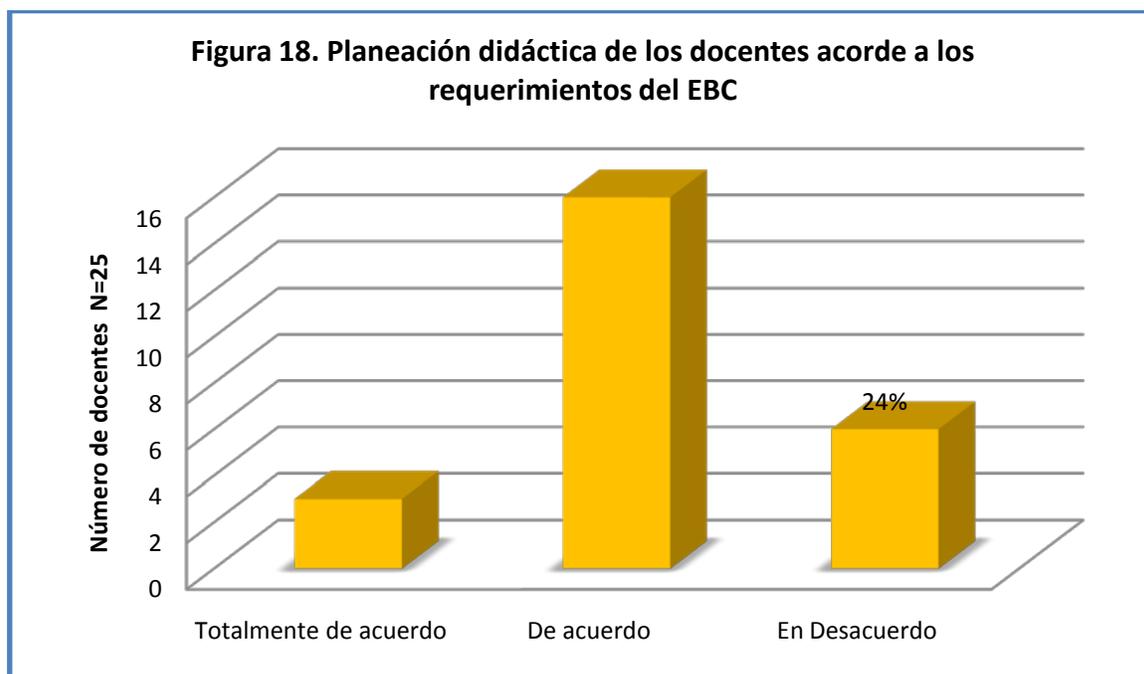
Para poder conocer los fundamentos que originaron al Enfoque en cuestión resulta lógico pensar que los profesores vivieron un proceso de actualización y/ o capacitación. Pues, dos terceras partes (64%) de ellos señalaron estar totalmente de acuerdo en que la capacitación es un medio que permite ampliar los conocimientos de los docentes sobre cómo aplicar en el aula en Enfoque Basado en Competencias.



Tal como se refleja en la Figura 17 alrededor del 56% está totalmente de acuerdo en que los cursos de capacitación contribuyen a mejorar el desempeño escolar del docente, el 32% de acuerdo, el 8% en desacuerdo y el 4% totalmente de acuerdo. Cabe señalar que los docentes fueron capacitados durante los Talleres Generales de Actualización que se imparten cada inicio de nuevo Ciclo Escolar. Sin embargo, el descontento estriba en que quiénes proporcionaron esta capacitación no eran especialistas en el tema, sino sus mismos pares, docentes que si bien habían estudiado el tema para exponerlo a sus compañeros, no estaban del todo familiarizados con éste Enfoque.

Uno de los elementos principales en toda actividad docente y que se retoma en el EBC es, precisamente, la planeación didáctica del programa de estudios. De ahí que, aproximadamente dos terceras partes (60%) de los docentes estén totalmente de acuerdo con que la adecuada planeación didáctica es un elemento que sirve de guía a los docentes para la aplicación del EBC, y el 40% restante está de acuerdo. Esta información nos permite observar que el total de los docentes le asigna un papel preponderante a la planeación didáctica para el logro de los objetivos de estudio de sus estudiantes.

De ahí que tengan que modificar algunos aspectos de su práctica docente. De inicio realizar una planeación didáctica acorde a los requerimientos del EBC, tales como: señalar las nociones que los alumnos deben tener al inicio de un tema, los cambios actitudinales y conceptuales durante el desarrollo del mismo, los aprendizajes logrados, actividades a realizar, productos, etc.



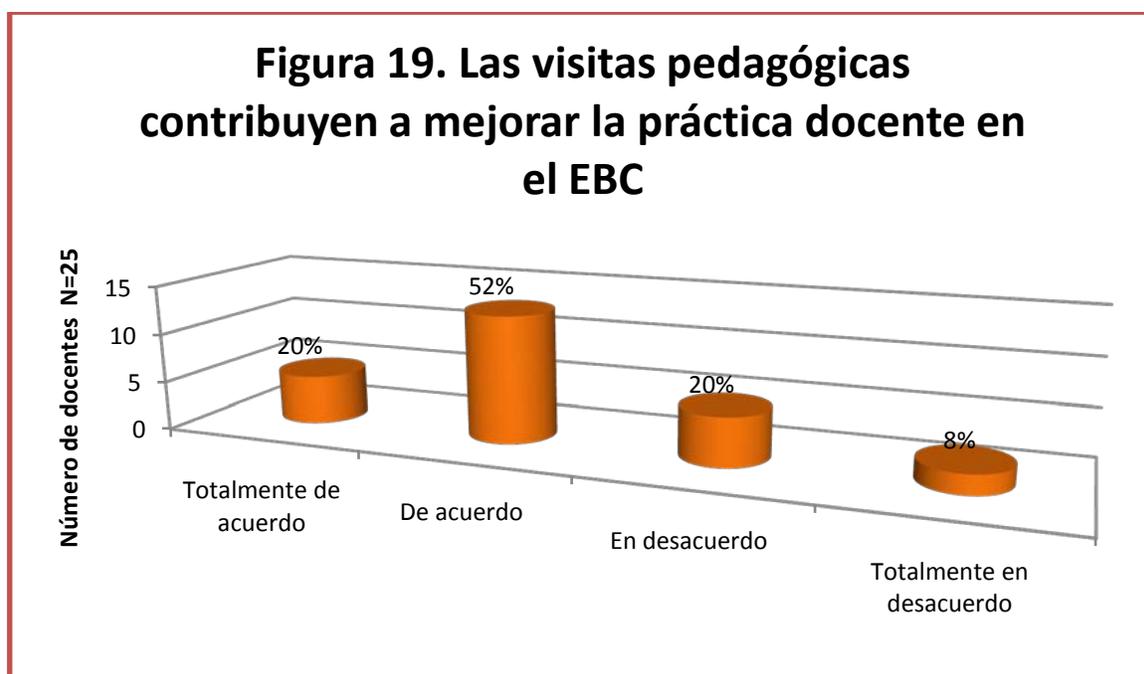
Con base en la Figura 18. Podemos observar que el 64% de los docentes está de acuerdo en que su planeación didáctica va acorde a los requerimientos del trabajo por competencias, el 12% totalmente de acuerdo y finalmente, el 24% en desacuerdo. Lo anterior indica que si bien la mayoría está haciendo un esfuerzo por modificar su práctica docente y cumplir con los elementos que los directivos les solicitan para conocer el plan de trabajo que desarrollaran, también es notable la resistencia de una tercera parte que se resiste a modificar su práctica e incluir nuevas estrategias que guíen su actuar dentro del aula.

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias.

Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras.

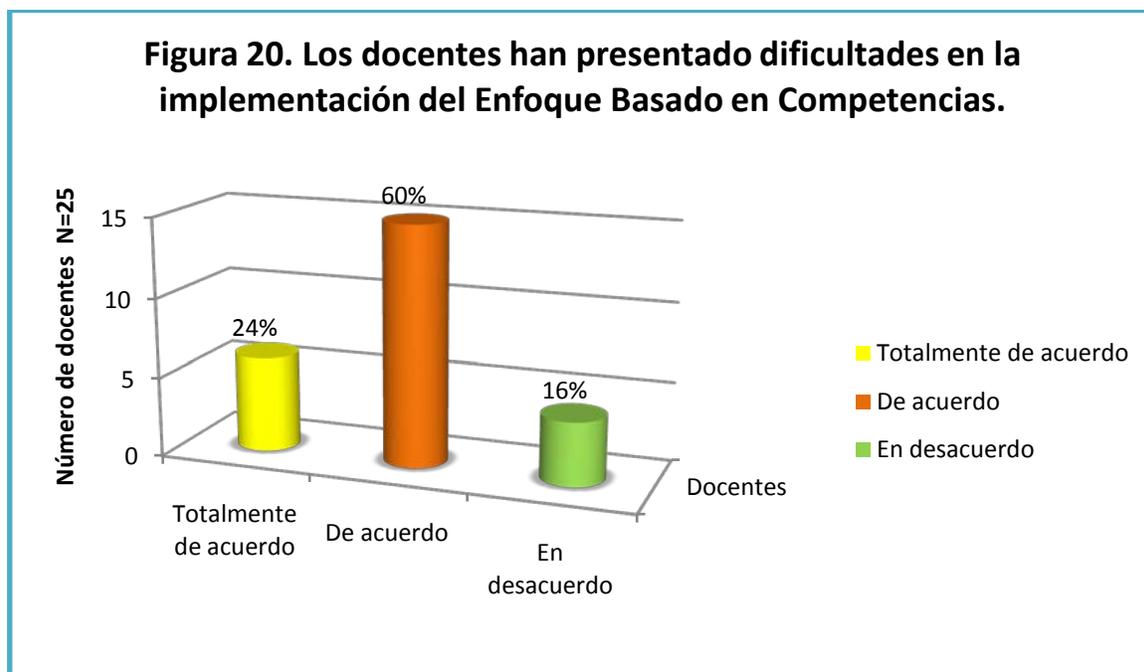
Cabe hacer mención que la planeación didáctica constituye un recurso de gran utilidad para los Jefes de Enseñanza durante las visitas pedagógicas que éstos realizan. Pues es a través de ella, que los Jefes corroboran si los docentes aplican las actividades descritas en su planeación, si la forma de conducir al grupo es la adecuada para el desarrollo de competencias y si se cubren los objetivos de las unidades temáticas con respecto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos. De dicha observación se desprenden una serie de sugerencias para la inserción de estrategias más adecuadas para el desarrollo de la clase que repercutan en la mejora del desempeño docente.

De ahí que tal como se muestra en la Figura 19, poco más de la mitad (52%) de los docentes está de acuerdo en que las visitas pedagógicas representan un medio observación y hasta cierto punto evaluación del trabajo que realizan en el aula, que en el mejor de los casos las sugerencias obtenidas de dicha observación contribuyen a mejorar la práctica docente, ante un 20% que está de acuerdo, otro 20% más en desacuerdo y un 8% en total desacuerdo.



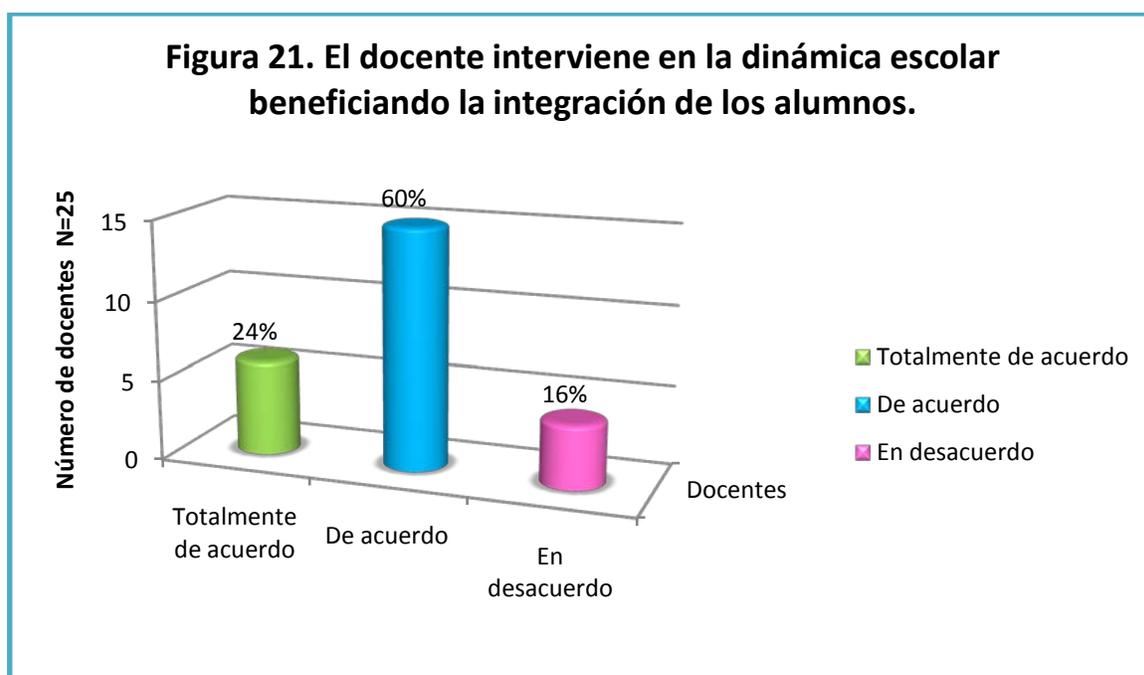
Vemos, pues, que el hecho de ser observados en su práctica representa a la vez temor para los docentes que de antemano saben que no están trabajando como el trabajo por competencias exige.

Lo anterior está relacionado con que los docentes de secundaria han presentado algunas dificultades en su práctica durante la implementación del EBC, tal como podemos ver en la figura 20.



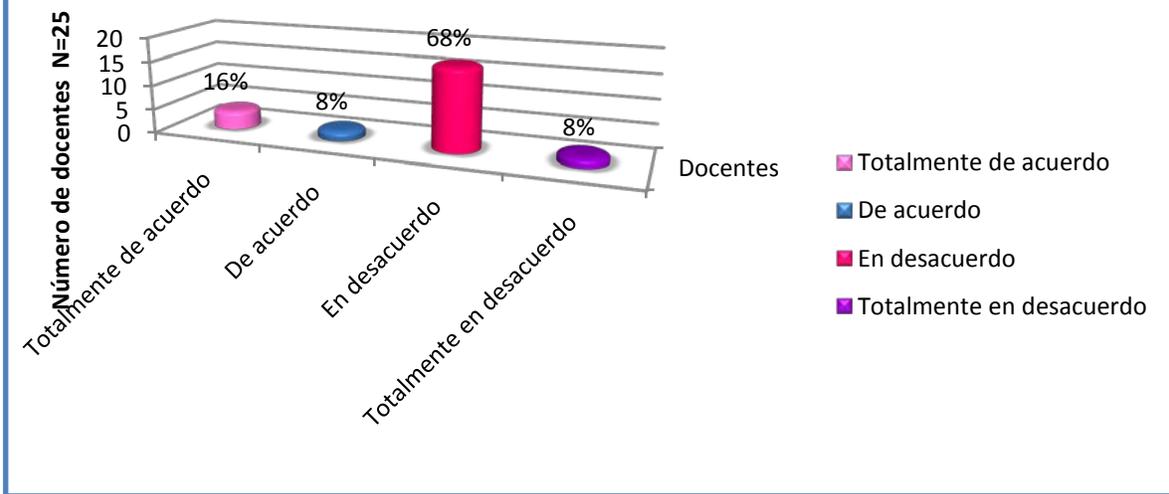
Dos terceras partes de los docentes está de acuerdo en haber presentado dificultades en el trabajo por competencias, la cuarta parte aproximadamente está totalmente de acuerdo y un 16% restante en desacuerdo. Con lo que podemos decir que la gran mayoría de los profesores han presentado dificultades al trabajar los contenidos de los programas de estudios bajo en enfoque por competencias correspondiente a la materia que imparte, debido a diferentes factores, como que la capacitación que recibieron no fue la suficiente, la falta de interés de los mismos para actualizarse y buscar algunas alternativas que les permitan desarrollar habilidades para innovar y trabajar de forma distinta, promoviendo en desarrollo de competencias en sus alumnos y el logro de aprendizajes específicos.

No podemos dejar de lado que un 16% de los maestros considera no haber tenido dificultades, ya que antes de trabajar oficialmente con el EBC ya incluían actividades y estrategias como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) que promueven el desarrollo de competencias en sus alumnos. Pues consideran que la intervención docente en la dinámica escolar beneficia la integración de los alumnos en el trabajo por competencias, tal como podemos ver en la siguiente figura.



Hablando del uso de nuevas estrategias que utilizan los docentes, así como los materiales e información de apoyo para trabajar por competencias en el aula, el 68% muestra su desacuerdo con los materiales e información de apoyo emitidos por las autoridades educativas, el 16% totalmente de acuerdo, el 8% de acuerdo y el 8% restante totalmente en desacuerdo tal como se representa en la siguiente figura.

**Figura 22. Los docentes cuentan con material e información de apoyo para implementar en el EBC**



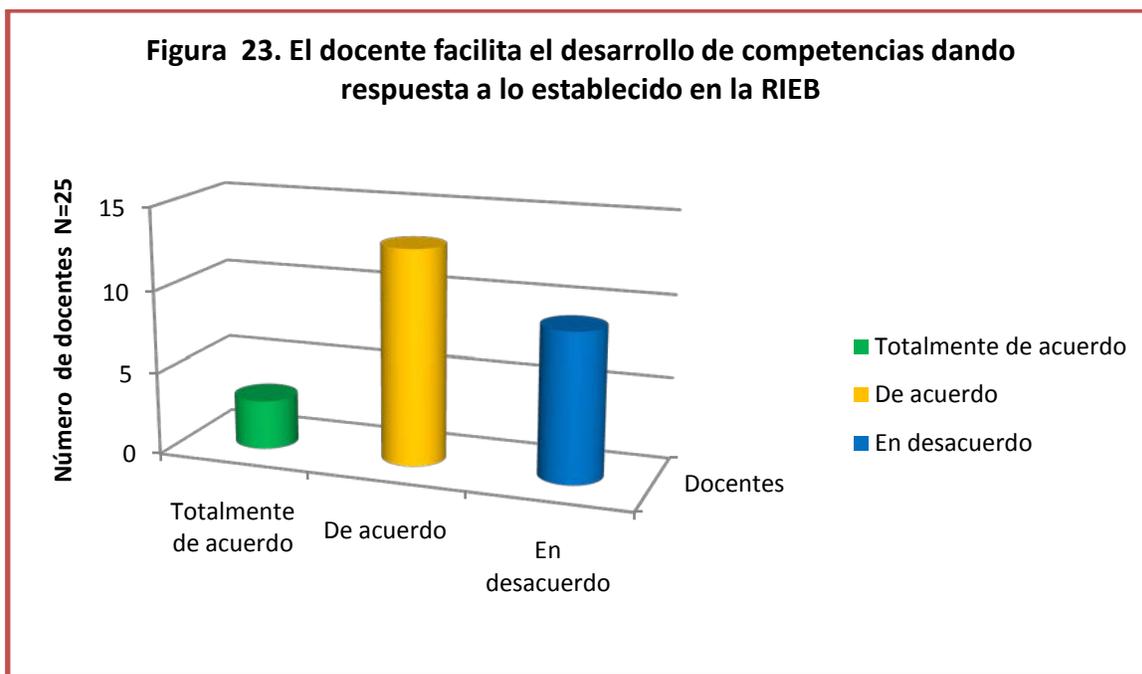
Los docentes consideran que los documentos emitidos durante los Talleres Generales de Actualización, si bien les permitieron conocer el concepto de competencia, los estándares curriculares que hay que cubrir, los aprendizajes esperados, las modificaciones en la práctica docente y en los documentos que sirven de guía, como la planeación didáctica. No tuvieron acceso a materiales que les orientaran sobre cuáles son las estrategias más idóneas para trabajar por competencias, ni mucho menos cómo hacer para promover en los alumnos el interés por las nuevas formas de trabajo, generando en ellos incertidumbre de no saber si el trabajo que están realizando es el correcto.

Ahora bien, el 60% de los profesores está de acuerdo al igual que el 28% que está totalmente de acuerdo consideran que el trabajo colaborativo, no sólo entre los alumnos sino entre los mismos compañeros constituye una estrategia, con la que se desarrollan competencias cooperativas para aprender, ejecutar acciones educativas y solucionar problemas, como es en este caso el hecho de compartir ideas sobre las distintas formas de trabajo que emplean los profesores y que les han dado resultado, esto ya sea por grados, o bien, por asignaturas. Por su parte, el 12% hace patente su desacuerdo.

Según el Plan de Estudios 2011, la escuela promueve el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

Que sea inclusivo, defina metas comunes, favorezca el liderazgo compartido, permita el intercambio de recursos, desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

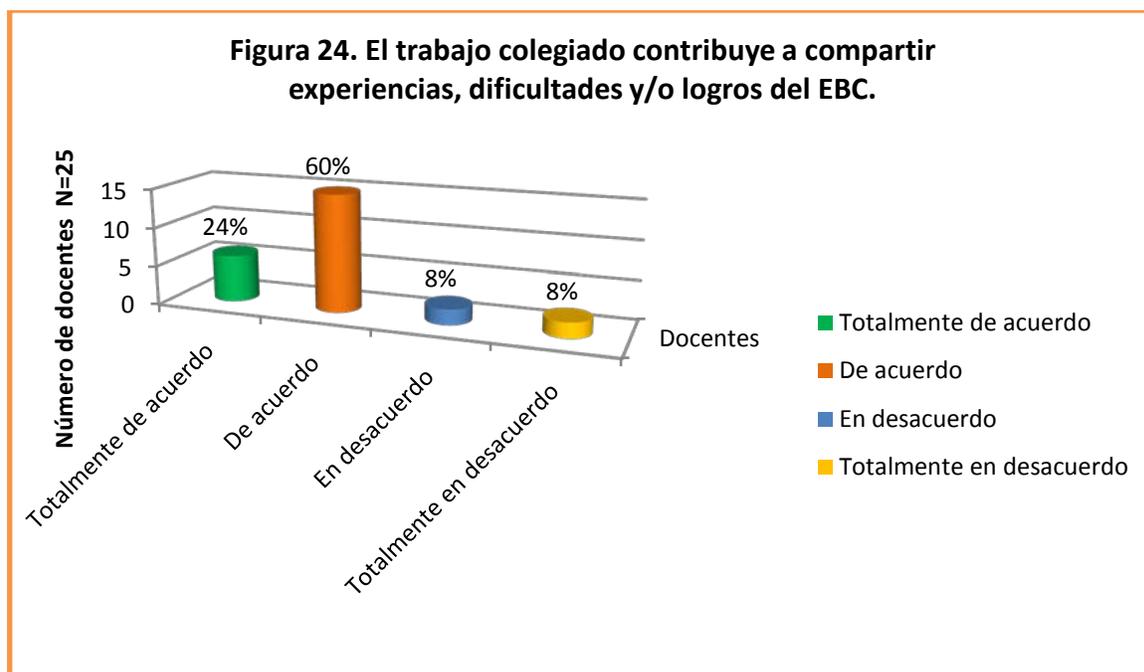
En el enunciado relativo a si el docente facilita el desarrollo de competencias para dar respuesta a los aspectos establecidos en la Reforma Integral de Educación Básica, más de la mitad (52%) de los profesores está de acuerdo, la tercera parte (36%) de ellos está en desacuerdo y la octava parte (12%) totalmente de acuerdo.



Con lo que podemos asumir que la mayoría de ellos está consciente del papel que juegan en la ejecución de cualquier reestructuración de los planes y programas de estudio. Más no podemos dejar pasar que una parte importante considera existen otros elementos que coadyuvan para el logro de los objetivos de la RIEB, como son: el equipo directivo, la administración educativa, los padres de familia, alumnos y los materiales de apoyo.

Para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos bajo del trabajo por competencias y mejorar la calidad educativa se propone a los docentes realizar trabajo colegiado, el cual conforma un espacio de reflexión sobre la puesta en marcha de estrategias, uso de materiales educativos innovadores, identificación de problemas no sólo de aprendizaje, sino también actitudinales y conductuales, para los cuáles se proponen soluciones.

Tal como se indica en la Figura 24, el 60% de los docentes está de acuerdo en que el trabajo colegiado contribuye a compartir experiencias, dificultades y/o logros del EBC, el 24% totalmente de acuerdo, el 8% en desacuerdo y un 8% más, totalmente en desacuerdo. Con estos porcentajes se hace notable que la mayoría de los profesores comparte la idea de trabajar colegiadamente dado los beneficios de este trabajo. No obstante, vemos que una minoría muestra resistencia a trabajar bajo nuevas estrategias que orientan las acciones que haya que tomar para beneficio de los estudiantes y de la misma institución.

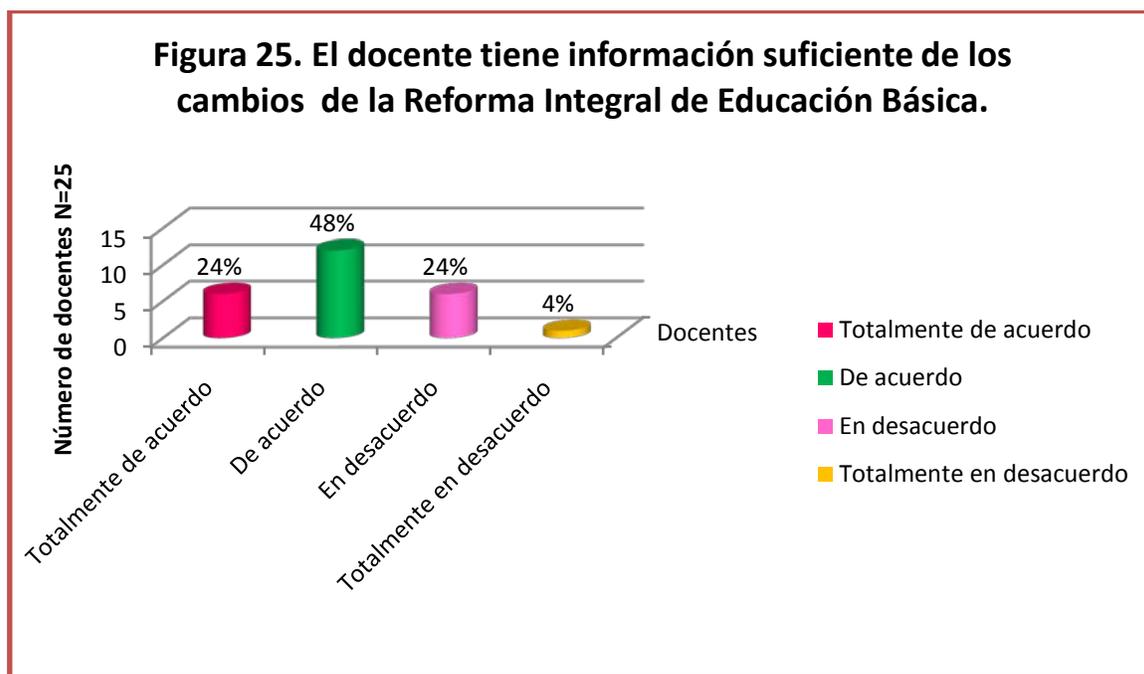


Uno de los aspectos más significativos de la RIEB, fue la reestructuración de planes y programas de estudio de los tres niveles que conforman la educación básica, donde se establecieron condiciones para su revisión con el fin de propiciar

su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica, identificando un conjunto de competencias relevantes para que los estudiantes puedan lograr una vida plena y productiva.

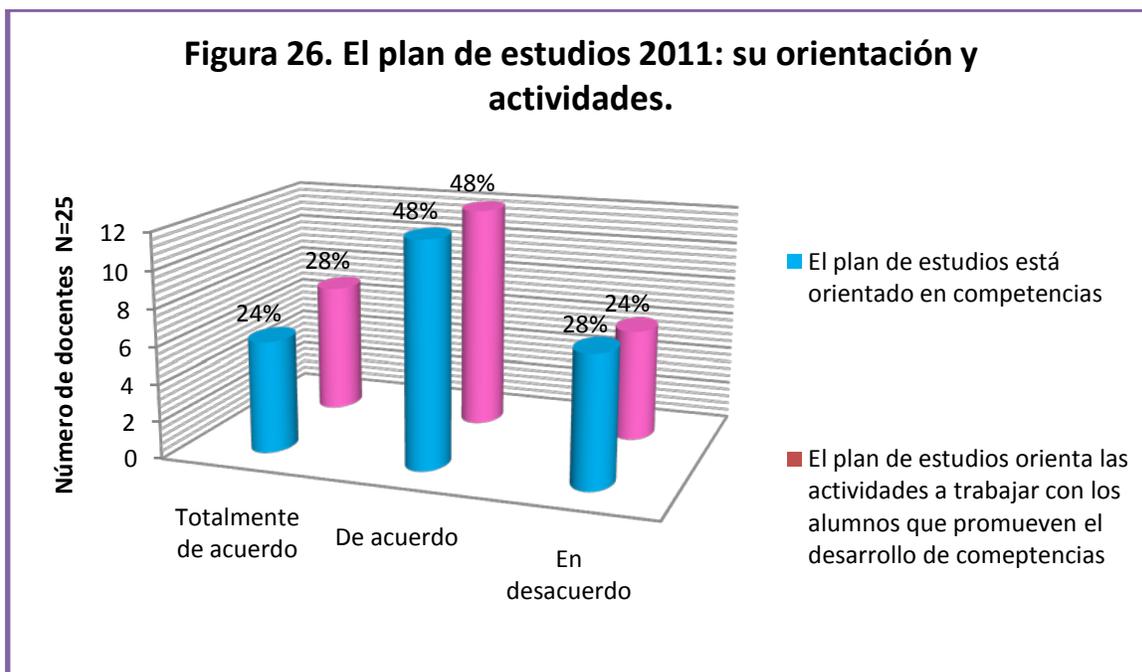
Los cambios contenidos en la RIEB fueron expuestos a los profesores en su momento. Ahora bien, nos encontramos con que un 48% está de acuerdo con la información que posee sobre los cambios de la RIEB, el 24% está totalmente de acuerdo, otro 24% está en desacuerdo y finalmente, un 4% está totalmente en desacuerdo (Ver Figura 25).

Este desacuerdo se debe, principalmente, a dos cuestiones: 1) que la capacitación brindada por las autoridades resultó insuficiente, y 2) a la apatía de los docentes de informarse sobre los cambios en materia educativa, pues el actualizarse requiere un esfuerzo extra de su parte, esfuerzo que en muchas ocasiones no están dispuestos a asumir.



No obstante, resulta un tanto preocupante que los responsables de operar los planes y programas de estudios no cuenten con la información necesaria, que les den elementos para transformar e innovar su práctica docente.

Por lo que se refiere a la opinión que tienen los profesores sobre la orientación del plan de estudios por competencias, el 48% está de acuerdo en la orientación del plan de estudios y a su vez coinciden en que el plan orienta las actividades que los docentes deben poner en marcha con los alumnos para el logro de aprendizajes y desarrollo de competencias básica. El 26% totalmente de acuerdo y el 24% en desacuerdo. Con lo que se infiere que la cuarta parte de los docentes considera que la información contenida en el Plan de estudios es insuficiente para orientar las acciones y estrategias a implementar en el aula (ver Figura 26).



Cabe mencionar, que entre las características del Plan de Estudios existe un apartado correspondiente a los principios pedagógicos, que de alguna manera ponen en relieve los actores, aspectos, medios, acciones y estrategias que los docentes deben tomar en cuenta al momento de realizar su planeación enfocada a proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para la ejecución de sus conocimientos y saberes respondiendo a las necesidades de los diferentes contextos en los que se ubique.

## 5.1 Análisis de las entrevistas

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas tanto en la secundaria 184 “Eulalia Guzmán” en el Distrito Federal y en el Instituto Badia del Valles, en la región de Cataluña, España, divididos en familias que a su vez incluyen categorías de análisis.

Las categorías a analizar son:

<b>Familias</b>	<b>Categorías</b>
Las competencias como parte del Plan Estratégico/ Proyecto global	A1. Competencias como parte del Plan estratégico y Proyecto global.
Opinión sobre el Enfoque Basado en Competencias	A3. Opinión sobre el enfoque basado en competencias.
Motivos y vinculación de las competencias con el entorno social	A4. Vinculación de las competencias con el entorno social.
	A5. Vinculación de las competencias con el área laboral.
	A6. Motivos de trabajar por competencias en el centro.
Implicaciones del trabajo por competencias	A9. Requerimientos del enfoque.
	A13. Nuevas estrategias de enseñanza en el EBC/cambios en la práctica docente.
	A17. Criterios de calificación que utilizan los docentes en el trabajo por competencias.
Respuesta de los docentes ante el EBC	A2. Niveles de implicación docente en el trabajo por competencias.
	A21. Impresiones sobre el propio desempeño en el trabajo por competencias.
Capacitación y actualización docente	A7. Actualización docente.
Aspectos positivos del trabajo por competencias	A11. Ventajas del trabajo por competencias.
	A16. Experiencia positiva del trabajo por competencias.
Dificultades para trabajar por competencias	A10. Principal Desafío.
	A14. Complicaciones del trabajo por competencias.
	A19. Resistencia al cambio.

## Las competencias vistas desde la normatividad.

Categorías	Discurso (extracto de las entrevistas)
A1. Competencias como parte del Plan estratégico Proyecto global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo por competencias es un proyecto global del centro, pero también depende de la implicación y el aporte personal de cada profesor.</li> <li>• En este Instituto el tema de las competencias ha traído el plantearnos el trabajo transversal</li> <li>• El departamento de educación ofreció a entrar al plan estratégico a los 22 Centros de Cataluña que tenían un tipo de alumnado con un alto riesgo de exclusión social.</li> <li>• Es resultado de una reflexión metodológica.</li> </ul>

En este sentido, el enfoque basado en competencias en México y en Cataluña es el resultado de las sugerencias que organismos internacionales han hecho para dar respuesta a las tendencias actuales en el marco del cambio de paradigmas. En el caso de México es de carácter obligatorio, pues es resultado de las Reformas Educativas cuya finalidad es modernizar el sistema y ofrecer una educación de calidad. Mientras tanto en el contexto catalán si bien es producto de las últimas Reformas educativas también es parte de un proyecto global del departamento de educación de la Generalitat de Cataluña, quien ofertó entrar al plan estratégico a los 22 centros escolares de educación secundaria de Cataluña Centros que tenían un tipo de alumnado con un alto riesgo de exclusión social.

Si bien los contextos no son equivalentes, se encuentra que tienen como común denominador promover una educación inclusiva, a través del desarrollo de competencias específicas en los alumnos, así como dotar de una formación integral.

## Opiniones sobre el EBC

Categorías	Discurso
A3. Opinión sobre el enfoque basado en competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me parece interesante en cuanto que supone una modificación a los enfoques tradicionales.</li> <li>• yo siempre he trabajado así, siempre he pensado que la música tiene que ser algo vivencial.</li> <li>• Es difícil porque al principio te acostumbraste a</li> </ul>

Categorías	Discurso
	<p>una dinámica más de contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si se consigue es como debería ser, pero conseguirlo es muy complicado.</li> <li>• Educar por competencias es el camino que tenemos que seguir, más en primaria y secundaria pero que es un reto y un reto complicado.</li> <li>• Trabajar por competencias me parece difícil, complicado, por un lado realista.</li> <li>• He visto todos los planes y todas las reformas. Y en particular, con las competencias la propuesta me pareció muy interesante, lo que pasa que dura poco.</li> <li>• Creo que es lo ideal, lo que pasa que no siempre es fácil o no tenemos los recursos los profesores para saber trabajar competencias.</li> <li>• Lo de las competencias yo creo que son modas y dentro de diez años pondrán otro nombre y seguirá siendo lo mismo. Me parece que es un terreno bueno y que hay que ir por este camino.</li> </ul>

Si bien las opiniones sobre el enfoque resultan un tanto opuestas, si es notable que les parece una metodología interesante; están conscientes que requiere de un esfuerzo personal y grupal; que es el camino ideal o más adecuado para satisfacer las necesidades de la sociedad actual. También, se ve la resistencia al pensar que es difícil y complicado, dado que reconocer que muchos docentes no tienen o han desarrollado las competencias necesarias para trabajar el modelo, aunado a que creen que es cuestión de moda, que durará lo que la autoridad educativa considere para cambiarla nuevamente.

#### **Motivos y vinculación de las competencias**

Categorías	Discurso
A4. Vinculación de las competencias con el entorno social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de competencias acaba cayendo en la educación, pero creo que es un concepto que se maneja en otros ámbitos de la vida.</li> <li>• Lo importante es que el alumno aparte de tener conocimientos sepa aplicarlos y sepa ser autónomo, sepa desenvolverse por sí solo.</li> <li>• El ciudadano del mañana tiene que ser</li> </ul>

Categorías	Discurso
	competente, tiene que saber manejarse en ese mundo que hemos creado, tratar de resolver sus problemas, tener la capacidad crítica
A5. Vinculación de las competencias con el área laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estoy seguro si en la educación secundaria hay alguna especificidad que las permita trabajar mejor o peor, que si tengo la impresión que ha llegado para quedarse.</li> <li>• Aquí no van a salir tocando en una orquesta, no tiene ningún sentido que les enseñe solfeo, y a hacer la clave de sol, un pentagrama, las notas.</li> </ul>
A6. Motivos de trabajar por competencias en el centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estamos en un centro con muchas dificultades, lo que llevó al equipo directivo a plantearse que hacía falta un cambio de enfoque.</li> </ul>

Uno de los puntos más controversiales de este enfoque está relacionado a los motivos que lo originaron y la vinculación que tiene con satisfacer las necesidades del mercado laboral.

De donde se desprendió el debate planteado entre los especialistas e investigadores de las denominadas ciencias duras y las así llamadas ciencias blandas, donde desde el punto de vista de Álvarez (2012) se observan cuatro posiciones: ingenua, reactiva, de simulación y crítica.

*Posición ingenua.* Se piensa que este enfoque, por sí mismo, representa una panacea para formar buenos profesionales y que se logra por decreto. Siendo que han existido otros modelos educativos que han formado estudiantes y profesionistas competentes.

*Posición reactiva.* Considera que la educación en competencias consiste en un proceso convencional puramente instrumental, de aplicación exclusiva para la educación superior tecnológica y se atribuye a las presiones de los organismos internacionales.

*Posición de simulación.* Se acata la decisión oficial, se cumplen con las formalidades de la planeación, pero en la práctica de programación no se realizan cambios.

*Posición crítica.* Parte de un concepto integral sobre el enfoque de educación en competencias, identificando y valorando las condiciones de gestión institucional, de relaciones con el contexto, del modelo educativo o estrategia de formación requeridos para hacer viable y deseable este complejo enfoque. Considera también que este enfoque puede ser aplicado en cualquier tipo o nivel de educación.

Sin embargo, en el contexto de la educación secundaria lo que sí se tiene claro es que no es un concepto propio del nivel sino más bien que se maneja en otros ámbitos de la vida, pues es importante que el alumno aparte de tener conocimientos, sepa aplicarlos y sepa ser autónomo y desenvolverse por sí solo.

Aunado a la idea que el ciudadano del mañana tiene que ser competente, tiene que saber manejarse en ese mundo que hemos creado, tratar de resolver sus problemas con capacidad crítica.

### **Implicaciones del trabajo por competencias.**

<b>Categorías</b>	<b>Discurso</b>
A9. Requerimientos del enfoque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere más tiempo en el ámbito de la preparación de una forma diferente de evaluar.</li> <li>• Supone un esfuerzo, un trabajo extra.</li> <li>• Dar una clase por competencias significa que tienes un bagaje como docente importante para poder primero gestionar el aula, y luego las actividades que tú haces en el aula el libro no te lo guía.</li> <li>• Requiere mucho trabajo, el trabajar por competencias, planificar, da mucho trabajo porque además planificas pero no siempre sale igual.</li> <li>• Hacer programaciones.</li> </ul>
A13. Nuevas estrategias de enseñanza en el EBC/cambios en la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora incluyo nuevas estrategias como son las rúbricas, la coevaluación y el trabajo con las TIC's.</li> <li>• Si les puedes quitar el peso de toda la parte</li> </ul>

Categorías	Discurso
práctica docente	<p>teórica y que puedan hacer cosas más vivenciales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mucho video, hablo muy poco, escenas de peli, sí que es muy clase magistral, les preparo un dossier que ellos simplemente tienen que ir rellenando.</li> <li>• He tenido que incluir nuevas estrategias y formas de evaluar</li> <li>• El tema de la evaluación y después, el de la metodología cooperativas son cosas que a mí particularmente me revolucionó.</li> <li>• El transformar el papel del profesor en observador y el alumno activo, el tema de anotar cosas es fundamental, intento llevar un control, anotar en cada clase si un alumno ha trabajado o no ha trabajado.</li> <li>• La coevaluación eso me ha ayudado mucho.</li> <li>• Incluyo actividades que sea vivencial.</li> <li>• La autoevaluación y coevaluación.</li> <li>• El alumno sea más protagonista de su proceso y más consciente, no un receptor pasivo.</li> <li>• Compartir criterios de evaluación con los alumnos e implicarlos en su propia evaluación y en la evaluación de los compañeros.</li> <li>• Trabajar con rúbricas.</li> <li>• Es empezar a prescindir del libro y buscar otros recursos.</li> <li>• Generar el espíritu de trabajo y de innovación en los profesores.</li> </ul>
A17. Criterios de calificación que utilizan los docentes en el trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El 70% de la nota es el examen y un 30% de la nota es asistencia, disciplina, actitudes y dossier por semana.</li> <li>• El examen lo tienes que hacer porque si no, no se sienten evaluados.</li> </ul>

Con lo que respecta a las implicaciones del trabajar por competencias, según la opinión de los entrevistados se hace notable el papel que juega el “tiempo”, visto desde el punto que como son planes y programas reestructurados implica no sólo tiempo en capacitarse y enterarse de estas modificaciones, sino también supone un esfuerzo extra para ellos, puesto que los obliga a modificar las formalidades de la planeación, las formas y criterios de evaluación (autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación), así como también, incluir nuevas estrategias didácticas que incluyan actividades más prácticas, formas de trabajo en grupo, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación.

Pero, además, requiere de un docente que cuente con los conocimientos, destrezas, aptitudes necesarias y esté capacitado para ser capaz de gestionar aprendizajes que los programas y en sí el perfil de egreso exige.

Esté docente, a su vez, está obligado a cambiar su rol, pues ahora se convierte en facilitador o guía del aprendizaje, dando a los alumnos un papel protagónico y más activo, quienes deben estar implicados tanto en el proceso como en la evaluación.

### Respuesta docente

Categorías	Discurso
A2. Niveles de implicación docente en el trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquí hay diferentes grados de intensidad.</li> <li>• Hay compañeros que están muy por competencias y otros que no, que les cuesta, son muy reacios.</li> <li>• En estos años ha sido un poco accidentado pienso yo, gente que ha leído mucho y que lo pone en práctica y que constantemente está probando cosas nuevas, gente que se ha cansado y gente que ya no lo ha intentado.</li> </ul>
A21. Impresiones sobre el propio desempeño en el trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No me siento seguro trabajando por competencias, lo estoy intentando</li> <li>• Siento que soy mejor maestra ahora que hace unos años.</li> </ul>

En lo referente a la implicación de los docentes, se infiere que los docentes se muestran un tanto escépticos sobre su actuación en este modelo producto que la inseguridad, ya que no se sienten lo suficientemente informados sobre cómo desarrollar su trabajo.

Sin embargo, hay quienes han optado por hacer un esfuerzo, buscar información y estrategias que lleven a buen término su desempeño docente.

## Capacitación y actualización docente

Categorías	Discurso
A7. Actualización docente	<ul style="list-style-type: none"><li>• El profesor se compromete como profesional de la enseñanza a estar en continuo proceso de formación, de renovarse y esto a veces pasa por adaptar nuevas metodologías.</li><li>• Con los cursos con Neus SanMartí o el taller pedagógico semanal entre profesores, pues más o menos vas entrando en la dinámica, tienes la libertad para ir aplicando actividades.</li><li>• Hemos hecho mucha formación y yo particularmente he ido a todas.</li><li>• Hemos ido teniendo cursos diferentes de formación.</li><li>• No hice el curso de formación que recibí el profesorado de este centro porque yo estaba fuera de esa zona.</li><li>• Hice el curso de evaluación diagnóstica.</li><li>• Hemos tenido la suerte de tener como formador a una persona que ha sido muy prudente durante tres años</li></ul>

La actualización, por su parte, ha sido por lo menos en México el lado más frágil, pues mientras en Cataluña se le asignó al Instituto un presupuesto para contratar personal especializado en el tema para capacitar e instruir a los docentes sobre el trabajo por competencias, en México los cursos de capacitación fueron dados de manera escalonada, recurriendo a los mismos profesores de la plantilla docente para encargarse de dicha tarea.

Según las opiniones de éstos, los profesores-capacitadores recibieron materiales impresos, hicieron la revisión de la literatura y de la programación contenida en el curso Prioridades y Retos de la Educación Básica durante los Talleres Generales de Actualización (TGA) 2008 – 2009 editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para posteriormente capacitar, o más bien, informar a sus pares.

Debido a que esta deficiencia en la capacitación, los docentes que se muestran más comprometidos, de manera particular, han optado por tomar cursos sobre: competencias, estrategias de enseñanza y evaluación.

## Aspectos positivos del trabajo por competencias

Categorías	Discurso
A11. Ventajas del trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Una de las fortalezas que tiene el trabajo por competencias es el trabajo multidisciplinario.</li><li>• Nos es más fácil aplicarlo a temas de laboratorio porque lo vez mucho más rápido.</li></ul>
A16. Experiencia positiva del trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un chaval con un autoestima por los suelos, que de repente ha descubierto que aquello se le da bien y no lo sabía ni él, ni yo, ni nadie.</li><li>• Los proyectos transversales donde hemos estado incluidas diferentes materias por nivel es una buena manera de trabajar por competencias.</li><li>• Ellos presentan un objeto que ellos mismos han construido ante un tribunal, todo serio, lo pueden explicar y es muy emotivo.</li><li>• Los alumnos tenían que simular un viaje a dos países, y la idea era que analizaran estos dos países y vieran los contrastes.</li><li>• Que pueda hacer cosas que a mí me apetezcan y que piensen que es bueno para ellos, eso es lo positivo que todo funcione bien.</li></ul>

Trabajar por competencias supone algunas ventajas como que permite realizar actividades transversales entre dos o más asignaturas, que por lo general, se pretende sean más prácticas y despierte el interés de los alumnos.

En el caso de las asignaturas más prácticas como las matemáticas, física y química han tenido mejores resultados, pues han notado una mayor implicación de los alumnos.

## Dificultades de trabajar por competencias

Categorías	Discurso
A10. Principal desafío	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación</li> <li>• La evaluación</li> <li>• El trabajo por competencias implica un reto total y absoluto para nosotros como profesores, un reto sin guía ninguna o es la sensación que se tiene que no hay guía</li> <li>• Creo que evaluar es el reto, hasta que no lleguemos ahí no sabemos si estamos haciendo bien lo que estamos haciendo.</li> </ul>
A14. Complicaciones del trabajo por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay competencias que son muy difíciles de evaluar.</li> <li>• Ha resultado un tanto complicado por la cantidad de alumnos, soy la única en música y atiende todos los grupos.</li> <li>• He intentado trabajar por proyectos, pero es realmente complicado.</li> <li>• La principal problemática es que hay gente que no se ha preocupado y gente que lo ha intentado y al final continúa con lo de siempre porque es lo que le funciona.</li> <li>• Se han llevado a cabo proyectos comunes, pero cada área haciendo lo suyo, pero como tal transversal, no, es difícil.</li> <li>• Hay que ir hacia una enseñanza por competencias, pero no nos han enseñado, no está claro y las herramientas que tenemos que son el currículum y los boletines de evaluación algún profesor no lo tiene claro.</li> <li>• Han habido complicaciones en la evaluación.</li> </ul>
A19. Resistencia al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde fuera se ve muy bien, lo ves todo muy fácil, pero cuando estás dentro y lo tienes que hacer la cosa cambia.</li> <li>• Hemos hablado muchas veces con el objetivo de intentar cambiar y no lo hemos hecho, supongo que también aquí cada uno entra en la comodidad, en situarse en donde está, que es lo que sabe hacer y es lo que se les da bien y es un riesgo.</li> <li>• Hay profesores que les cuesta más porque están más habituados a un tipo de metodología y a un tipo de evaluación y sobre todo esto se ve con la diversidad.</li> </ul>

Categorías	Discurso
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando uno lleva muchos años trabajando de una determinada manera cambiar debe costar mucho.</li> <li>• Hay mucha gente que ya le cuesta, que los cambios dan miedo, y que tienen muchas motivaciones para resistirse a probar esto.</li> </ul>
A22.Problemas del contexto educativo y administrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una normativa que a veces es contradictoria, te pide que hagas cosas, que dices pero si de aquí no puedo salir y sobretodo en temas de estructura, de organización, horarios, agrupamientos.</li> <li>• Demasiada burocracia.</li> <li>• Todas las leyes de educación duran poco.</li> </ul>

Si bien, el trabajo por competencias implica un reto total y absoluto para los profesores, que en no pocas veces genera una sensación de no tener guía, el principal desafío es la evaluación. Que ahora no sólo busca cumplir una función social de acreditación de los programas y/ o asignaturas, sino también una función pedagógica, formativa y formadora. Cuyas características, según Rochera y Mauri, debe ser continua, reguladora, distribuida y mediada, y auténtica.

Lo anterior se vuelve contradictorio con lo que se establece en los propios programas, pues estos son listados de contenidos y unas evaluaciones que hay que entregar donde se menciona si el alumno ha acreditado o no.

La dificultad estriba en que no se les ha enseñado cómo evaluar las competencias, además que hay que evaluar de manera individual y la cantidad de los alumnos que tiene les hace casi imposible cumplir con este punto.

Así también, la falta de compromiso y el tener horarios poco compatibles con los otros compañeros ha dificultado que el trabajo por proyectos o colaborativo no alcance los objetivos propuestos.

Otro punto, y no menos importante es la resistencia al cambio, que es generada ya sea por la comodidad que implica seguir trabajando como se ha hecho habitualmente, pues se cuenta ya con cierta pericia para el manejo de métodos y evaluación de una forma tradicional. Este fenómeno sucede en la mayoría de

profesores que tienen más de 12 años de trabajo y que carecen de motivaciones para innovar en su práctica.

Poco anima el hecho de que existe una normativa que a veces es contradictoria, pide que hacer cambios sin contar con los recursos necesarios, y sobre todo en temas de estructura, de organización, y administrativos.

### Sugerencias y alternativas para trabajar el EBC

Categorías	Discurso
A8. Pendientes por trabajar en el enfoque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otra de las cosas que aún no me he acostumbrado es aplicar exámenes de una forma diferente, y sigo con una fórmula mucho más tradicional.</li> <li>• El tema de la evaluación era el que quedaba más pendiente, que daba miedo salir de la manera de evaluar más tradicional.</li> </ul>
A15. Trabajo colaborativo en el EBC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartimos el material en la reunión de departamento.</li> <li>• Lo único que intentamos es compartir con otros lo que estás haciendo</li> <li>• Lo importante de trabajar sobre evaluación es que tienes que trabajar con más compañeros sobre un hecho concreto y al final cada uno trabaja lo que hace en el aula</li> <li>• nosotros empezamos con el trabajo cooperativo, tuvimos un equipo en catalán en concreto y uno de los grandes problemas es el número de alumnos que tenemos en clase.</li> <li>• hacemos proyectos conjuntos de diferentes áreas para llevar a cabo con los chavales</li> </ul>
A18. Seguimiento de capacitación para trabajar el EBC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• porque aunque hayamos hecho formación, nunca nos han dado pautas claras de cómo es que debemos de programar, o con qué materiales podemos trabajar, que actividades debemos hacer y cómo podemos evaluar</li> <li>• La capacitación recibida en un inicio contemplaba la evaluación pero no se ha llegado</li> </ul>

Finalmente, es conocido que aún queda mucho que hacer en este camino, que hay temas como el de la evaluación que siguen pendientes y requieren de una solución rápida y oportuna.

## CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron como resultado del análisis de los datos recogidos, mismos que dan respuesta a las preguntas que guiaron el proceso de investigación.

En lo que respecta a identificar los desafíos y retos para los docentes de educación secundaria en la implementación del enfoque basado en competencias se encuentra, que los docentes muestran resistencia al cambio. Esto debido a tres situaciones: 1) Están en desacuerdo con las Reformas Educativas planteadas por el Ejecutivo Federal, 2) Porque un nuevo enfoque implica renovar su práctica docente, y el mayor reto, 3) No han consolidado la evaluación de competencias.

En lo que a respecta a la evaluación, se concluye que los docentes aún conservan la idea de la función social de la evaluación, que sólo sirve para acreditar al alumno que ha terminado un tramo de su proceso formativo, y no en evaluar el proceso mediante el cual se desarrollaron conocimientos, habilidades, destrezas, en sí competencias.

Además que los programas de actualización y capacitación diseñados por las autoridades educativas han resultado insuficientes, generando dudas y resistencia por parte del magisterio.

Así pues, los profesores que participaron en los cursos de inducción del modelo por competencias no lograron comprender la metodología a seguir para la implementación del enfoque.

Entran en juego las competencias docentes y la capacidad de los mismos para solventar este enfoque al igual que la responsabilidad y necesidad del compromiso magisterial en la operación del modelo educativo.

Se puede contemplar la idea de formar profesionales bajo el enfoque de competencias, pues desde la perspectiva de los expertos parece ser la estrategia más viable. Sin embargo, como se ha visto a lo largo de este trabajo, hay mucho camino por recorrer, la resistencia al cambio de muchos profesores, así como las diferentes concepciones que, sobre el término competencias se tienen, han dificultado la vinculación entre todos los niveles y la comunicación interinstitucional.

Las diferentes concepciones sobre este enfoque, que van desde verlo como una moda, hasta una imposición, impiden un verdadero involucramiento de quienes son los encargados de la operación y de la supervisión: los directivos. No obstante, hay algunas personas comprometidas que han decidido asumirlo con responsabilidad, compromiso y conocimiento.

En el enfoque de competencias deben participar y comprometerse todos los miembros de la comunidad educativa, no es responsabilidad exclusiva de los profesores o de los directivos, hace falta más compromiso e información para los alumnos, según las opiniones vertidas, pues se espera que ellos aprendan a aprender en todos los contextos, que sean autónomos y responsables de su propia formación.

Las experiencias internacionales y nacionales coinciden en que los centros escolares de nivel básico deben implicar la participación social y la relación de la educación básica con la familia y las instituciones sociales.

Las Reformas Educativas si bien están orientadas a dar respuesta a las tendencias actuales, deben ser congruentes al contexto Mexicano y tomar en cuenta la condición pluricultural del país, así como las condiciones de infraestructura y financiamiento necesarios para implementar cualquier reestructuración que implique lograr una educación de calidad.

Así como el hacer uso de las TIC's, promover el trabajo colaborativo, y trabajar por proyecto pueden ser algunas estrategias viables que fomenten competencias. No se puede dejar de lado que existen muchas otras que consiguen el mismo objetivo, pero que tal vez implica mayor esfuerzo.

Finalmente, los cambios que se exigen deben ser aún más estructurales y deben involucrar a todos los actores de la educación y a la sociedad en general. De esta forma, la educación secundaria y en sí los docentes tendrán elementos para enfrentar el desafío de la competitividad, independientemente de la política económica o del gobierno en turno

## **ALTERNATIVAS Y ESTRATEGIAS**

### **Generales:**

Modificar los programas interinstitucionales de formación inicial, formación continua y de actualización de los profesores de educación básica, y mejores estrategias para la organización más eficaz de del año del trabajo docente como experiencia insustituible de iniciación en la práctica profesional.

En el contexto de cambio de paradigmas de los sistemas educativos, se hace necesario instrumentar procesos de gestión educativa estratégica en los centros escolares.

Establecer cursos de capacitación y actualización, ya sea por parte de las instituciones públicas o privadas especializadas en educación, de acuerdo a las necesidades y demandas docentes.

Desarrollar programas de sensibilización para el magisterio, sobre el papel primordial que juegan en la operación de los planes y programas de estudio.

Se recomienda a la Subsecretaría de Educación básica la promoción de encuentros para el intercambio de experiencias entre los responsables de los programas de actualización, jefes de enseñanza y profesores frente a grupo.

Hacer un estudio de seguimiento para verificar el impacto en la práctica docente del trabajar por competencias.

**Particulares (profesores):**

Promover el trabajo colaborativo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades programadas, de manera que los alumnos desarrollen competencias no sólo académicas sino sociales.

Plantearse objetivos a corto plazo de manera que se vayan logrando poco a poco y el avance sea progresivo, pero mirando el horizonte.

Renovar la forma de evaluar incluyendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Fomentar la creatividad y la integración de nuevas estrategias de enseñanza al trabajo en el aula.

Aprovechar las juntas de academias para compartir las actividades que desarrollan con sus alumnos, evaluar los beneficios, modificarlas de ser necesarias de manera que cubra los objetivos.

Hacer el menor uso posible de los libros de texto, pues estos solo deben servir de apoyo, no ser el material principal.

## PROPUESTAS PARA ESTUDIOS FUTUROS

A continuación se presentan algunas recomendaciones para estudios futuros relacionados al enfoque basado en competencias y a la práctica docente en el marco de las Reformas Educativas en México:

Realizar estudios que permitan conocer cómo se realiza la gestión de las autoridades educativas para la implementación de modelos de enseñanza.

Identificar cuál es la participación docente y de los consejos de participación social en la toma de decisiones para la elaboración y/o reestructuración de programas y planes de estudios.

Analizar las diferentes políticas educativas que ven en la capacitación y formación continua del magisterio un elemento esencial para lograr una educación de calidad.

Investigar las estrategias de capacitación al magisterio promovidas por la autoridad educativa para introducirlos a los cambios metodológicos promovidos por las Reformas.

Realizar estudios de seguimiento que permitan identificar los resultados del trabajo docente realizado durante los ciclos escolares que sucedieron a la reforma.

Investigar la relación existente entre los cursos de actualización docente que ofrecen los Centros de Actualización del Magisterio con los planes y programas de estudios así como los cambios contemplados en las Reformas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aula fácil. (2008). *Trabajo en equipo*. En: Aula fácil. Consultado el 12 de marzo de 2012. Disponible en <http://aulafácil.com>

Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós

Arguidín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. En: *Educación Revisa de Educación/Nueva época Núm. 16*, enero-marzo.

AQU (2002). *Marc genera per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU (Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya).

Buendía Elisman, L. et. al (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

Campos, M (2003). A constructivist method for the analysis of networked cognitive communication, and the assessment of collaborative learning and knowledge building. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Disponible en: <http://www.fas.umontreal.ca/COM/Interactiva/Francais/Interactiva/pagesF/ResearchFSetF.htm>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Graó.

Cobertta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Coll, C. (2011). Las competencias en la educación escolar. En: *Revista electrónica Aula de Innovación educativa. Año 2007, N° 161*. Consultado en febrero de 2011 en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=178&clave\\_busqueda=156961](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=178&clave_busqueda=156961)

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. En: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México.

Denyer, M. (2007). *Las competencias en la educación: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diario Oficial de la Federación. Programa Sectorial de Educación 2007- 2012. [http://www.normateca.gob.mx/Archivos/57\\_D\\_2146\\_24-08-2009.pdf](http://www.normateca.gob.mx/Archivos/57_D_2146_24-08-2009.pdf) revisado el 27 de febrero de 2012.

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. En: *Perfiles Educativos*, 7-36. México.

Escamilla, A. (2011) *Las competencias en la programación del aula* (Vol. II). Educación secundaria (12 – 18 años). Barcelona: Graó.

Gallart, J. & Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación – trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID – CENEP, Año 6, Num. 2, diciembre. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm> Consultado el 27 de noviembre de 2012.

García López, J. (s/f). *Las competencias básicas, ¿Un nuevo enfoque educativo?*.

México

Garduño, T. y Guerra, M. E. (2008). *Una Educación Basada en Competencias*. México: Ediciones SM.

Gimeno Sacristán et al. (2008). *Educación por Competencias, ¿Qué hay de nuevo?..* España: Morata.

Gobierno Federal (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.

Gobierno Federal & SNTE (2008). *Prioridades y retos de la educación Básica* [Curso General de Actualización]. México: SEP.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Moncada, J.S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México; Trillas.

Montaña, M.F. (2004). *Otras clasificaciones por competencias*. Bogotá: SEM.

Moya, J.; Luengo, F. & Asociación Proyecto Atlántida (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España: Graó.

Ruiz, M. (2010). *El Concepto de Competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de Competencias Educativas*. México: Trillas.

OCDE (2002). *Definición y selección de competencias* en: Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*, Núm. 161. Pág. 34-39.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas Competencias para Enseñar*. México: SEP.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: LOM ediciones.
- Punk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamientos profesionales de la RFA. En: *Revista Europea de Formación Profesional*[Versión en línea].Bélgica.
- Quintanilla, G. (2009). *Textos para repensar la gestión en la escuela*. México: Ediciones Eón.
- Vila, E. (2010). Aprendizaje de competencias docentes en entornos virtuales. Reflexiones desde la formación permanente del profesorado. En: *Revista Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 Vol. 10 núm. 52. Julio- septiembre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763001.pdf>
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006*. Educación Básica Secundaria. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf> revisada 19/02/12
- SEP (2009) *.Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> revisada el 2 de marzo de 2012
- SEP & SNTE (2009). *El Enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009*. Curso General de Actualización. México: SEP.
- Simone, D., & Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. España: MORATA.
- Tobón, S. (2006) Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf) revisado el 24 de enero de 2012.
- Torres, J.A. & Vargas Lozano, G. (2010). *Educación Basada en Competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.

Tovar, R.M. &Serna, G. (2011). *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. México: Trillas.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (2012). *Enfoque por competencias*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE:** Espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje.

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** Son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

**COMPETENCIA:** Capacidad para responder a las exigencias individuales y sociales o para realizar una actividad o tarea. Son *saberes* que pueden ser conocimientos, habilidades, actitudes y valores concretados en las intenciones educativas.

**CALIDAD EDUCATIVA:** Es aquella que crea los medios, el sistema, los procesos, las estrategias educativas para fomentar de modo reflexivo, creativo, crítico, eficiente y efectivo la liberación humana, tanto en el sentido ético como político, es decir, el desarrollo humano integral.

**ESTÁNDARES CURRICULARES:** Son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

**EVALUACIÓN:** Permite la obtención de evidencias, elaboración de juicios y retroalimentación sobre los logros del aprendizaje a lo largo de la educación básica. Enfoque formativo de la evaluación que incluye: distintos tipos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), diferentes momentos (inicio, durante y final), una finalidad acreditativa o no acreditativa) y con dos propósitos (regulación del proceso de enseñanza y regulación del proceso de aprendizaje).

Objetos de aprendizaje (odas). Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su autonomía.

MAPA CURRICULAR: Es la estructura que tiene por objeto organizar de manera lógico-pedagógica la dosificación y secuenciación de los contenidos que constituyen el cuerpo de conocimientos propios de una profesión y que han de ser enseñados y aprendidos por docentes y alumnos en un determinado período de tiempo.

PERFIL DE EGRESO: Plantea rasgos deseables que los alumnos deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

PLANES DE CLASE: Sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan los Objetos de aprendizajes, los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula.

PLANIFICACIÓN: Es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras.

PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA: Es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes.

**REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA:** Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN:** constan de equipos de programas informáticos y medios de comunicación para reunir, almacenar, procesar, transmitir y presentar información en cualquier formato es decir voz, datos, textos e imágenes.

**TRABAJO COLABORATIVO:** Alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

**TRABAJO COLEGIADO:** Se refiere a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones 'cara a cara' donde se busca un objetivo común; encontrándose en éste elementos característicos como son las "5 C" comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso, y confianza ( Espinosa, 2004 en: Aula Fácil, 2008).

## **ANEXOS**



**INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**



**Escuela Superior de Comercio y Administración  
Unidad Santo Tomás**

**Sección de Estudios de Posgrado e Investigación  
Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación**

El presente cuestionario de carácter anónimo y confidencial, tiene como objetivo identificar los problemas o dificultades que ha presentado en su práctica docente en la implementación del enfoque basado en competencias, por lo que se le solicita que lo contestes con la mayor honestidad posible.

## **Cuestionario para profesores**

### **Parte I.**

En las siguientes preguntas seleccione la opción que corresponda con sus datos personales, así como su formación:

1. Sexo:  
Masculino (    )  
Femenino (    )
  

2. Máximo grado académico: Normal Básica (    ) Licenciatura (    ) Estudios de maestría (    ) Grado de maestría (    ) Estudios de doctorado (    ) Grado de doctorado (    )	3. Edad actual: Menos de 25 años (    ) 25 a 34 años (    ) 35 a 44 años (    ) 45 a 54 años (    ) 55 a más años (    )
---	---

4. Número de años de experiencia profesional en educación:

- Menos de 5 años ( )  
 5 a 9 años ( )  
 10 a 19 años ( )  
 20 años y más ( )

5. Asignatura que imparte actualmente:

\_\_\_\_\_

**Parte 2.**

En la siguiente pregunta seleccione 3 aspectos que considere y jerarquícelos por orden de importancia, del 1 al 3, donde el 1 es el más importante.

**Según su opinión las dificultades en la aplicación del Enfoque Basado en Competencias (EBC) se debe a:**

Falta de capacitación	
Desconocimiento del Enfoque Basado en Competencias	
Apoyo de los directivos	
Insuficiencia de materia didáctico	
Apatía por parte de los docentes	
Falta de planeación didáctica	
No es aplicable al contexto mexicano	
No es aplicable a la materia que imparto	
Otros:	

**Parte 3.**

INSTRUCCIONES: Coloque una X en la columna que mejor represente su opinión.

Los docentes y el enfoque basado en competencias	Totalmente acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es importante conocer el origen del Enfoque Basado en Competencias (EBC) para una adecuada aplicación de éste.				
2. La capacitación permite una adecuada aplicación del EBC por parte del docente.				
3. Los cursos de capacitación contribuyen a mejorar el desempeño escolar del docente.				
4. Una adecuada planeación didáctica de los programas del EBC ayudan a la aplicación de éstas.				
5. La planeación didáctica está acorde a los requerimientos del EBC.				
6. Las visitas pedagógicas ayudan a la correcta implementación del EBC.				
7. El docente ha presentado dificultades en la implementación del enfoque.				
8. El docente interviene en la dinámica escolar beneficiando la integración de los alumnos.				

<b>Los docentes y el enfoque basado en competencias</b>	<b>Totalmente acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
9.Los docentes cuentan con material e información de apoyo para llevar a cabo el EBC.				
10.La implementación del EBC no se puede realizar sin trabajo colaborativo.				
11.El docente facilita el desarrollo de competencias dando respuesta a lo establecido en la RES.				
12.El trabajo colegiado contribuye a compartir experiencias, dificultades o logros del EBC.				
13.El plan de estudios está orientado en competencias.				
14.El plan de estudios 2011 orienta las actividades a trabajar con los alumnos fomentando el desarrollo de sus competencias.				
15.El docente tiene información relacionada a los cambios existentes en la RIEB 2011.				
16.El programa de su asignatura está basado en competencias				

**Agradezco sinceramente su participación**

## Guión de entrevista

1. ¿Cuál es su opinión sobre la implementación del enfoque basado en competencias?
2. ¿En qué términos considera que debe entenderse el concepto de competencias en la escuela secundaria?
3. ¿Cómo se organizó la escuela para instrumentar los programas basados en este enfoque?
4. ¿Han presentado algunas complicaciones durante la instrumentación del enfoque?
5. ¿Cómo evalúan las competencias que están definidas en los programas de asignatura?
6. ¿Qué instrumentos utiliza?, ¿Lleva algún registro de sus acciones? ¿Cómo lo maneja?
7. Como profesor (a) de educación secundaria, ¿Considera que este enfoque representa beneficios reales para los alumnos?
8. ¿Cuál ha sido la experiencia más significativa durante la implementación del enfoque?
9. Tiene alguna sugerencia para la implementación, o bien, mejorar los programas bajo este enfoque?