

La transformación
de la educación media
superior entre 2008 y 2014



La transformación
de la educación media
superior entre 2008 y 2014

*La experiencia de 115 instituciones
públicas con el enfoque por competencias
genéricas*

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ

*La transformación de la educación media superior entre 2008
y 2014*

Primera edición

D.R. © Centro de Cooperación Regional para la Educación de
Adultos en América Latina y el Caribe

Corrección de estilo: Julio Gallardo

Cuidado editorial: Carmen Amat

Diseño original: Haydeé Salmones

Maquetación: Juliana Avendaño

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por
cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los
derechos.

ISBN: 978-607-9286-22-4

Impreso en México



Presentación

En México, las políticas de la administración pública federal tienen un marcado carácter sexenal que se deriva de las atribuciones constitucionales de la Presidencia de la República, enunciadas por los artículos 89 y 90, así como por la obligación, que describe el artículo 26, de presentar, dentro del primer año de su ejercicio, un plan nacional de desarrollo, al que se sujetarán de manera obligatoria todos los programas del Poder Ejecutivo Federal.

Hoy el país asiste puntualmente a un nuevo relevo en el Ejecutivo y, en consecuencia, a la formulación de las nuevas políticas que estarán en vigor durante los próximos seis años.

Al comenzar el mandato constitucional del presidente Andrés Manuel López Obrador, la educación media superior (EMS) llega con cambios normativos sustanciales efectuados durante la administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018). En primer lugar, porque en 2012 quedó promulgada su obligatoriedad. Al año siguiente se estableció el derecho a una educación de calidad para los tipos y los niveles educativos correspondientes.

Esta modificación al artículo tercero estuvo acompañada de dos cambios normativos concurrentes en las leyes educativas nacionales, en la lógica de asegurar el derecho a una educación de calidad. Uno, relativo a la creación del

Servicio Profesional Docente para regular de forma vinculante el ingreso, la promoción y la permanencia de todos los docentes de la educación obligatoria pública en el territorio nacional. El otro, para evaluar los resultados formativos de los alumnos, de los docentes, de los planteles y del Sistema Educativo Nacional (SEN), mediante un organismo autónomo: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Debe señalarse, además, que en 2012 la EMS venía de haber experimentado una modificación curricular radical que se inició en 2008, desde la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), creada en 2005 para atender, por primera vez en México, este tipo educativo, con ese estatus organizativo, en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Finalmente, en 2017 se emitió una segunda modificación curricular general para toda la educación obligatoria —adicional a la de la EMS de 2008 y a la de la Educación Básica (EB) de 2011— como parte de un cambio, anunciado como Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que comprende la reorganización del sistema de educación en su conjunto.

En un lapso de apenas 12 años ocurren cuatro grandes cambios normativos, los cuales plantean transformaciones fundamentales que condicionan la situación actual del sistema educativo de la EMS:

- i)* Un cambio normativo en la estructura orgánica de la SEP en 2005, al crearse la SEMS, y, en consecuencia, un cambio en la orientación de la política educativa para la EMS.
- ii)* Un cambio normativo en 2012 que modifica el sentido propedéutico de la EMS, con la declaración de su obligatoriedad constitucional, al pasar de ser un tipo educativo disponible para quienes cumplieren con los requisitos de

ingreso, en busca de obtener un certificado indispensable para el ingreso a la educación superior (ES), a ser parte de la educación obligatoria para todos los jóvenes en edad de estudiarla.

- iii)* Un cambio normativo en el sentido y en la organización de su currículo, en un primer momento en 2008, con la introducción del enfoque por competencias del Marco Curricular Común (MCC) de la EMS. Este planteamiento fue ratificado como parte del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017 (ME2017). Incluido en el ME2017 aparece un mismo mapa curricular y un mismo perfil de egreso, con las mismas categorías, conceptos y perfiles intermedios, para todos los tipos y niveles de la educación obligatoria. Tradicionalmente, la EB y la EMS siempre habían estado separadas en términos curriculares. Este nuevo modelo se anuncia en el documento oficial que lo proclama como la modificación que trascendería el modelo de Vasconcelos de 1921. El Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017 también fija un nuevo papel más proactivo para la escuela, una nueva atención a las condiciones de inclusión y equidad para los alumnos en el funcionamiento del SEN, una nueva formación de profesores y una nueva gobernanza de la escuela y del sistema (SEP, 2017).
- iv)* Un cambio normativo en la organización de la docencia mediante un nuevo Servicio Profesional Docente, en 2013, que regula los procesos de ingreso, permanencia y promoción mediante criterios evaluables de los desempeños docentes.

Estos cuatro grandes cambios normativos han generado una gran transformación en el sentido formativo de la EMS y ocurren, además, con un telón de fondo de creci-

miento secular en el tamaño de esta modalidad como servicio educativo mexicano. En efecto, en 1950 la EMS tenía un total de 37 329 estudiantes en todo el territorio nacional, y en el año 2000 alcanzó 2.955 millones de alumnos, que en 2005 se incrementaron a 3.658 millones, y en 2016, a 5.128 millones (OCDE, 1997, anexo estadístico; Sexto Informe de Gobierno, 2018, anexo estadístico). Por su parte, la planta docente pasó de 210 033 profesores en el año 2000, a 255 929 en 2005 y a 417 745 en 2016. El número de escuelas de EMS sumó 9 761 en el año 2000, 12 841 en 2005 y 20 718 en 2016 (Sexto Informe de Gobierno, 2018, anexo estadístico).

Ese crecimiento ha sido instrumentado y gestionado desde 2005 por cerca de 140 instituciones públicas que integran el sistema, de las cuales 120 han seguido y asumido las reformas curriculares de 2008 (SNIE, 2014). En el sistema de EMS, en cuanto a formas de organización, las instituciones comprenden organismos públicos autónomos, descentralizados, centralizados y desconcentrados, ya sean de índole federal o estatal. Han quedado fuera de las reformas curriculares de 2008 y 2017, señaladamente, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Chapingo, el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, algunos bachilleratos privados, los bachilleratos de algunas universidades autónomas estatales de dos años y los bachilleratos de las fuerzas armadas.

En el conjunto de las instituciones participantes en las reformas curriculares de la SEP de 2008 hay más de 30 subsistemas curriculares de EMS (XLVIII Reunión, Conaedu, comunicación en la reunión). Las instituciones van desde las que atienden a cientos de miles de alumnos, como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), hasta otras como la Educación Media Superior a

Distancia o algunas otras instituciones estatales que apenas sobrepasan 1 000 o 2 000 alumnos. Se trata, pues, de cambios en toda la extensión del sistema educativo, hoy muy amplio, de estudiantes, planteles y maestros, en comparación con la experiencia histórica que prevaleció hasta finales del siglo xx. Este sistema es diverso por el número y el tamaño de las instituciones, y complejo, por la multiplicidad de sus orígenes —desde los que vienen en línea directa de los colegios científicos y literarios del siglo xix hasta los de reciente creación, ubicados en contextos, condiciones, recursos y tipos de poblaciones de jóvenes muy diferentes—. En esa heterogeneidad cabe identificar planes y programas desiguales, trabajados con usos y costumbres variados, que han surgido y se han desarrollado de manera independiente e inconexa los unos respecto de los otros.

Ante un sistema de este tipo, queda la interrogante sobre la manera en que las instituciones que lo integran procesan los cambios normativos generales que lleva a cabo el gobierno federal. La pregunta resulta particularmente relevante para el periodo que va de 2005 hasta nuestros días.

En la presente investigación el tema central está definido por la forma en que las instituciones procesaron e instrumentaron el enfoque por competencias genéricas del MCC a los programas de las asignaturas de su plan de estudios. El periodo que cubre va desde 2008, fecha de los acuerdos de la reforma del MCC, hasta 2014, fecha de la realización de este estudio.

Aquí se aborda solamente una de las dimensiones de los cuatro cambios identificados sobre la manera en que el sistema de instituciones de la EMS responde a las políticas educativas federales. El gran tema del alcance y la naturaleza sociológica y educativa que ha tenido la transformación de la EMS es un asunto que no se aborda aquí. Este trabajo espera contribuir, con modestia y empeño, al conocimiento

acerca de la transformación derivada de los cuatro cambios de normatividad de 2005 a la fecha, señalados antes. La presente indagación ofrece un modesto acercamiento tanto al asunto general de los grandes cambios normativos en el sistema de EMS a partir de 2005, como al tema específico de la introducción del enfoque por competencias genéricas del MCC a partir de 2008. Por lo tanto, esta obra es un estudio de tipo exploratorio que tiene como objetivo el “avance en el conocimiento de un fenómeno... con el propósito de formular un problema de investigación con mayor precisión”. En un segundo momento, los resultados de una investigación como la presente pueden sustentar un estudio descriptivo de las características de los patrones detectados en el sistema institucional de la EMS y, quizás, algunas hipótesis iniciales sobre la naturaleza de esas características (Selltiz *et al.*, 1965, p. 67). Aquí se atiende lo primero y se pretende contribuir al esfuerzo por avanzar en lo segundo.

En abono de ese interés, a partir de 2008 y hasta 2014 se diseñó una consulta para las 120 instituciones participantes acerca de la introducción del enfoque por competencias genéricas (CCGG) del MCC de la EMS y de su experiencia institucional sobre el particular. Este conjunto comprende las tres grandes vertientes de bachillerato que hay en México: el general, el bivalente y el profesional técnico.

El libro comprende el estudio sobre la experiencia institucional de la introducción del enfoque por CCGG del MCC en 115 de las 120 instituciones que se adhirieron al MCC entre 2008 y 2014. Las 115 instituciones que respondieron el cuestionario atendieron a alrededor de 3 270 000 alumnos de la EMS pública en el año lectivo 2013-2014, al final del cual se llevó a cabo la consulta (SNIE, 2014). Esta cifra representa 87% de los 3 730 000 alumnos del sector público de la EMS de ese año.

La investigación tiene el propósito de develar las prácticas y las opiniones institucionales sobre el tema, para contar con un panorama agregado de la instrumentación, vivida y valorada desde la dirección de cada escuela, en el periodo de estudio señalado. La investigación tiene presente que la propuesta formativa del MCC busca llegar hasta el ámbito del aula, para impulsar, de manera efectiva, la calidad formativa de los alumnos. Cabe recordar que la reforma del MCC pretendió articular los casi 30 subsistemas de EMS, con sus respectivas expresiones curriculares, ante la problemática en común de baja eficiencia terminal, precarios desempeños de los alumnos y graves iniquidades en el funcionamiento del sistema. Para atender este objetivo fue necesario propiciar la participación de las casi 140 instituciones con que se integra la oferta de este tipo educativo en todo el país, según la SEMS (XLVIII Reunión, Conaedu, comunicación en la reunión, abril de 2014).

Con el MCC se abrió la oportunidad de que todas las instituciones construyesen un fin común, a pesar de sus diferencias curriculares. Al mismo tiempo, quedaban abiertos los medios —señaladamente los programas de cada asignatura— para que cada una de aquéllas pudiese considerar su experiencia, sus aspiraciones y sus posibilidades de atender mejor a los alumnos, considerando sus condiciones relevantes y sus contextos.

Por lo tanto, con base en este rasgo del MCC se perfila la necesidad de conocer hasta dónde se llegó en la introducción del enfoque por competencias, la atención a su sentido formativo, ante la posibilidad de tomar en cuenta a los alumnos, a las escuelas y al contexto de cada institución. Resulta de interés, igualmente, identificar aspectos sistémicos del conjunto institucional de la EMS, como son los patrones que surgen en los tipos de respuestas a cada uno de los rubros

que se propone explorar el cuestionario. Ese conocimiento resulta singularmente relevante para conocer mejor la capacidad de respuesta sistémica de las instituciones públicas de la EMS a la política educativa nacional.

Los patrones generales de la experiencia de gestión del cambio educativo que representó la introducción del enfoque por competencias resultan significativos en virtud de la gran diversidad y complejidad de las entidades participantes, distintas e independientes unas de otras.

Las instituciones tienen muy diversos tamaños de población estudiantil, que van desde unos cuantos cientos o miles de alumnos, como cada uno de los conjuntos de planteles estatales de la Educación Media Superior a Distancia, hasta cientos de miles de estudiantes, como la DGETI.

Este ámbito heterogéneo y complejo es el medio en el que se tiene que aplicar, arraigar y fructificar, o, en su caso desechar, cualquier intento de reforma educativa de la EMS en México. Con independencia de su tamaño, con sus respuestas cada institución refleja las diversas y heterogéneas formas de responder a los lineamientos, las directivas, los programas y las políticas de la autoridad superior. Esto revela que las poblaciones atendidas por las diversas instituciones dependen del servicio de centros con muy diferentes capacidades de atención. Además, cabe añadir que, frecuentemente, las instituciones públicas con menores recursos atienden a las poblaciones más desfavorecidas social y económicamente. Bajo tales condiciones el funcionamiento de los servicios públicos reproduce y magnifica la desigualdad social.

Este trabajo busca ofrecer el análisis exploratorio de un tema poco tratado por la literatura educativa relativo a la efectiva capacidad de respuesta de las instituciones públicas de EMS a las iniciativas medulares del cambio educativo. Sin

embargo, las implicaciones de la capacidad de respuesta efectiva de las instituciones es un asunto fundamental para el aseguramiento de la equidad y la inclusión en la política educativa.

En esa perspectiva exploratoria se busca comprender y sistematizar los procesos de transformación académica con que se ha respondido al enfoque de las CCGG. El interés abarca tanto la información sobre las acciones y las estrategias empleadas para implementar el enfoque por competencias genéricas, como las opiniones de las instituciones sobre sus principales logros, resultados inesperados, obstáculos, problemas y retos pendientes sobre el particular.

La indagación consistió en solicitar a las instituciones, mediante sus direcciones generales, que diesen información y opinaran sobre los asuntos planteados por cada una de las preguntas del cuestionario. Una investigación de este tipo, denominada *consultiva* por Eisner (1994, p. 176) y reportada como antecedente de un amplio proyecto de desarrollo académico universitario en México (Zorrilla, 2013, pp. 67-81, y Zorrilla y Arroyo, 2015), es la que se lleva a cabo aquí en colaboración con esas instituciones, con el propósito de conocer requerimientos o necesidades educativas para identificar y diseñar nuevas propuestas. En este caso se trata de identificar los procesos de cambio educativo en el ámbito de la gran diversidad de instituciones públicas, con base en las descripciones solicitadas a las direcciones generales de cada una de aquéllas.

La propuesta de investigación y su cuestionario fueron presentados en un grupo de trabajo, derivado del Acuerdo 23 sobre el MCC, de la XLVIII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media Superior (CNAE-EMS), en abril de 2014 en la SEMS en la Ciudad de México. En esa reunión, las instituciones presentes —au-

toridades educativas estatales, federales y autónomas que representaban a las 126 instituciones participantes en la RIEMS— estuvieron de acuerdo en responder los cuestionarios de la consulta (Consejo Nacional de Autoridades Educativas, 2014). La investigación propuso que para contestar el cuestionario las direcciones de las instituciones consultadas integrasen un pequeño equipo de cuatro a cinco funcionarios y maestros familiarizados con los procesos tanto administrativos y de control escolar, como los relativos a las prácticas docentes y de trabajo académico de los alumnos de interés para que asesoraran las respuestas. Las instituciones tuvieron tres meses para contestar el cuestionario. El enfoque fue aceptado por el grupo de trabajo del CNAE-EMS.

Posteriormente se elaboraron las instrucciones para responderlo y se subieron a internet. El cuestionario estuvo abierto durante tres meses para que las direcciones generales, con el apoyo de su personal, prepararan una respuesta institucional satisfactoria, que entonces pudiese subirse en línea, ya que la plataforma utilizada requería que dicho cuestionario fuese contestado en una sola sesión.

El trabajo que se presenta aquí está basado en una investigación realizada en 2014, gracias a los apoyos conjuntos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la SEMS de la SEP, así como a la abierta colaboración de las 115 instituciones consultadas. La obra hubiera sido imposible sin el apoyo e interés directos de la SEMS y de su titular, el doctor Rodolfo Tuirán, quien siempre aportó perspectivas agudas y relevantes. A él le extiendo mi aprecio y mi consideración. También agradezco las aportaciones, los comentarios y las sugerencias del maestro Daniel Hernández, quien con múltiples sugerencias e inteligencia colaboradora acompañó el trabajo hasta su entrega, en junio de 2015. A lo largo de la investigación contribuyeron en su diseño y análisis el

doctor David Ochoa, la doctora Graciela González, la doctora Elsa Guerrero, el doctor Mauro Solano y el maestro Alejandro Cornejo. Por esta razón, en el capítulo 2 se reconoce la colaboración de todos los que intervinieron en él. El presente texto, sin embargo, es de mi entera responsabilidad.

De igual manera, quiero destacar el apoyo financiero del BID y su amplia determinación para contribuir a la realización de un trabajo que será útil a los tomadores de decisiones a escala de políticas públicas y de plantel, así como a los ciudadanos en general. Este apoyo se concretó, además del financiamiento indispensable para la investigación, en el acompañamiento, el seguimiento y las recomendaciones constructivas, originales y pertinentes de Claudia Uribe a lo largo de una labor compleja. En este acompañamiento se incorporó más tarde Jimena Lazcano. A ellas y al BID, mi gratitud por la colaboración y el apoyo sustancial, constructivo y respetuoso.

Estoy en deuda con las autoridades estatales educativas que recibieron con beneplácito el proyecto cuando se los presentamos, ofreciendo el apoyo que se desplegó más tarde y que hizo posible la investigación. De igual forma deseo extender mi agradecimiento a las autoridades de cada una de las instituciones participantes, que con paciencia y determinación contestaron el amplio cuestionario del estudio. Un señalamiento especial merece el profesionalismo de todas ellas, que llevaron a cabo su colaboración en tiempo y forma. Extiendo mi reconocimiento al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que es mi lugar de trabajo, por respaldar mis actividades académicas.

Espero que tantos empeños agregados se vean correspondidos, si no por la afluencia de mis palabras, por la relevancia de ellas, para una actividad noble e indispensable.



Capítulo 1. La transformación de la orientación formativa y las competencias genéricas

Hasta la creación de la SEMS de la SEP en 2005, la conducción de la política educativa federal de este tipo educativo se hacía de manera inseparable de la conducción para la ES. Tal disposición sistémica se ejecutaba mediante dos subsecretarías, una para la ES universitaria y la investigación científica y otra para la ES tecnológica (Ley Orgánica de la Administración Pública). Semejante confluencia de la política educativa sobre el sentido nacional de la ES y de la EMS favoreció que esta última fuera considerada como una formación propedéutica. La preeminencia histórica de la función preparatoria para los estudios superiores de la EMS contribuyó, en gran medida, a volver prácticamente invisible la importancia, mucho más amplia, de una formación universal para la vida en la sociedad moderna. Esa subordinación a la ES también tornó invisible, para la política educativa, su relevancia para la equidad, la justicia social, la participación ciudadana y las posibilidades de aminorar las grandes desigualdades sociales. A una gama tan amplia de desventajas no podía faltar la incidencia de todo lo anterior en una baja productividad económica, con todas sus consecuencias (OCDE, 1997, pp. 196-241; Zorrilla, 2008, pp. 11-16).

Este complejo estado de la EMS, que se extiende desde 1910, fecha en que se obtuvo la incorporación de la Escuela

Nacional Preparatoria a la naciente Universidad Nacional, hasta la declaración de la obligatoriedad de la EMS en 2012, ha requerido los cuatro cambios normativos que se plantean al inicio de este trabajo (Zorrilla, 2008, caps. III, IV y V). Por supuesto, permanece el gran reto histórico de hacer efectivo el mandato constitucional de una educación obligatoria para todos, quienes tienen el derecho a una educación de calidad hasta el máximo de sus capacidades.

En la década de 1990, en México, al igual que en muchos otros países, el mayor reto para la conducción de la educación pública posbásica, desde el gobierno federal, fue atender el gran crecimiento de la demanda social por EMS y, concurrentemente, por ES. En ese contexto se plantea como una necesidad lo que se denomina aseguramiento de la calidad (*quality assurance*) (Zorrilla, 1998a; Brennan, 1998), como un componente integral que deberían tomar en cuenta las políticas educativas para la EMS y para la ES. Sin embargo, su efecto para reorientar el sentido propedéutico de la EMS ha sido muy reducido. La inercia favoreció el crecimiento de la EMS y de la ES mediante el aumento de la oferta educativa, que venía ocurriendo desde la mitad del siglo XX y que, en México, multiplicó el estudiantado de EMS 60 veces y el de ES por 40 entre 1950 y 1990 (OCDE, 1997, p. 111). Por ello, ante las presiones sociales y políticas, por una parte, y los requerimientos fiscales, por la otra, “las políticas de aseguramiento de la calidad educativa [estaban] estrechamente asociadas con la preocupación por la evaluación de los desempeños de las personas, programas académicos específicos o instituciones individuales” (Zorrilla, 1998b). La evaluación formaba parte de la diversificación de mecanismos de otorgamiento del subsidio federal ante las diversas presiones sociales y políticas por obtenerlos.

La primera de las políticas encaminadas en esta vía había sido la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984. En la siguiente década seguía existiendo insatisfacción con las nuevas políticas de evaluación y en la SEP surgió la convicción de utilizar como elemento útil y novedoso la evaluación externa, por lo cual en 1994 el gobierno de México solicitó a la OCDE una revisión de sus políticas de ES y EMS (Zorrilla y Cetina, 1994, pp. 133 y 156).

Esta revisión fue paralela a otra análoga, solicitada también a la OCDE sobre políticas de ciencia y tecnología (OCDE, 1997, pp. 196-241). En esa revisión de las políticas para la EMS y la ES apareció con claridad el problema de la falta de equidad en el funcionamiento de ambos tipos educativos y el efecto negativo en las posibilidades de aminorar las grandes desigualdades sociales del país, que también eran educativas. En ese momento empezaron a percibirse los efectos negativos de la desatención de la EMS, al señalarse que el mejoramiento sustantivo de la calidad académica (de profesores y estudiantes) siguió siendo una necesidad en virtud de una mayor exigencia de la sociedad mexicana, de las bajas eficiencias terminales de la EMS y la ES y de la disparidad en el gasto per cápita por estudiante entre la ES y la educación básica (Zorrilla y Cetina, 1998, p. 157). Sin embargo, estas perspectivas sólo eran percibidas por algunos especialistas.

La transformación en la orientación de la política para la EMS hacia un sentido formativo universal también requirió el impacto tan grande que tuvieron, a partir del año 2000, los resultados de las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) sobre lectura y literacidad matemática y científica en la opinión pública y en los círculos académicos y políticos. De ese modo, inició la aceptación generalizada de que la EMS era importante para

el país en su conjunto, mucho más allá de la importancia propedéutica de este nivel, con lo que empezó a plantearse esta EMS como una formación universal para todos. Los resultados de las pruebas PISA vinieron a precisar, con referentes comparativos internacionales regulares y sistemáticos, tres problemas fundamentales. En primer lugar, que la cobertura educativa para los jóvenes de 15 años de edad era más baja que en el resto de los países de la OCDE. En segundo lugar, asociado con lo anterior, que la equidad de las oportunidades educativas estaba muy sesgada en perjuicio de los grupos más pobres. En tercer lugar, que los jóvenes que asistían a la escuela contaban con una formación singularmente precaria, en relación con los jóvenes del mismo grupo de edad de los otros países de la OCDE (OCDE, 2001).

Esos resultados mostraban a una sociedad con muy baja educación en términos de cobertura, equidad y calidad. El énfasis histórico puesto en la EMS como una formación eminentemente propedéutica revelaba un gran error de graves consecuencias: pensar la EMS desde la perspectiva de la universidad. Los datos comparativos internacionales mostraron dónde estábamos y dónde estamos aún. Quizás sirvieron para que la EMS obtuviese una subsecretaría para sí misma que permitiera políticas educativas encaminadas a una educación universal, obligatoria y de calidad.

Desde los datos de PISA 2000, los indicadores comparativos mexicanos en esa prueba, así como los de “Education at a Glance” de la OCDE sobre la EMS relativos a los desempeños sistémicos de la EMS sobre la calidad, la cobertura, la equidad y la inclusión, han sido un referente de gran importancia para la política y la literatura educativas de nivel. Los medios de comunicación y los partidos políticos también han prestado atención a estos indicadores, pero han estado atentos, sobre todo, a los resultados de PISA cada tres años

hasta la fecha. El entorno de información, comentarios, discusión, literatura especializada, campañas políticas, programas gubernamentales sexenales y exposición mediática ha propiciado un ambiente sensible y proclive a propuestas de cambios educativos como los que sucedieron a partir del inicio de este siglo.

Pero fue sólo a partir de 2005, fecha en que tuvo lugar la reorganización de la estructura de la SEP, que la EMS contó con una plataforma para la formulación de políticas educativas propias. De este modo, quedó establecida una equivalencia con los otros dos tipos educativos del sistema mexicano, al quedar organizada la SEP en tres subsecretarías: una para básica, otra para media superior y otra más para superior. Con la SEMS la EMS adquiría una posición jerárquica propia, distinta y separada de la ES, a la que estuvo integrada desde que Justo Sierra incorporó la Escuela Nacional Preparatoria a la naciente Universidad Nacional en 1910 (Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, artículo 38, 15 de agosto de 2018; Alvarado, 1994, pp. 99-109; http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_150618.pdf).

El potencial de contar con una subsecretaría se manifestó en 2008, cuando se publicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). De hecho, esta reforma se venía preparando desde los inicios de la SEMS, tal como su primera titular reportó en un artículo, donde señaló que su gestión entre 2005 y 2006 se encaminó a

fortalecer la coordinación y avanzar en la integración de instituciones diversas en un sistema. [Entre las acciones emprendidas] cabe mencionar la adopción de una estructura curricular compartida y las primeras carreras comunes en el bachillerato tecnológico de las instituciones federales y descentralizadas, la integración del programa de tutorías, así

como las acciones para aplicar directrices compartidas por los bachilleratos generales, los tecnológicos, el Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep) y el Colegio de Bachilleres, entre las cuales se encuentra la primera reunión nacional de directores, celebrada en agosto de 2005 [Bustamante, 2014, pp. 11-22].

Un gran paso en ese sentido se dio en 2008, al culminar el trabajo conjunto de la nueva SEMS con el núcleo duro de las instituciones de la EMS que formularon la propuesta de un MCC pensado para una formación universal para la vida, para el trabajo y para los estudios ulteriores. El MCC, la obligatoriedad de 2012 y, luego, la reforma educativa de 2013, al establecer el derecho a una educación obligatoria de calidad para todos, consolidaron normativamente la propuesta de una EMS universal para los mexicanos. Pero es preciso recordar que la situación efectiva del acceso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes mexicanos, de 15 a 18 años de edad, a una educación de calidad, pertinente, accesible en lo personal, incluyente y equitativa, es un gran logro, que se va obtener paulatinamente.

La transformación de la EMS y la literatura sobre el cambio educativo y la escuela

Concuero con Tedesco, Operti y Amadio cuando dicen que en la actualidad en buena parte de los países

el proyecto de construir una sociedad más justa constituye el ideal que puede (y debe) orientar el comportamiento de los actores sociales y, más específicamente, de los actores de los procesos educativos. La base de esta posición radica en

aceptar que, en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social [Tedesco, 2013, p. 2].

Esos autores señalan “que para que el educar y la propuesta curricular tengan sentido para los alumnos es fundamental comprometerlos con sus aprendizajes, para que ellos mismos movilizan sus marcos de referencia —valores, normas y actitudes— para encarar desafíos y situaciones de la vida diaria” (p. 4). Y advierten que el tipo de educación y de aprendizajes que hay que

promover no pueden plasmarse sólo sobre un plano normativo, de un deber ser abstraído del repertorio de circunstancias actuales; el currículo puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. El currículo deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir [Tedesco, 2013, p. 2].

Qué, para qué y cómo educar es un asunto técnico, político y social que interpela la capacidad de respuesta del sistema político y educativo para asegurar el logro efectivo para todos de la normatividad del MCC, de la obligatoriedad de la EMS y del derecho a una educación de calidad según la reforma educativa de 2013. Esta perspectiva de retos y cumplimientos efectivos pendientes es la premisa fundamental de este trabajo.

Así, en un primer momento, hay que considerar el tema de las competencias del MCC como un asunto técnico que

ha estado asociado en su calidad de elemento relevante para las propuestas de políticas educativas innovadoras en el mundo contemporáneo desde la década de 1990. La literatura sobre las competencias para la vida sigue siendo un ámbito de gran interés, por su incidencia en la formulación de políticas educativas nacionales, en diversos países, incluido Estados Unidos (Reimers y Chung, 2016). En 2012, el Consejo Nacional de Investigación de ese país publicó una propuesta para las competencias del siglo XXI firmada por Hilton y Pellegrino (2012) en la que se agrupan tres amplios dominios de competencia: el cognitivo, el intrapersonal y el interpersonal. El cognitivo involucra el razonamiento y la memoria; el interpersonal atañe a la capacidad de conducir el comportamiento y las emociones personales como medios para el logro de diversos fines, incluidos los del aprendizaje, mientras que el interpersonal involucra la expresión de ideas, así como la interpretación y la emisión de mensajes ajenos. No obstante, en México, si bien la reforma de 2008 consideró indispensables las competencias, el MCC optó, como ya se mencionó, por tomar mucho más en cuenta las experiencias europeas, señaladamente la francesa y la suiza, más que la estadounidense, como se reconoce en el Acuerdo 442.

La vigencia del enfoque por competencias, además, ha sido ratificada por la propuesta del nuevo ME2017 que incluyó a las 11 CCGG del MCC. De hecho, en el actual enfoque del ME2017 se toma muy en cuenta que “los procesos cognitivos para que el aprendizaje ocurra están estrechamente vinculados a los ambientes que los propician. Hoy en día resulta indispensable reconocer que los ambientes físico, afectivo y social tienen influencia en los logros de desempeño individual y grupal” (SEP, 2017, pp. 81-82). Sobre este particular, Tedesco y coautores concuerdan con Marc Tucker (2011), quien señala que los sistemas educativos que parecen

ser más exitosos tienen una marcada y permanente preocupación por ofrecer a todos los estudiantes una oportunidad real de aprender, de no dejar a nadie atrás, de movilizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y de promover ejes de formación relevantes al desarrollo individual y colectivo. La evidencia aportada por los sistemas más exitosos radica en que las propuestas educativas y curriculares motivan, provocan y propician el desarrollo de competencias para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía (Tedesco, 2013, p. 8).

Sin embargo, hay que considerar que esos cambios en las políticas y en el currículo, planteados desde 2008, no son suficientes para generar las transformaciones cualitativas y cuantitativas en los sistemas educativos, a la escala en que estudian, aprenden y se desempeñan los jóvenes. Muchos retos sustantivos permanecen sin tomarse en cuenta en las reformas. Este tipo de omisión interpela directamente a los estudios educativos y pedagógicos. Ya desde inicios de la década de 1990, en concreto en 1992, se había formulado el problema que representaba la gestión del cambio educativo en un libro señero de Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (1992). En él, los autores propusieron una reflexión sobre el concepto de gestión pedagógica “cuya escasa resonancia en los medios políticos y educativos” denotaba una incomunicación entre la pedagogía y la administración (Ezpeleta, 1992, p. 102).

La autora afirmó que la trama organizativa de la escuela es un componente esencial de la gestión pedagógica. Por lo tanto, al disociarse la gestión administrativa de los procesos educativos, la docencia y el trabajo de los alumnos en el aula permanecen como objeto de cumplimiento y queda fuera el apoyo, el seguimiento y la retroalimentación al trabajo de los estudiantes. En esta lógica planteó la relevancia de

que los lineamientos propuestos por las instancias superiores reconozcan la primacía de la gestión pedagógica local. Posteriormente, en 2004, esta misma autora analizó la desarticulación de las innovaciones curriculares de las reformas con los criterios institucionales y organizacionales que prevalecen y que acaban ordenando burocráticamente el funcionamiento de las escuelas. Además, también subrayó la importancia del contexto en la configuración de las prácticas docentes efectivas y los efectos negativos de privilegiar la lógica interna de las innovaciones en el diseño curricular, en detrimento de la consideración de la práctica educativa con la autonomía suficiente para considerar el contexto (Ezpeleta, 2004, pp. 411-415). Estas perspectivas críticas señalan la necesidad de plantear en la investigación cómo la introducción del enfoque por competencias consideró el contexto específico de las escuelas y la gestión pedagógica. Con el propósito de comprender el papel de la consideración que recibieron estos aspectos, incluyendo la gestión pedagógica, pero sin circunscribirse a ella, en este trabajo se aborda la gestión educativa ante los cambios normativos, en el nivel de la conducción de las instituciones.

A pesar de su importancia para la reorganización curricular de la EMS, que tuvo lugar con posterioridad a su inicio en 2008, la reforma del MCC ha sido objeto de muy escasa atención por parte de la literatura especializada de investigación, tanto en educación como en políticas educativas (Lozano, 2012 y 2015). Con anterioridad a la reforma, el enfoque por competencias había sido objeto de una línea crítica por Díaz Barriga (2006).

Tras su implementación, la propuesta del MCC atrajo el interés de la prensa, en secciones y publicaciones enfocadas en el ámbito educativo (Hamui y Villalever, 2010, y Fonseca, 2011). El contexto de la literatura académica en el que tuvo

impacto el MCC fueron los congresos educativos y las reuniones sobre didáctica de las materias. En este tipo de trabajos se planteó el reto que se derivaba del MCC para que la investigación educativa contribuyese a “diseñar con pertinencia estrategias cada vez más adecuadas en el ámbito educativo” (Alvarado y Manjarrez, 2010; Cabrera y Cantoral, 2010 y 2011; Díaz Barriga, 2010; Espinoza y Rodríguez, 2014; Ibarra y Fonseca, 2012; López y Tinajero, 2009, y López, 2011).

Un investigador, que estudió la formación de profesores como consecuencia de la reforma de 2008 y el MCC (Lozano, 2012, pp. 164-169, y Lozano 2015), consideró que, más allá de impulsar propuestas innovadoras desde la SEP, el mayor reto era volver operativas esas propuestas, ya que de dicha instrumentación dependería la mejoría de la calidad formativa que se buscaba tan explícitamente. No obstante, este mismo autor opinaba que las dificultades percibidas no podían ser disipadas, ya que la reforma era muy reciente y, además, aún no se tenían suficientes generaciones de egresados para valorar sus resultados. Finalmente, aseveraba que existía una gran cantidad de críticas a la propuesta, tanto de las instituciones y de los especialistas, como de los profesores y los estudiantes. Las críticas variaban, desde las formas empleadas y las pretendidas hasta el modelo de competencias que se impulsó. Por todo lo anterior, el investigador de marras juzgaba que en el ámbito educativo persistían las dudas sobre la capacidad de las instituciones y de los profesores para atender, bajo las condiciones que prevalecieron, una reforma como la de 2008.

Posteriormente a la realización del trabajo de campo y antes de la realización de esta investigación aparecieron tres estudios de seguimiento importantes, uno hecho por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio

Superior (Copeems), de distribución restringida, y dos evaluaciones realizadas por el INEE entre 2016 y 2018.

Entre 2016 y 2017 el Copeems realizó el estudio “La reforma integral de la educación media superior: balance y transición al nuevo modelo de la EMS” y encontró que conceptos consustanciales a la RIEMS, como MCC, aprendizaje centrado en el alumno, aprender a aprender, competencias disciplinares básicas, genéricas o profesionales, trabajo colegiado, evaluación continua del aprendizaje, liderazgo académico en la gestión directiva o habilidades socioemocionales, se han vuelto usuales y cotidianos en las instituciones incluidas en la indagación, que son las que han sido incorporadas al Sistema Nacional de Bachillerato. Pero también reconoce que, tras ocho años de su implementación inicial, sería deseable

que fueran ya ostensibles los mejores logros de los estudiantes que están dentro del sistema, en conocimientos pertinentes, en habilidades y destrezas efectivas para la educación superior y la vida laboral y en actitudes acordes a la convivencia armónica y la asunción de responsabilidades sociales. Pero las evidencias para dar sustento a esta respuesta son escasas, pues la evaluación de resultados y logros alcanzados por los estudiantes está en ciernes y son incompletos. [Y añade que lamentablemente es] evidente el poco interés en algunas instancias estatales y particulares [Copeems, 2017, p. 14].

Por su parte, el INEE llevó a cabo dos evaluaciones de la reforma de 2008 y de la implementación del MCC, en 2018. La primera lleva como título “La implementación del marco curricular común en los planteles de la educación media superior” (INEE, 2018), y la segunda, “Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la EMS”

(también INNE, 2018). La primera se centró en la implementación de toda la reforma de 2008, mientras que la segunda lo hizo en la exploración de aquellas condiciones que resultan indispensables para que las escuelas funcionen, los alumnos aprendan y los profesores puedan desempeñar su labor. De ahí que ambas evaluaciones tuvieron acercamientos a elementos comunes, por lo que se decidieron no duplicar el acopio de información. Para el tema de las CCGG de ambos estudios interesan las preguntas que guiaron el primer estudio, que fueron las siguientes:

1. ¿Qué acciones de profesionalización docente y directiva se han implementado a distintos niveles para apoyar la puesta en marcha del MCC?
2. ¿Cuáles son las opiniones de los distintos actores escolares en torno de los planteamientos curriculares que se desprenden del MCC?
3. ¿Qué valoración tienen los actores de los planes y los programas de estudio que deben implementar a partir del MCC?
4. ¿Cuáles son las prácticas de aula preponderantes y qué relación tienen con el MCC?
5. ¿Qué acciones de gestión escolar se llevan a cabo para apoyar la implementación del MCC?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, la EIC-EMS presentó los resultados obtenidos en cuatro ámbitos:

1. Valoración de planes y programas de estudio.
2. Profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC.
3. Prácticas de aula.
4. Acciones de gestión escolar.

Como se puede apreciar, los estudios del INEE se encaminan a la obtención de una evaluación amplia de la implementación de acciones y programas para la operación del MCC en su conjunto. El formato del INEE, orientado por sus propios lineamientos, se acerca a las listas de verificación típicas de los ejercicios de evaluación, lo cual es ampliamente comprensible, dada la naturaleza y la misión de la institución.

Sin embargo, las perspectivas críticas, a las que apuntan los trabajos de Ezpeleta desde la década de 1990, y las preguntas que se han venido formulando en torno del trabajo que define esta obra, parecieran seguir sin atenderse. En los estudios y en las evaluaciones referidas se observa el énfasis por identificar las actividades docentes en referencia al cumplimiento formal, con la lógica interna de las innovaciones normativas y curriculares, por encima de la gestión pedagógica y de la consideración de los factores contextuales relativos a los alumnos concretos, a sus antecedentes y a su entorno específico. De igual manera, resalta la formalidad de estas perspectivas ante la preocupación de Lozano por tomar en cuenta la manera de instrumentar y aplicar el enfoque propuesto frente a grupos concretos. Finalmente, cabe subrayar la importancia de que se explore y se revise si los cambios han generado mejoras sustanciales en el aprovechamiento de los alumnos, en la calidad de los aprendizajes de todos ellos, así como en la eficiencia terminal de una educación ahora obligatoria.

En contrapartida, el presente trabajo fija su interés en las provisiones y las previsiones que cada institución consideró y tomó en cuenta para la implementación académica del enfoque por competencias genéricas, en los programas específicos y concretos de las asignaturas de su respectivo plan de estudios institucional. Este énfasis especial del estu-

dio obedece a la importancia de identificar si en las decisiones sobre la forma de llevar a cabo la introducción del enfoque de las CCGG en la revisión de los programas de estudio de las asignaturas concretas, las instituciones tomaron en cuenta consideraciones para asegurar cambios en la manera de enseñar, de estudiar, de evaluar y de comunicarse los maestros y los alumnos. En otras palabras, se busca identificar si las previsiones y las provisiones con las que se instrumentó el enfoque por competencias en cada institución hubiesen tomado en cuenta la adaptabilidad del cambio a las poblaciones y a los contextos locales. En este sentido, el presente trabajo busca identificar y explicitar las consideraciones institucionales ejercidas efectivamente para aplicar, apoyar y facilitar la instrumentación pedagógica y didáctica frente al grupo, al organizar la revisión de los programas de las asignaturas.

Como puede apreciarse, el INEE y el Copeems buscan, directa o finalmente, evaluar el cumplimiento de la normativa y valorar la normativa por parte de los actores. También pretenden la congruencia entre los planteamientos curriculares, las opiniones de los actores sobre la reforma, las prácticas de aula y las acciones de gestión escolar con el cumplimiento de la normativa hasta el nivel de las planeaciones de los maestros, de manera segregada del desarrollo concreto de los alumnos específicos y de los procesos de interacción y comunicación con los profesores.

De acuerdo con Pinar, los problemas educativos presentes se intensifican con la resiliente preocupación que existe en el campo de estudios del currículo por la escuela. Sin embargo, contemplar la escuela segregada de su especificidad material torna la idea de escuela en una especie de señal verbal suelta cuya importancia se disuelve. Por ello resultan tan importantes tanto la verificación empírica como

las referencias académicas sobre los alumnos y los contextos específicos de escuelas concretas, como el diálogo de las perspectivas sobre el currículo con lo que se produce en la propia literatura educativa (Pinar, 2010, pp. 529-530).

Con esta perspectiva presente, el estudio se interesa por los logros, los obstáculos, las consecuencias no intencionadas —positivas o negativas—, los retos pendientes, los riesgos e incluso las contrahechuras que hayan introducido las instituciones en la instrumentación del enfoque por competencias genéricas, al tomar diversas decisiones de implementación.

La gestión del cambio educativo y la escuela

La gestión de los centros educativos fue el foco de interés de Ortega (2008) en su artículo “Tendencias de la gestión de centros educativos”. En ese trabajo el autor pretende examinar los tipos de modificaciones que se asocian a una reforma educativa efectiva, señalando que es necesario que existan modificaciones en el sentido deseado en el nivel del sistema, en el nivel de la escuela y en el nivel del aula.

Con el fin de alcanzar los propósitos de la reforma discurre sobre los mejores procedimientos para llevar a cabo los cambios propuestos en cada uno de los niveles. Para argumentar a ese respecto, Ortega alude, a su vez, a los resultados de investigaciones sobre el éxito de las reformas que muestran que, al cabo de 20 años, apenas la mitad de las escuelas adoptarán los cambios propuestos (véase McGinn, 2002). McGinn consideraba que el éxito de una reforma debía medirse en función de la aparición de mejores resultados en el desempeño de los alumnos, por lo que era indis-

pensable que las innovaciones deseadas llegaran a las escuelas y a las aulas. Para que esta situación fuese posible era preciso que las políticas nacionales, regionales y locales se alineasen con las prácticas en el aula. Ortega concluía señalando que ningún modelo de gestión escolar por sí solo contaba con todos los elementos para generar un cambio sustancial en los centros educativos. Al ser la escuela una estructura compleja y multidimensional, la intervención efectiva requería modelos que incorporasen suficientes componentes para los que no bastaba con instrumentar cambios en el liderazgo o en el ambiente de trabajo académico. El autor advertía que tampoco la generación de competencia entre las escuelas por los recursos producía maestros más participativos y dinámicos, ni la autonomía escolar promovía un currículo más pertinente, a pesar de otorgar mayor libertad a los profesores, al no reflejarse estas mudanzas en mayores aprendizajes por parte de los alumnos. De igual manera, subrayaba que el uso de nuevos materiales o la implementación de cambios curriculares podrían generar innovaciones, pero no necesariamente traían mejoras en los resultados de los alumnos y señalaba que se daban casos que “introducen innovaciones sin mejora”.

Ortega afirmaba que, bajo cualquier supuesto, una modificación exitosa requería un sistema de apoyo eficiente de asesoría en la gestión educativa y de recursos necesarios para la institución y el aula. En esa lógica, resultaba indispensable el “agente de cambio”, que cogestionara la innovación junto con el colegiado de profesores para diagnosticar e implementar los cambios requeridos desde arriba por parte de las autoridades y desde abajo por parte del colegiado transversal de profesores, con independencia del modelo de intervención, colaboración o facilitación del agente de cambio. El autor concluía que los modelos de cambio

para la escuela que pueden tener mayores posibilidades de éxito son los que responden a un enfoque sistémico que integre localmente “distintos componentes que, si bien pueden existir independientes, se encuentran fuertemente vinculados” (Ortega, 2008, pp. 75-76).

De este modo, la instrumentación educativa de una reforma es identificada como una dimensión indispensable que debe ser considerada para el éxito en la obtención de modificaciones positivas significativas en los logros formativos de los alumnos. También resulta que la instrumentación requerida precisa de una gestión pedagógica ubicada claramente en el ámbito de los conocimientos y las prácticas de la pedagogía y del trabajo profesional de los docentes, organizado de manera transversal y colegiada. Por ello aquí se habla de la gestión educativa como objeto del estudio actual.

La importancia de que la gestión pedagógica se apoye en la gestión institucional, incluso desde una perspectiva estrechamente centrada en la formación de profesores, aparece en el comentario de un “agente del cambio” como David H. Hargreaves, quien ha participado en la política y en la elaboración de políticas educativas en el ámbito británico. En *Creating a Self Improving School System* afirma:

Ya se sabe desde hace mucho que las influencias más poderosas sobre los docentes son otros docentes, pero las políticas rara vez se han construido sobre esta verdad. La mejor manera de explotar este fenómeno es mediante encuentros presenciales cara a cara entre profesionales que se abocan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Bajo la conducción de líderes y de redes de escuelas se encuentran los mecanismos más sencillos para maximizar el desarrollo profesional de los profesores [Hargreaves, 2010, p. 23].

En esa óptica, tiene sentido apelar al papel de quienes conducen las instituciones para vislumbrar el trabajo de vinculación y colaboración hacia afuera de sus entidades que se requiere para que fructifique de la mejor manera el esfuerzo formativo de los maestros.

Sin embargo, el tema del indispensable papel de la gestión educativa en los procesos de modificación positiva y significativa de los logros de los estudiantes, en la literatura con frecuencia está asociado sólo a las discusiones más abstractas sobre las diferencias entre reforma, innovación y cambio educativo, como lo sostiene el mismo Ortega en otro trabajo, en coautoría con Luévano (2010). En ese sentido, se hace referencia a que una reforma implica una modificación a gran escala en la estructura de los sistemas educativos o en la organización del currículo; mientras que una innovación se refiere a modificaciones en las prácticas o los procesos educativos, y el concepto cambio es un término más general. Ortega y Luévano, que son de los pocos autores que han estudiado y publicado en México sobre el sistema y la gestión de la EMS mexicana, concluyen que una reforma involucra a los dos términos anteriores, cambio e innovación, e implica intervenciones en tres niveles: en la administración educativa a nivel del sistema, en la organización escolar a nivel institucional y en el aula a nivel de interacción de un docente con sus alumnos. En ese sentido, su visión coincide con la delimitación de este estudio en los niveles de aplicación del MCC que resultan de su interés.

Estos autores subrayan que el interés que muestran muchos países por lograr cambios en la organización de la escuela o del aula, conduce a diseñar, finalmente, reformas globales y sistémicas. Así, si la orientación que se pretende tiende a proporcionar mayor autonomía a las escuelas, los

sistemas educativos propenden a realizar reformas que lleven a su descentralización nacional. En sentido inverso, la aplicación de una orientación creativa y flexible del currículo prácticamente es imposible que sobreviva si no se obtiene un cambio estructural que la institucionalice y que la preserve de la discrecionalidad de los directores. En este sentido, en el presente es difícil caracterizar algún tipo de innovación educativa efectiva fuera del contexto de las reformas educativas nacionales.

Si bien la innovación efectiva es difícil de considerar con independencia de las reformas, éstas, incluyendo las exitosas, implican periodos prolongados de tiempo para arraigarse y producir efectos. Este tema es tratado por Flores Kastanis y De la Torre Gamboa (2010), quienes sostienen que es necesario

observar y seguir el proceso desde que se inicia hasta que termina, lo que limita las opciones metodológicas disponibles y lleva a la necesidad de generar nuevas formas de investigar. Un segundo aspecto a considerar es el tiempo. ¿Cuánto se tarda el proceso de cambio educativo? La literatura señala que tarda, por lo menos, entre dos y tres años en empezar a institucionalizarse en una escuela [Flores y De la Torre, 2010, p. 1017].

Estos autores, antes que hablar de reformas, prefieren aludir al proceso de cambio educativo, razón por la cual en este texto se usa este último término, reservándose el primero para referirse a una política que se autonome de ese modo, como la RIEMS o la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) o la reforma educativa de 2013.

La presente investigación y sus objetivos

Cabe tomar en cuenta esta precisión, ya que la investigación sobre las CCGG se llevó a cabo en 2014, seis años después del arranque del MCC, por lo que, en esta perspectiva, ya había transcurrido un lapso suficiente de tiempo para que las autoridades locales consultadas pudiesen realizar un balance de los resultados y los efectos. En resumen, en esta investigación se rescata la importancia de referirse a la gestión educativa, la cual incluye la gestión de las autoridades institucionales más altas y también la gestión pedagógica que busca quitarle a la enseñanza la aspereza de la prescripción burda y de la didáctica apresurada.

También está presente, por lo tanto, la intención de dar cuenta de la valoración que las autoridades hacen sobre si ha habido un cambio educativo, dónde y en qué sentido, lo cual también comprende acciones, estrategias y valoraciones que realizan las autoridades educativas sobre el proceso de cambio que ha implicado la reforma del MCC a partir de 2008.

Con el propósito de contextualizar la información sobre la incorporación del enfoque por competencias y su valoración, la formulación de las preguntas y de los criterios para organizar los datos y los comentarios está imbuida por dos cualidades curriculares de la instrumentación de las CCGG. En primer lugar, se emplea el término *congruencia* en el sentido de la cualidad que se obtiene merced a una trabazón lógica de complementariedad entre diferentes elementos y dimensiones del enfoque por competencias de las 11 CCGG. De este modo, la congruencia alude a la consistencia interna entre los diferentes componentes del enfoque por competencias. En segundo lugar, se emplea el concepto *coherencia*, que hace referencia a la articulación que fortalece entre

sí los medios que se despliegan para el logro del MCC, siendo uno de esos medios el desarrollo de las 11 CCGG. Ambos términos son los que utilizan otros autores, como Inciarte y Canquiz (2001) Ruiz (1998) y Kemmis (1986), pero en este caso sólo no hacen alusión a todo el currículo o a sus múltiples componentes, sino únicamente a las 11 CCGG y a su instrumentación.

Este trabajo no constituye un ejercicio de evaluación curricular, sino sólo de la experiencia de su instrumentación. La ponderación de la consistencia interna y de la coherencia de las acciones y las estrategias de la instrumentación de las 11 CCGG es parte de la lógica del cuestionario, de su interpretación y de sus recomendaciones. Por lo tanto, aquí no se sigue un formato rígido de evaluación con una matriz de análisis, como en Inciarte y Canquiz (2001).

Esta direccionalidad del estudio hacia la consistencia interna y hacia la coherencia de la propuesta con los propósitos formativos del MCC está encaminada a servir de referente para los actores involucrados e interesados en la gestión educativa desde la sociedad, desde la academia y, principalmente, desde la EMS, sus aulas, sus planteles y su administración.

Se supone que la información aportada por este estudio permitirá una mejor comprensión de los cambios educativos en la EMS. El conocimiento que se genera con esa perspectiva es relevante, hoy en día, para una revisión de la situación que prevalece en la EMS, los logros alcanzados, los obstáculos a que se enfrenta y las lecciones que brinda una experiencia como la del MCC para futuras reformas en la EMS y en la educación obligatoria.

Las CCGG son un componente capital del MCC, ya que en ellas se concreta la incorporación de aquellos elementos útiles, valiosos, formativos y, por ende, educativos más in-

novadores, distintos de los contenidos de materias basadas en disciplinas académicas que tienen su asiento en las facultades y los departamentos universitarios. Las CCGG son componentes eminentemente educativos, independientes de las materias, que, en la perspectiva filosófica y propositiva del MCC, son buenas en sí mismas para la persona, para la vida, para el trabajo y para el desenvolvimiento ulterior del individuo. Al incorporarlas en los planes de estudio se les está asignando la misma posición que a los contenidos de las materias y son tan importantes como ellos. Sin embargo, como está planteado en el Acuerdo 442 de la SEP que le da nacimiento al MCC, y como se ha señalado más arriba, las competencias ni son contenidos ni se les debe tratar como tales.

Conviene conocer con cierta urgencia cómo se llevó a cabo la incorporación, de qué manera se abordan didácticamente y en qué medida se apoyan con otras medidas para favorecer su instrumentación, y cómo se vislumbran los efectos en el trabajo de los profesores dentro y fuera del aula, de los materiales que se generaron, de la retroalimentación que se contempló o de recursos de formación o actualización disponibles. También es legítimo preguntarse qué tan consistente es la manera de entender y trabajar una competencia en diferentes materias y cómo se toma en cuenta, en la docencia de una materia, lo que se dice de esa misma competencia en otra materia.

En ese tenor, es menester cuestionar cómo los instrumentos de evaluación procuran contribuir al diagnóstico acerca de qué tanto conocen los alumnos sobre los contenidos y las orientaciones por competencias con los que se va a trabajar con ellos. En ese mismo sentido, cabe indagar cómo se evalúan los productos de los alumnos y en qué tipos de ellos se obtienen los mejores resultados, cuáles competencias son

las más y cuáles son las menos asequibles para los estudiantes, qué papel desempeñan los componentes de cada competencia y dónde se han visto los resultados más alentadores y valiosos, así como los obstáculos más persistentes.

Los objetivos que engloban estas inquietudes son los siguientes:

1. Indagar acerca del acoplamiento y la integración de las 11 competencias genéricas del MCC al plan de estudios específico de cada uno de los grandes subsistemas de la EMS.
2. Contar con referentes concretos para valorar los procesos de instrumentación, los logros, los obstáculos, los hallazgos, las mejores prácticas y la agenda que se plantea desde cada institución de EMS.
3. Identificar como asuntos de interés las respuestas y la experiencia que se han generado en materia de nuevos proyectos integradores, proyectos comunitarios, proyectos de vinculación, participación en concursos nacionales e internacionales, a propósito del MCC. De igual manera, se identifican los obstáculos que se han presentado y las prácticas institucionales que se han conformado entre directivos y docentes para ese propósito. En esa perspectiva recibe una atención especial el papel y las actividades de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en referencia al desarrollo en ellos de las 11 competencias genéricas del MCC.
4. Perfilar tendencias generales que resultan pertinentes para el logro de los objetivos de las políticas educativas actuales, particularmente en lo que concierne a la mejora sustantiva de los logros formativos que obtienen los alumnos de la EMS formulados explícitamente en el MCC.
5. Contribuir a una reflexión crítica y propositiva sobre el funcionamiento y el derrotero educativo de la EMS actual.

Presentación de la información

Para responder al interés por la coherencia y la congruencia, la información que arroja una pregunta se presenta mediante una tabla. Tras la presentación de cada tabla, a juicio del autor se emite una ponderación relevante desde una perspectiva amplia. Dada la extensión del cuestionario y la intención de utilidad, la amplitud de la ponderación varía de una pregunta a otra. Por lo tanto, éste no es un análisis protocolizado, sino un examen ponderado en términos amplios con base en la congruencia y la coherencia. Así, las tablas son los datos de la consulta y los comentarios son el trabajo que se acordó hacer, cualitativamente, por parte del investigador, en el sentido de explorar la consistencia y la coherencia de las respuestas con los propósitos formativos de las 11 CCGG y del MCC. Estos comentarios se retoman al final de cada una de las secciones del cuestionario en el apartado que se denomina “Perspectiva”, el cual pretende coadyuvar a la problematización sobre la instrumentación de las innovaciones curriculares y el cuidado con la consistencia o la congruencia interna de todos los elementos de una propuesta innovadora y con la coherencia de la propuesta respecto de los propósitos formativos de un cambio educativo.

En este sentido, el estudio buscó deliberadamente que la revisión de las acciones emprendidas bajo los criterios de consistencia interna y direccionalidad coherente de la acción con la propuesta del MCC fuesen útiles, en primer lugar, para motivar la reflexión de autoridades y docentes, así como de cualquier persona interesada en conocer esta experiencia y las perspectivas que ofrece este texto para una revisión de esta misma. También ha existido el interés por rescatar las experiencias institucionales relativas a problemas, obstáculos, aportaciones, frustraciones, retos y tareas que aún requieren atenderse.

Capítulo 2. La investigación emprendida sobre las CCGG en 115 instituciones de EMS

El Marco Curricular Común (MCC)

El MCC introdujo un enfoque por competencias como fundamento central de articulación para más de 30 subsistemas educativos. El MCC quedó enunciado en los acuerdos 442 y 444 de la SEP (2008). Debe mencionarse que el MCC dispone que cada institución mantenga su capacidad de diseñar su propio plan de estudios, comprendiendo sus asignaturas integrantes. En lo que coinciden todas las instituciones es en introducir en el plan, y en todos los programas de las asignaturas del componente básico obligatorio de los diferentes bachilleratos de EMS, el enfoque por competencias genéricas (CCGG). De este modo las CCGG devinieron objeto de la enseñanza-aprendizaje y de la evaluación sistemática de cada asignatura. Una flexibilización semejante admitía adecuarse a necesidades diversas. Por esta razón también resulta de gran interés conocer, para el estudio presente, de qué forma las instituciones hubieron de hacer suya la oportunidad de incorporar un enfoque abierto al contexto social y educativo específico de cada institución.

La instrumentación del MCC inició al año siguiente, en 2009, cuando se incorporó a su aplicación la vasta mayoría de las instituciones públicas y privadas del país, hasta incluir a 79% del alumnado mexicano, que es el que actualmente

estudia en subsistemas y en planteles adheridos al MCC y al enfoque por competencias, de acuerdo con el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (Coppems) (SEP, 2016c, p. 273).

La reforma curricular del MCC se desgranó, como se mencionó antes, en los acuerdos 442 y 444, a los que, al poco tiempo, se añadieron el 445, el 447 y el 450, que se complementaron, se corrigieron y obtuvieron un grado mayor de precisión más tarde con los acuerdos 486, 488, 653 y 656. El MCC se basó en tres principios básicos de reconocimiento de la diversidad institucional existente. Estos principios garantizaron la especificidad y la identidad de cada institución de la EMS participante y son los siguientes *i)* reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, *ii)* pertinencia y relevancia de los planes de estudio de cada una de las instituciones y *iii)* tránsito viable para los alumnos entre subsistemas y escuelas. Los principios dispusieron las condiciones mínimas que la propuesta debiese asegurar y sobre ellos se fincó la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La propuesta de un SNB preservaba así la identidad de las instituciones, respetando su vocación específica, por lo que no demandó una unificación curricular en los planes de estudio, aunque sí supuso que cada institución revisara y adecuara los suyos propios.

La propuesta del MCC supuso reconocer que en la EMS prevalecía una gran heterogeneidad curricular sin equivalencias claras y reconocibles entre los diferentes planes y programas de estudio. Tal condición resultaba muy onerosa pues generaba dos grandes problemas. Uno de falta de identidad de este tipo educativo que condujo a los padres de familia con hijos en la escuela, a los empleadores interesados en contratar a los egresados y a la sociedad en general, a no reco-

nocer los perfiles de conocimientos y capacidades de los estudios de la EMS. El segundo problema, con consecuencias más graves aún para los alumnos, fue que la diversidad del sistema generaba obstáculos enormes en el tránsito, la movilidad y el reconocimiento de los estudios hechos en diferentes instituciones. Para el sistema y para el país, las dificultades y los obstáculos de semejante índole produjeron efectos negativos que incrementaron el abandono escolar y el tiempo promedio que toma culminar esos estudios. Por esta vía, los costos económicos, sociales y personales de completar los estudios aumentaron innecesariamente para la sociedad y para los individuos, con frecuencia con efectos negativos permanentes en sus trayectorias personales.

Esas tendencias preocupantes habían estado presentes en los planes de desarrollo educativo de 1995, 2001 y 2007, y en los estudios de la OCDE que antecedieron a la reforma de 2008 (SEP, 1995, 2001 y 2007; OCDE, 1997). El acuerdo final expresado en los acuerdos mencionados unió a las autoridades educativas federales, a las autoridades estatales, así como a las de prácticamente todas las instituciones descentralizadas del gobierno federal y de los gobiernos de los estados. Participó la mayoría de las universidades autónomas con bachilleratos. Pero quedaron fuera de este acuerdo el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Chapingo, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y algunas otras instituciones pequeñas, como las de las fuerzas armadas.

Las competencias genéricas

El MCC abrazó una concepción formativa amplia informada tanto por el trabajo de un investigador líder en este campo, Perrenoud, como por las experiencias de los países de la Unión Europea, como se puede apreciar en el “Anexo Único” del Acuerdo 442 de la SEP que lo establece. Un componente fundamental de esas contribuciones y experiencias es la competencia genérica. La perspectiva planteada ahí dejó atrás los antecedentes que tenía el término *competencia* en estrecha vinculación con la capacitación laboral.

En el MCC las CCGG fueron definidas de la siguiente manera:

- i) Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y los programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Una competencia define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.
- ii) Las CCGG tienen tres características principales:
 - a) son clave por aplicarse en contextos personales, sociales, académicos o laborales amplios y se utilizan a lo largo de la vida.
 - b) son transversales, pues resultan relevantes a todas las disciplinas académicas, las actividades extracurriculares y los procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
 - c) son transferibles, pues refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias genéricas o disciplinares.
- iii) Para responder a la heterogeneidad y a la imprecisión de las características formativas tradicionales de quienes culminan la EMS, la RIEMS enuncia el perfil de egreso y lo de-

nomina Marco Curricular Común (MCC). El MCC establece un núcleo común o un componente básico para todas las instituciones y para todos los subsistemas con base en las competencias genéricas y en las competencias disciplinares básicas. Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, las habilidades y las actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

- iv) El MCC “comprende una serie de desempeños terminales expresados como I) competencias genéricas (CCGG), II) competencias disciplinares básicas, III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS participantes compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias (las genéricas y las disciplinares básicas) serán comunes a toda la oferta académica del SNB” y son cursadas durante los primeros semestres con los que se integra el componente básico del bachillerato. A su vez, las competencias disciplinares extendidas de carácter propedéutico para el nivel superior son cursadas en asignaturas o módulos durante los últimos semestres y varían entre las diferentes instituciones y subsistemas. Mientras que las competencias para el trabajo son cursadas indistintamente de acuerdo con los planes de estudio de cada institución y subsistema (*Diario Oficial de la Federación*, 2008, primera sección, pp. 2-6).
- v) Las CCGG que se identifican en el MCC, según los acuerdos 442 y 444, son los siguientes:
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación y la interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las previsiones del MCC para su operación

El MCC no desdeñó la dimensión de la tarea de modificar radicalmente la pedagogía de la EMS en todo el país. En la propuesta de instrumentación del MCC se reconoce que existen cuatro grandes niveles de concreción curricular de la reforma que se aplicarán con respeto a la diversidad de la EMS, con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes:

- Nivel interinstitucional. Mediante un proceso de participación interinstitucional se definirán los componentes del MCC y se especificarán los mecanismos de instrumentación de la reforma integral.
- Nivel institucional. Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Además, las instituciones podrán definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como estrategias congruentes con sus objetivos específicos y con las necesidades de su población estudiantil.
- Nivel escuela. Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias que comprende el MCC. Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.
- Nivel aula. Los docentes aplicarán estrategias congruentes con el despliegue del MCC a partir de las acciones que se lleven a cabo en el aula, con el objetivo de asegurar la generación del perfil del egresado de la EMS.

La propuesta también indicó que los mecanismos de gestión que se enumeran adelante son un componente indispensable del cambio, ya que definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB:

- Formación y actualización de la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS en el enfoque por competencias y en el constructivismo que aparece como la orientación teórico-pedagógica del MCC. Éste es uno de los elementos de mayor importancia para que la reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar

con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias constructivistas centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el perfil del docente, constituido por un conjunto de competencias.

- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento. Se establecerán criterios diferentes para distintas modalidades.
- Profesionalización de la gestión escolar, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance estándares adecuados y esté orientado a conducir de manera satisfactoria los procesos de la RIEMS.
- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el perfil del egresado proveen los elementos de identidad que hacen viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada.
- Evaluación para la mejora continua. La evaluación es indispensable para verificar el desarrollo y el despliegue de las competencias del MCC, así como para identificar las áreas para la consolidación del SNB. Para tal efecto se instrumentará un Sistema de Evaluación Integral para la mejora continua de la EMS (*Diario Oficial de la Federación*, 2008, primera sección, pp. 2-6).

La consulta a 115 instituciones

El proyecto de investigación que se diseñó para el efecto mencionado buscó identificar la experiencia, el parecer y la postura de cada una de las instituciones consultadas, mediante un cuestionario en línea que se aplicó a 115 instituciones públicas de EMS de todo el país. Adicionalmente, se llevaron a cabo 30 entrevistas presenciales a directores de planteles de EMS pública de esas mismas instituciones durante julio de 2014. Estas entrevistas sirvieron para contar con información desde una perspectiva más etnográfica como recurso para validar los términos del cuestionario de consulta y con el fin de afinar el estudio, modificando algunas preguntas y eliminando e introduciendo otras. Este proceso sirvió para adecuar la investigación y su instrumento principal, el cuestionario de la consulta, a los contextos y a los actores con los se habría de trabajar. Los datos obtenidos en las entrevistas no fueron objeto de la investigación reportada en este trabajo. El periodo que duró abierto el cuestionario en línea para ser contestado fue de 100 días, entre mayo y agosto de ese año.

La investigación admite la complejidad del trabajo de construcción implicado en el esfuerzo que cada institución ha desplegado. Pero a la vez reconoce, con base en la literatura y en la experiencia, que estas 11 competencias genéricas tienen un carácter fundacional tanto para la vida como para estudios posteriores. De acuerdo con esta visión, se parte de la premisa de que estas 11 competencias comprenden conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que exigen una práctica gradual, continua y sistemática desde el inicio de los estudios de la EMS hasta el final. Tal transversalidad es indispensable para que las competencias puedan ir desarrollándose de menor a mayor complejidad y para que su

práctica transite de la aplicación tentativa y somera al inicio hasta un dominio amplio y seguro al final de los estudios de bachillerato. De este modo, su permeabilidad vertical y horizontal puede ir otorgando consistencia, sustento y rigor a toda la formación de EMS. Por esta razón, el estudio destaca el afán por identificar, en cada institución, el grado de acoplamiento logrado en las materias, así como su gradualidad y su transversalidad. De modo complementario, es deseable obtener información y valoración sobre los mecanismos y los apoyos que se vislumbran para el desenvolvimiento y el fortalecimiento gradual y sistemático de las competencias genéricas.

Para abordar esta problemática y comprender los logros, los obstáculos y la agenda que se deriva de ello fue preciso contar con referentes muy enfocados. Sobre todo, si se considera la vasta extensión de la EMS mexicana, con más de 5.2 millones de estudiantes, arraigada en contextos locales y regionales muy diversos, atendiendo a poblaciones muy plurales, bajo una gran diversidad de condiciones de infraestructura y de formación o actualización docente.

A lo largo del ejercicio y de la información que se brindó sobre el cuestionario se insistió en que se buscaba que las instituciones emitieran sus opiniones sobre la experiencia y la valoración con las CCGG. No se pretendía hacer una estadística de los resultados, ni llevar a cabo una revisión de la aplicación del enfoque por competencias en cada institución. Se solicitaba colaboración para comprender la situación prevaleciente en torno de la instrumentación del enfoque por competencias. El cuestionario confía en lo que las instituciones contestaron y sobre lo que abundaron. Hay preguntas abiertas que pidieron ejemplos de éxitos, de logros y de retos que ahora se transcriben ampliamente, ya que no se vio la necesidad de agruparlas ni de codificarlas. La investi-

gación ofrece una perspectiva del trabajo y de los resultados vistos desde la docencia y el aprendizaje.

En resumen, en esta investigación se rescata la importancia de la gestión educativa en los cambios normativos y curriculares relativos a la reorganización del trabajo docente y de los alumnos. Se parte de la premisa de que un primer paso, en esa dirección, es comunicarse con quienes han sido responsables de dichos cambios desde la conducción de las instituciones.

Las 115 instituciones consultadas

Las instituciones que colaboraron generosa y ampliamente con esta investigación, aportando la información requerida por los cuestionarios se enumeran a continuación. Sin su colaboración decidida esta investigación no hubiera sido imaginable. A todas ellas, un agradecimiento. Como se dijo arriba, las 115 instituciones que contestaron el cuestionario atendieron, para el año lectivo 2013-2014, al final del cual se hizo la consulta, a 87% de los 3 730 000 alumnos del sector público de la EMS durante ese año.

Instituciones estatales

Bachillerato del Deporte de Aguascalientes
Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Baja California
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Baja California Sur
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California Sur

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California Sur
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Campeche
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Campeche
Telebachillerato Comunitario Campeche
Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Chiapas
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Chiapas
Colegio Estatal La Roca, A. C., del Estado de Chihuahua
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Chihuahua
Preparatoria Abierta y Telebachillerato del Estado de
Chihuahua
Colegio de Educación Profesional Técnica Chihuahua
Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Coahuila
Educación Media Superior a Distancia del Estado de Coahuila
Colegio de Bachilleres de Coahuila
Universidad Autónoma de Coahuila
Colegio de Educación Profesional Técnica de Coahuila
Educación Media Superior a Distancia del Estado Colima
Preparatorias del Estado de Durango
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de
Durango
Colegio de Bachilleres del Estado de Durango
Benemérita y Centenaria Escuela Normal y Preparatoria
del Estado de Durango
Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad
Juárez del Estado de Durango

Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del
Estado de Guanajuato
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Guanajuato
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Guerrero
Bachillerato Intercultural del Estado de Guerrero
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Guerrero
Colegio de Bachilleres del Estado de Guerrero
Colegio México de Chilpancingo, Bachillerato del Estado de
Guerrero
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Hidalgo
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Hidalgo
Bachillerato del Estado de Hidalgo
Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo
Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de
Jalisco
Colegio de Bachilleres del Estado de México,
Sistema de Educación Media Superior del Gobierno del Es-
tado de México
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
México
Universidad Autónoma del Estado de México
Telebachillerato del Estado de Michoacán
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de
Michoacán
Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
de Michoacán

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos
Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Morelos
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Nayarit
Colegio de Bachilleres del Estado de Nayarit
Telepreparatoria del Estado de Nayarit
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nayarit
Universidad Autónoma de Nuevo León
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Nuevo León
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León
Preparatoria Politécnica de Santa Catarina Nuevo León
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca
Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca
Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca
Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Puebla
Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Puebla
Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro
Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro
Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Querétaro
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro
Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Quintana Roo
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Quintana Roo
Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de San Luis Potosí
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de San Luis Potosí
Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa
Centro de Estudios de Bachillerato de Sinaloa
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Sonora
Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora
Colegio de Bachilleres de Tabasco
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Tabasco
Instituto de Difusión Técnica del Estado de Tabasco
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tabasco
Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Tamaulipas
Escuela Preparatoria Federalizada Carlos Adrián Avilés Bortolussi del Estado de Tamaulipas

Preparatoria Federalizada de Tamaulipas Ingeniero Marte R. Gómez
Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tlaxcala
Telebachillerato Comunitario del Estado de Tlaxcala
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Veracruz
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz
Sistema Estatal de Bachillerato del Estado de Veracruz
Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz
Telebachillerato del Estado de Veracruz
Sistema de Educación Media Superior del Estado de Yucatán
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Yucatán
Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas
Sistema Estatal de Preparatorias Estatales y Particulares Incorporadas del Estado de Zacatecas
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Zacatecas
Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
Educación Media Superior a Distancia del Estado de Zacatecas

Instituciones federales

Colegio de Bachilleres México
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep nacional, responsable del Conalep del Distrito Federal y del de Oaxaca)

Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar
(DGEcyTEM)
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
(DGETI)
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
(DGETA)
Dirección General de Bachillerato (DGB)

El cuestionario

Para conocer las actividades de diagnóstico, planeación, organización, coordinación y evaluación que se llevan a cabo en cada subsistema para el desarrollo de estas 11 competencias genéricas, se pensó en una encuesta con dos formatos: un cuestionario en línea y entrevistas de apoyo. En este trabajo se presenta y se analiza la información vertida en el cuestionario que fue contestado por 115 instituciones estatales y de cuyas características se da cuenta más abajo.

El cuestionario tiene tres partes.

La primera alude al contexto académico de la institución y al modo en que se ha incorporado e instrumentado el enfoque por competencias al plan de estudios de la institución. En esta parte interesa la perspectiva institucional acerca del entorno académico en el que se da la instrumentación del MCC. De igual manera, es relevante obtener información acerca de los instrumentos de selección y diagnóstico de alumnos de primer ingreso: los perfiles de ingreso, así como la planeación para el desarrollo del MCC y de las competencias genéricas de los alumnos. En esta misma lógica también se pretende conocer el uso de esta información por parte de la institución, de los profesores individualmente, y de las academias y, en su caso, si existiese, por el resultado

del trabajo colegiado horizontal de los profesores que le dan clase al mismo grupo de alumnos.

La segunda se orienta a conocer en qué medida los alumnos logran el desarrollo de las competencias genéricas durante los primeros cuatro semestres del plan de estudios. En este rubro se desea obtener información sobre cómo se trabaja cada competencia genérica, cómo se asegura y se refuerza su desenvolvimiento, cómo se pondera el trabajo individual y la implicación del alumno con la actividad, cómo se evalúa, cómo se retroalimenta, cómo se comparte y se discute entre profesores, cómo se busca procesar la experiencia académica específica de cada ciclo escolar, cómo se prepara el siguiente ciclo y cómo se planea la gestión del mismo; así como el seguimiento al trabajo de los alumnos durante el semestre, con el propósito de corregir y reforzar en tiempo real los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se busca conocer, también, los criterios con los que se juzgan los propósitos institucionales y los resultados que se obtienen, a la luz de estos criterios, en la institución cada ciclo escolar.

En tercer lugar, se pretende identificar retos pendientes, obstáculos y debilidades de la institución, así como el potencial para el desenvolvimiento gradual y sistemático de una formación de mejor calidad, en términos de los recursos disponibles y de las oportunidades generadas por la experiencia adquirida.

El cuestionario consta de preguntas cerradas y preguntas abiertas que permiten complementar o matizar la respuesta. Fue muy importante que en cada pregunta se emitieran comentarios independientemente del tipo de respuesta ofrecida.

Se buscó que el cuestionario fuese respondido por un equipo de dos a cuatro docentes o funcionarios de la insti-

tución ampliamente familiarizados con la RIEMS y con los trabajos realizados por la institución para atenderla, en particular con las modificaciones a los planes y programas de estudio, los acuerdos secretariales (442, 444 y 448) y aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias genéricas de los alumnos.

Se pidió que este equipo fuera coordinado por la dirección general de la institución, pero que se identificaran aportando sus datos personales, su correo electrónico y su teléfono para poder aclarar dudas.

El cuestionario consistió en 80 preguntas cerradas para obtener un panorama preciso y 38 preguntas abiertas para recabar ampliamente todas las variaciones posibles. Por lo general, las preguntas cerradas son aquellas que se contestan con *sí* o *no*. Mientras que las preguntas abiertas suelen ser bien de modo, o bien piden que se diga cómo o que se especifique, señalando precisiones al respecto.

La información aportada por la consulta se presenta en tablas que buscan ser descriptivas de situaciones, condiciones, perspectivas o resultados que resultan significativos para la comprensión de la manera como el MCC y el enfoque por competencias ha sido incorporado por las instituciones y de la forma en que se perciben desde la propia institución. En algunos casos las tablas se dejan sin comentarios; en otras, se procura explicar los datos, y en varias más se establecen posibles relaciones entre factores que arroja este mismo estudio. En todos los casos la información se considera útil para quienes tienen interés en la EMS, quienes la investigan y quienes quieren acercarse a la dinámica de las instituciones y las escuelas.

Debido a que el estudio se encamina a la construcción de una problematización sobre la innovación educativa y el cambio curricular, a lo largo de los comentarios sobre los

datos acerca de las preguntas de la consulta se desarrolla una línea de problematización que explora tanto las fortalezas como algunas inconsistencias del proceso de incorporación de las CCGG y, en su caso de las incoherencias que se van perfilando en relación con los objetivos formativos de los alumnos. Al final de cada sección se hace una recapitulación que se retoma en la siguiente sección para ir erigiendo esta problematización, la cual se aborda al final del estudio.

En este trabajo cada institución vale por un caso entre 115, sin importar su tamaño. Esta perspectiva subraya la manera en que una política se divulga, se entiende y se instrumenta en el ámbito institucional y puede aportar una visión sobre el modo como una misma medida o un mismo acto de gobierno se divulga, se entiende, se trabaja e incluso se reporta. Es una fase muy importante del funcionamiento del sistema educativo que debe tomarse en cuenta y que es distinta del efecto que finalmente tiene una política en los resultados de los alumnos. Esta fase también merece un espacio de trabajo y de retroalimentación distinto del seguimiento de los resultados con los alumnos, de la formación de profesores y de programas de mejora de algún indicador en específico, sea de equidad, de aprobación o de eficiencia terminal o relativo a subir los resultados en Plana.

Las tres partes del cuestionario, a su vez, se integran por seis secciones, en el orden que se señala a continuación.

Secciones

1. Identificación de las instituciones participantes

Se ofrecen dos preguntas acerca del tipo de institución

pública que participó en la consulta. Las preguntas están marcadas como 1.1 y 1.2.

2. El proceso de ingreso de los alumnos y el seguimiento formativo en el enfoque por competencias

En esta sección la información versa de manera muy amplia sobre los instrumentos de selección y de diagnóstico que se aplican a los alumnos de primer ingreso y del uso que se le da a la información que se obtiene de ese modo. Este interés se extiende a la identificación del papel que tienen en su caso los datos que arrojan estos instrumentos para la planeación académica del seguimiento del desenvolvimiento de los alumnos. También se indaga sobre la existencia y la importancia de un perfil de ingreso en estos procedimientos y qué información se obtiene acerca de los antecedentes de los alumnos para el desarrollo de las competencias genéricas (CCGG).

3. La incorporación del enfoque por competencias al currículo institucional

En esta sección del cuestionario se ubican las preguntas referentes a la organización del trabajo académico para instrumentar las CCGG. Por esa misma vía se indaga acerca de la participación de las academias y de otros grupos de trabajo que se pudieron haber organizado e incorporado al enfoque por competencias de los programas de estudio, si se establecieron criterios institucionales para instrumentar las competencias genéricas o sus atributos en cada asignatura, pidiendo descripciones o ejemplos de las formas de trabajar la transversalidad, el aspecto clave y el aspecto transferible de las CCGG. En este conjunto de preguntas se ubica en qué medida y cómo se trabaja no sólo la incorporación de las CCGG a una asignatura, sino también la consistencia que esa

incorporación requiere atender en todas las materias. Estas tres secciones se abordan en el capítulo 3.

4. El trabajo y los logros con cada una de las 11 CCGG

La tercera sección del cuestionario trata el tema del logro de las 11 competencias genéricas y sus atributos. Esta es la más amplia del estudio. Se inicia con tres preguntas que aluden a la manera como en la institución se asegura que las competencias sean transversales, clave y transferibles. La sección se encamina a ahondar en los logros de los estudiantes. También se examina, para cada competencia, en qué materia del currículo se consiguen los mejores resultados y en qué tipo de trabajos los alumnos muestran el dominio más efectivo de la competencia.

Esta sección es la más extensa del trabajo y merece un capítulo para sí. A pesar de su extensión, de todas las preguntas relativas a los atributos de las 11 competencias genéricas esa cobertura se considera necesaria, ya que tiene el propósito de servir de guía para los actores educativos que tienen que trabajar con todos estos componentes curriculares. De hecho, se espera mostrar no sólo la complejidad de un enfoque que plantea 11 competencias, sino que comprende 45 atributos y cuyo manejo amenaza convertirlo en una propuesta complicada y confusa.

5. Las CCGG, los criterios para evaluarlas, el trabajo colegiado, la formación docente y los materiales para apoyarlas

Esta sección está organizada en tres apartados. El primero tiene como título “Los criterios para evaluar las CCGG y el trabajo colegiado”, el segundo se denomina “Las CCGG y la formación docente adecuada”, y el tercero comprende los materiales de apoyo a las CCGG.

6. Balance general visto desde las instituciones

Primero, este capítulo hace una reseña sintética de los resultados y las perspectivas de las cinco secciones anteriores. Se ha buscado establecer un sentido de diálogo entre el enfoque planteado por el estudio, la problemática caracterización que surge de la información que ofrecen las diferentes secciones y el balance general que realizan las instituciones sobre su propia experiencia. Contra este telón de fondo se ofrece un conjunto de recomendaciones y reflexiones con el que cierra el estudio. El sentido general del capítulo es alcanzar mayor precisión en torno de retos específicos que podrían coadyuvar a la mejora de la eficacia del trabajo académico de profesores y alumnos. Debido a que muchas preguntas son abiertas, se ha buscado ofrecer una gran cantidad de las respuestas *in extenso* para hacer evidentes tanto las experiencias más enriquecedoras como aquellas otras que plantean problemas que aún no se han logrado superar.

Las reflexiones y recomendaciones atañen a los siguientes aspectos:

1. El seguimiento académico de los alumnos y la planeación docente.
2. La reorganización de la vida académica de los planteles.
3. La flexibilización del currículo y sus contenidos.
4. La relación entre contenidos temáticos y desarrollo de las CCGG.
5. Los niveles de competencia para la docencia.
6. Los programas institucionales para impulsar el enfoque por competencias.
7. La revisión organizativa.

Capítulo 3. Los resultados de la consulta

En este capítulo se ofrecen los datos generales sobre las instituciones y la gestión del ingreso de los alumnos a un sistema en el que ya están presentes tanto el enfoque por competencias como la orientación pedagógica general del constructivismo para la RIEMS. Habida cuenta de esa direccionalidad del enfoque educativo, resulta relevante indagar acerca de la información que recaba la institución sobre los alumnos y su experiencia con el enfoque por competencias y con prácticas educativas que pudiesen resultar pertinentes para el trabajo con las competencias en el bachillerato. De igual manera, resulta provechoso conocer si la información compilada sobre los alumnos durante el proceso de selección y de ingreso se utiliza para llevar a cabo un seguimiento institucional del desarrollo académico de cada uno de ellos. En esta tesitura se presentan: la sección 1 sobre la identificación de las instituciones participantes; la sección 2 sobre el proceso de ingreso de los alumnos, y la sección 3 acerca de la incorporación del enfoque por competencias.

Sección 1. Identificación de las instituciones participantes

1.1. Subsistema al que pertenece cada una de las instituciones que contestaron el cuestionario en línea

TABLA 1.1. Las instituciones participantes en la consulta por tipo

<i>Subsistema</i>	<i>Instituciones</i>
Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar	1
Dirección General de Estudios Tecnológicos Industriales	1
Dirección General de Estudios Tecnológicos Agropecuarios	1
Dirección General de Bachillerato	1
Bachilleratos de universidades autónomas	5
Telebachilleratos	5
EMS a Distancia	7
Bachilleratos estatales	19
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales	23
Conalep	25
Colegio de Bachilleres	27
<i>Total</i>	<i>115</i>

1.2. Entidad federativa a la que pertenece cada una de las instituciones que contestaron el cuestionario en línea

TABLA 1.2. Entidad federativa donde se ubican las instituciones participantes

Aguascalientes	1
Baja California	2
Baja California Sur	3
Campeche	4
Chiapas	2
Chihuahua	5
Coahuila	5
Colima	1
Distrito Federal	6
Durango	6
Guanajuato	2
Guerrero	5
Hidalgo	4
Jalisco	2
México	4
Michoacán	4
Morelos	3
Nayarit	4
Nuevo León	4
Oaxaca	4
Puebla	3
Querétaro	5
Quintana Roo	3
San Luis Potosí	3
Sinaloa	2

Sonora	3
Tabasco	4
Tamaulipas	4
Tlaxcala	3
Veracruz	5
Yucatán	3
Zacatecas	6
<i>Total</i>	<i>115</i>

Sección 2. El proceso de ingreso de los alumnos y el seguimiento del proceso formativo en el enfoque por competencias

En las tablas que siguen a continuación se puede apreciar la dimensión del trabajo institucional sobre el proceso de selección de candidatos para el ingreso. Este proceso suele estar acompañado por la aplicación de instrumentos de selección y de diagnóstico en torno del conocimiento que pueden demostrar los aspirantes sobre contenidos disciplinares de las materias clave. En este cuestionario se pregunta a las instituciones acerca de los instrumentos y sus preguntas. Interesa conocer si el instrumento de selección cuenta únicamente con preguntas de contenidos o también comprende preguntas acerca de las competencias genéricas o de sus antecedentes. En esa misma lógica, se indaga sobre el uso de la información recogida con el instrumento de selección y su utilización posterior en el trabajo de seguimiento de alumnos o para planear, en su caso, diversas maneras de atender a una población cuyas especificidades vienen de ser detectadas. De esta manera se podría distinguir qué otros mecanismos tiene la institución para enriquecer, mediante

el diagnóstico, el desarrollo formativo y educativo de los alumnos.

2.1. Acerca de que la institución cuente con un instrumento de selección

TABLA 2.1. *Frecuencia con la que las instituciones cuentan con un instrumento de selección*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	17	14.8
Sí	98	85.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En esta pregunta aparece que la mayoría cuenta con un instrumento de selección y sólo 17 instituciones no lo tienen: tres EMS a Distancia, siete bachilleratos estatales, tres telebachilleratos, dos colegios de bachilleres, la Dirección General de Bachillerato y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatal (CECYTE). Estas instituciones tienen una demanda directa de alumnos más baja que las instituciones más demandadas y prestigiadas; por ejemplo, la UNAM y el IPN en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

2.2. Acerca de que la institución cuente con un perfil de ingreso

TABLA 2.2. Frecuencia con la que los subsistemas cuentan con un perfil de ingreso

Subsistema	No	Sí	Total
DGETA	0	1	1
Telebachillerato	0	5	5
DGETI	0	1	1
Autónomas	1	4	5
DGB	1	0	1
DGECYTEM	1	0	1
EMS a Distancia	2	5	7
Bachillerato estatal	3	16	19
Conalep	3	22	25
Colegio de Bachilleres	7	20	27
CECYTES	9	14	23
Total	27 (23.4%)	88 (76.5%)	115

En el contexto curricular de un MCC el número de subsistemas que no cuentan con un perfil de ingreso y de egreso es muy alto. Curiosamente, hay más subsistemas sin perfil de ingreso, como puede verse en la siguiente tabla, que con perfil de ingreso. Esta diferencia está asociada, probablemente, con el hecho de que la mayoría de las instituciones tiene procesos de admisión selectivos, cuyos instrumentos son, operativamente, de hecho, perfiles de ingreso. En esta tabla empieza a perfilarse un rasgo notable: algunos subsistemas, como los colegios de bachilleres y los CECYTES, no representan un conjunto homogéneo respecto de rasgos

específicos como éste y deben representarse como categorías en función de su figura constitutiva jurídica.

2.3. Acerca de que la institución cuente con un instrumento para evaluar el perfil de egreso de los estudiantes de acuerdo con el Marco Curricular Común del bachillerato

TABLA 2.3. Frecuencia con la que los subsistemas cuentan con un perfil de egreso

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	0	1	1
DGETA	0	1	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETI	1	0	1
Autónomas	2	3	5
Telebachillerato	2	3	5
EMS a Distancia	5	2	7
Conalep	6	19	25
Bachillerato estatal	12	7	19
CECYTES	16	7	23
Colegio de Bachilleres	22	5	27
<i>Total general</i>	<i>67 (58.2%)</i>	<i>48 (41.7%)</i>	<i>115</i>

Destaca, como se indicó en la tabla 2.2, el dato de que la mayoría de los subsistemas no cuenta con perfil de egreso, debido a su importancia para la alineación curricular del plan y de los programas de estudio de todo el bachillerato, de acuerdo con el MCC. Aquí hay que resaltar que la presión que tienen muchas instituciones ocurre en el ámbito de la demanda por ingresar; de ahí la importancia de los exáme-

nes de admisión. También se percibe que el aseguramiento de la consistencia entre aprendizajes y conocimientos adquiridos en las asignaturas con el perfil de egreso que le da forma al MCC no es una tarea instrumentada sistemáticamente en la mayoría de los casos, ni tampoco en el conjunto de un mismo subsistema —Conalep, Colegio de Bachilleres, CECYTES— que, aunque poseen homogeneidad curricular, en la práctica cuentan con formas de gestión distintas.

2.4. Acerca de la identificación de las competencias genéricas que conoce el alumno de primer ingreso

TABLA 2.4. Frecuencia con que el instrumento de selección de alumnos permite identificar la formación relativa a las competencias genéricas con la que llegan

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	58	50.4
Sí	57	49.6
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Es oportuno mencionar que sólo la mitad de las instituciones cuenta con instrumentos para identificar la formación con la que llegan los alumnos, en relación con el desarrollo de las competencias genéricas que se va a iniciar. De nuevo, aquí se percibe que el énfasis en detectar e identificar las CCGG es nulo en la mitad de los subsistemas. Llama aún más la atención, ya que la mayoría posee instrumentos de selección para el ingreso, a los que no se les han incorporado las CCGG. Conocer cómo llegan los alumnos en materia de CCGG podría ser útil para una planeación realista de la gestión pedagógica y didáctica.

2.5. Acerca de que la institución cuente con un instrumento complementario para conocer mejor el perfil de ingreso de los aspirantes y aceptados

TABLA 2.5. Frecuencia con que se emplea en el proceso de ingreso un instrumento complementario para conocer el perfil de los alumnos

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	55	47.8
Sí	60	52.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

De nuevo aparece que cerca de la mitad de las instituciones no cuenta con instrumentos para conocer la experiencia académica de los alumnos que ingresan y documentar, con las opciones disponibles para trabajar con los alumnos, el enfoque del MCC por competencias. Sigue prevaleciendo la lógica de la detección de conocimientos memorísticos, disciplinares y propedéuticos propios del bachillerato tradicional, selectivo y elitista, que tanto se contraponen a la EMS de calidad para todos. Además, se busca detectar esos conocimientos sólo para el procedimiento de ingreso, e, incluso, teniendo los datos no se emplean para la planeación académica o la gestión pedagógica y didáctica. Los subsistemas parecen más preparados para atender la demanda de ingreso que para atender académicamente a los alumnos que son admitidos, apoyándose en la información sistemática relevante con la que se cuenta.

Preguntas sobre la identificación de los instrumentos adicionales para el diagnóstico y el seguimiento de los alumnos de primer ingreso

En el cuestionario se hicieron dos preguntas. Una primera, acerca de los instrumentos complementarios con los que se cuenta para elaborar el perfil de ingreso de los alumnos, en referencia a las competencias genéricas, el campo disciplinar y los aspectos que se evalúan. En la segunda pregunta se pedía que se indicara el porcentaje de reactivos de cada uno de los instrumentos de selección o diagnóstico dedicados a valorar contenidos disciplinares o competencias genéricas, respectivamente.

Estas preguntas fueron reveladoras, ya que muchas instituciones indicaron que sí contaban con un instrumento que brindara información sobre conocimiento de contenidos y sobre competencias, y que dicho instrumento era el EXANI 1. Es justo señalar que el EXANI 1 no versa sobre competencias, aunque sí se entiende que se produzca una confusión en las respuestas de muchas instituciones, ya que en el propio EXANI 1 se habla de razonamiento verbal y de razonamiento numérico y matemático. Ante la ausencia de claridad, este vocabulario propicia que se pueda confundir el razonamiento con las competencias de uno y otro tipo, lo que no es exacto, ya que este instrumento sólo es de contenidos. Estas dos preguntas se invalidaron, aunque demostraron que en el sistema existe esa confusión.

En las siguientes preguntas se demanda si la institución utiliza la información que brinda cada instrumento de selección y diagnóstico para dar seguimiento a las actividades académicas de los alumnos y, luego, la manera en que lo hacen.

2.6. Sobre la utilización de la información que brinda cada instrumento de selección y diagnóstico de los aspirantes a ingresar a la institución para dar seguimiento a las actividades académicas de los alumnos admitidos

TABLA 2.6. Frecuencia con la que la información se emplea para seguimiento

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	31	26.9
Sí	84	73.1
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

2.7. Acerca del establecimiento de metas académicas a partir de resultados en los instrumentos de selección y diagnóstico

TABLA 2.7. Frecuencia con la que se establecen metas académicas con base en los datos obtenidos en los instrumentos de selección e ingreso

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	30	26.1
Sí	85	73.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

2.8. Acerca del uso de la información de los instrumentos de selección de alumnos para la planeación académica

TABLA 2.8. *El uso de la información obtenida en los procedimientos de selección y diagnóstico*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
La institución define metas y acciones	61	26.9
Cursos de inducción y propedéuticos	24	73.1
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100</i>

Esta pregunta abierta permitió agrupar todas las respuestas en dos categorías. Una que alude a acciones institucionales para formular metas generales en materia de elaboración de planeaciones o planes de trabajo, metas de aprobación o retención, etcétera, y otra que se refiere a la organización de cursos de inducción y propedéuticos para nivelar a los alumnos. Aquí aparece un rasgo notable: en todos los casos se habla, más que de procedimientos de planeación, de resultados buscados idealmente para los planteles en su conjunto, y no de formas de atención específicas para servir a los alumnos en particular.

2.9. Sobre la evaluación del perfil de egreso de los estudiantes de acuerdo con el Marco Curricular Común del bachillerato

TABLA 2.9. Frecuencia de la evaluación del perfil de egreso de los alumnos de la institución

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	67	58.3
Sí	48	41.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Es un dato relevante que la mayoría de las instituciones no cuenta con una medición del perfil con el que egresan sus alumnos. Se podría suponer que dicha medición constituye un ejercicio fundamental para identificar lo que se logra respecto del MCC y tomar las medidas necesarias para su logro o su mejora.

2.10. Información sobre el tipo de instrumento para evaluar el logro del perfil de egreso

TABLA 2.10. Comentario o identificación del instrumento

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Encuesta de salida	3	6.25
Proyecto	3	6.25
Examen final	5	10.4
EGREMS*	7	14.6
Enlace	7	14.6
Otros instrumentos locales	23	47.9
<i>Total</i>	<i>48</i>	<i>100</i>

* Examen de egreso de la EMS.

Entre las instituciones que sí aplican un instrumento para evaluar el perfil de egreso, las opciones institucionales son las más usadas (EGREMS 14.6% y Enlace 14.6%). Los exámenes finales de conocimientos ocupan un porcentaje bajo: 10.4%. Cabe destacar que la mayoría son exámenes locales que se apoyan en los de fin del sexto semestre.

2.11. Uso de la información obtenida mediante el instrumento para evaluar el perfil de egreso para la planeación y la realización de actividades académicas

TABLA 2.11. Frecuencia con que las instituciones utilizan los resultados del instrumento

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	69	60.0
Sí	46	40.0
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

PERSPECTIVA

En esta sección se obtiene una idea de la instrumentación del MCC que deja ver varias omisiones, las cuales requieren ser atendidas: la falta de un diagnóstico inicial sobre los antecedentes con que cuentan los alumnos para el desarrollo de las CCGG, el uso sistemático de la información recabada para el proceso de admisión a un sistema de seguimiento del desarrollo integral del alumno, incluyendo las CCGG, y la evaluación del avance para la obtención del perfil de egreso, así como el propio perfil de egreso.

Al averiguar más detalladamente acerca de la utilización de los resultados del instrumento se pudo observar que su uso se restringe a mencionar, al inicio del ciclo lectivo, las tendencias generales de reprobación y de promedios en el semestre previo. Esto hace evidente que las instituciones no realizan el seguimiento individual de los alumnos.

Sección 3. La incorporación del enfoque por competencias al currículo institucional

En esta sección del cuestionario se ubican las preguntas referentes a la organización del trabajo académico para instrumentar las CCGG. Las preguntas están marcadas de la 3.1 hasta la 3.3. Interesa en primer lugar indagar acerca de la participación de las academias y de otros grupos de trabajo que se organizan para incorporar el enfoque por competencias a los programas de estudio de la institución. Esta línea es fundamental para ver, desde esta perspectiva, si en la incorporación del enfoque por competencias se emplearon criterios transversales comunes entre academias, o si, por el contrario, se dejó que cada academia procediese por separado, fragmentando el enfoque. En esa vía se inquiere si se establecieron criterios institucionales para incorporar las competencias genéricas y sus atributos en general, o si se realizó un trabajo por academias para cada asignatura, con independencia de lo que se hacía con la misma competencia en otras disciplinas. De igual manera, interesa identificar si hay consistencia en todas las materias y si existen formas institucionales de elaborar proyectos integradores entre diferentes campos de conocimiento.

3.1. La forma de organizar en cada institución la incorporación del enfoque por competencias a los programas de estudio y el papel que tuvieron en dicho ejercicio las academias por campo disciplinar

TABLA 3.1. Frecuencia para la incorporación del enfoque por competencias por academias

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	9	7.8
Sí	106	92.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La incorporación del enfoque por competencias por campo disciplinar es el recurso al que se recurrió en la mayoría de los casos. Esta solución facilitó la introducción del enfoque por competencias en cada disciplina. Sin embargo, esta forma de trabajar tiene el riesgo de que cada academia trabaje en completo aislamiento una de otra y que el sentido de cada competencia genérica se pierda en un contexto semejante. El patrón se refuerza cuando se indaga que los nueve casos en que no lo hicieron, se debió a que se siguieron las adecuaciones hechas por las academias centrales.

3.2. Sobre el establecimiento de criterios institucionales para incorporar el enfoque por competencias en los programas de estudio

TABLA 3.2. Frecuencia con que se establecieron criterios institucionales para incorporar las competencias genéricas y sus atributos a los programas

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	21	19.7
Sí	94	81.3
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En esta respuesta se aprecia que sí hubo criterios institucionales para incorporar las CCGG. Sin embargo, en vista de que el proceso pudo haber sido insuficiente para asegurar la consistencia de dichas CCGG entre diferentes disciplinas, sobre todo si se recuerda que en su mayoría el proceso se confió a las academias y a grupos externos, conviene conocer cuáles son estos criterios.

3.3. Sobre los criterios para incorporar las competencias genéricas

TABLA 3.3. Identificación de los criterios para incorporar las CCGG

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Introducir las 11 competencias genéricas en todas las materias	36	31.3
No contestaron específicamente, ya que aplicaron lo que ofreció el mecanismo de consulta de las academias	33	28.7
Consideraciones didácticas formales de las academias	23	20
Introducir algunas competencias genéricas en las materias	11	9.6
Criterios de expertos nacionales/institucionales	9	7.8
Según el contexto	3	2.6
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

PERSPECTIVA

Se puede apreciar que introducir todas las CCGG en todas las materias implica la intención de cumplir formalmente con la prescripción, de manera que pudiese reportarse que de alguna manera cada programa de asignatura ya había incorporado las 11 competencias. Con esto se perfila una tendencia a la aplicación del enfoque de una manera mecánica y fragmentaria en cada asignatura, de suerte que una misma competencia entre materias diferentes pudiese llegar a ser

algo completamente distinto. Esta situación amerita una revisión y una corrección. También hay 28% de casos que siguieron lo que recomienda el subsistema y lo aceptaron, con lo cual también se destaca que en un número considerable de instituciones la adecuación curricular se hizo siguiendo criterios abstractos. Esta situación plantea muchas preguntas sobre la importancia de que las instrumentaciones tengan seguimiento y se ofrezca retroalimentación crítica y constructiva para asegurar la intencionalidad y la direccionalidad del enfoque. Lo indispensable de esta continuidad en las políticas de cambio se ve reforzada si se observa que en el contexto sólo se toma en cuenta en tres casos, cuando debería ser el factor que influya de manera determinante en la concreción de la aplicación del enfoque.

Capítulo 4. El logro de las competencias genéricas y sus atributos

Sección 4. El trabajo y los logros con cada una de las 11 competencias genéricas

La mirada institucional sobre los logros obtenidos con las competencias genéricas

Desde la sección 2 y a lo largo de sección 3 de este trabajo se han perfilado diversas omisiones en la instrumentación del MCC, como la falta de un diagnóstico inicial sobre los antecedentes con los que cuentan los alumnos para el desarrollo de las CCGG; el empleo sistemático de la información recabada para el proceso de admisión a un sistema de seguimiento del desarrollo integral del alumno, incluyendo las CCGG, así como la evaluación del avance para la obtención del perfil de egreso. Estas omisiones contradicen el enfoque constructivista que se plantea en el Acuerdo 442, de tomar en cuenta, como punto de partida para la docencia en una asignatura específica, los conocimientos con que llegan los alumnos.

En la sección 3 aparece otra dimensión problemática: la manera como se pretendió dar cabida a todas las CCGG en todas las materias, dejando que la academia de cada materia se responsabilizara de esa adecuación curricular, sin que se cuidara de contar con criterios transversales para todas las

materias. Se puede apreciar que introducir todas las CCGG en todas las materias implica la pretensión de cumplir de manera íntegra con la prescripción y que de alguna manera el programa de cada materia incorporara las 11 competencias.

Cada tarea de la instrumentación se fue llevando a cabo de manera fragmentaria en cada materia, sin cuidar debidamente la consistencia interna de lo que se incorporó a cada una de ellas. Además, también se vulneró la coherencia entre dicha instrumentación y el logro de una formación de calidad para los alumnos, al no contar con mecanismos de diagnóstico, retroalimentación y seguimiento de las CCGG desde el inicio entre las diversas materias.

En este capítulo se aborda la experiencia institucional con la instrumentación de las 11 CCGG en el trabajo académico con los alumnos. En primer lugar, se parte de la manera en que las instituciones entienden y trabajan, para la RIEMS, los aspectos fundamentales de las CCGG, como componentes transferibles, en el sentido de que lo que se aprende en una situación y respecto de una actividad o responsabilidad se puede aplicar y movilizar en otra circunstancia; componentes clave para el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes integrados en cada competencia, y transversales en cuanto a que la misma competencia se entiende y se trabaja con definiciones convencionales que se comparten entre diferentes disciplinas.

A continuación se ofrece una tabla comparativa del nivel de logro, que, de acuerdo con las instituciones, se obtiene en los desempeños educativos de los alumnos con cada una de las 11 competencias, en una escala que va de *exitoso*, cuando el estudiante obtiene los mejores resultados exigibles; a *medianamente exitoso*, cuando el alumno demuestra una capacidad adecuada de la competencia pero existe margen para mejoras; a *modesto*, cuando el estudiante maneja justo los

TABLA 4.1 Valoración del logro obtenido en cada competencia

Competencias	Exitoso	Mediano	Modesto	Pobre	Total
C10 Respeta C. colaboración	59.1	21.7	19.1	0	100
C8 Participa C. colaboración	52.2	42.6	3.5	1.7	100
C4 Escucha C. comunicación	31.3	51.3	17.4	0	100
C1 Se conoce C. autorregulación	28.7	51.3	17.4	2.6	100
C3 E. saludables C. autorregulación	22.6	59.1	15.7	2.6	100
C5 D. innovaciones C. pensamiento	22.6	43.5	31.3	2.6	100
C2 Sensible arte C. autorregulación	20.9	39.1	37.4	2.6	100
C9 C. cívica C. colaboración	20	57.4	20	2.6	100
C7 Aprende C. pensamiento	19.3	47.7	28.4	4.6	100
C11 D. sustentable C. colaboración	19.1	59.1	21.7	0	100
C6 Sustenta postura C. pensamiento	19.1	53.9	26.1	0.9	100

elementos básicos de la competencia, y a un *logro pobre*, cuando el alumno realiza un trabajo insuficiente ya que sólo hace referencia a algunos elementos que integran la competencia.

Con base en esta revisión se vislumbran ciertas tendencias que permiten replantear algunas preguntas de investigación, para poder continuar con la indagación, examinando el tipo de trabajos con los que se obtienen los mejores resultados en el conjunto de las materias. Finalmente, se contrastan las tendencias identificadas con las materias en las que el desarrollo de las competencias ha encontrado mayor apoyo.

Esta sección es la más extensa del trabajo y merece un capítulo para sí. Se ha procurado presentar sintéticamente los resultados de las diferentes competencias, agrupándolos de manera que se puedan comparar.

El capítulo inicia con tres preguntas que aluden a la manera en que la institución se cuida de asegurar que las competencias cumplan con las características fundamentales para que satisfagan el papel que tienen reservado en la propuesta de la RIEMS, de propiciar una formación sólida para la vida ciudadana y productiva, para el trabajo y para los estudios superiores. Estas características son: que sean transversales entre diferentes actividades y campos de conocimiento; que sean clave para el despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes integrados en cada competencia en general y en sus atributos en la vida, los estudios y el trabajo, y que sean transferibles en el sentido de que lo que se aprende en una situación y respecto de una actividad o responsabilidad se pueda aplicar y movilizar en otra circunstancia.

En esta sección se aborda un panorama general, ya que el número de competencias es 11, y el de los subsistemas, seis. Los números con los que se terminaría trabajando son muy pequeños, lo cual en este tipo de estudio impide las in-

ferencias sobre los subsistemas. Por el contrario, se busca un panorama general de la apreciación de las direcciones generales sobre una dimensión singularmente innovadora. Es una consulta al conjunto de las 115 instituciones, de una forma análoga, pero más amplia, a las que se realizan para las políticas o para los programas. De ese modo se obtiene una visión amplia, detallada y sistemática de las opiniones de las instituciones.

Breve descripción de la manera en que la institución trabaja la transversalidad, así como el carácter clave y el carácter transferible de las competencias

En vista de que el MCC postula que las competencias son transversales entre materias, clave para la vida, los estudios y el trabajo, y son transferibles en la medida en que se adquieren, se desarrollan y se aplican entre campos, actividades o disciplinas distintas, es legítimo preguntar sobre estos aspectos. Sin embargo, las respuestas a preguntas abiertas sobre estos tópicos mostraron una proporción alta de no respuestas, que alcanzó a más de 20% de las instituciones, con una gran variedad de respuestas, en las cuales aparece que los proyectos multidisciplinarios y los temas integradores se practican en casi una tercera parte de las instituciones. Con frecuencia resulta que las soluciones didácticas que suelen recomendarse localmente provienen de guías generales, hasta en la mitad de las instituciones, pero se reconoce que estos criterios no son adecuados para las condiciones del contexto y, sin embargo, se emplean porque no hay otras opciones. También se acepta que estos ejemplos resultan poco propicios para una educación que se declara abiertamente constructivista, en un entorno muy diverso como el

mexicano. Como se afirma en algunas respuestas, frecuentemente los ejemplos derivan en planeaciones casi obligatorias para todo un subsistema o para todo el país. Cabe recordar que estos criterios son problemáticos al haberse elaborado independientemente de los alumnos y de las circunstancias de las instituciones y de los planteles. Por estas razones los datos no se cuantificaron, y, en consecuencia, merecen el comentario anterior.

4.1. Niveles de logro de cada una de las competencias en las instituciones

En este apartado se presentan las 11 competencias y se indica el tipo de logro que se obtiene con cada una de ellas, globalmente en la institución, en una escala que va de *exitoso*, cuando el estudiante obtiene los mejores resultados exigibles; a *medianamente exitoso*, cuando el alumno demuestra una capacidad adecuada de la competencia pero existe margen para mejoras; a *modesto*, cuando el estudiante maneja justo los elementos básicos de la competencia, y a un *logro pobre*, cuando el alumno demuestra un manejo insuficiente y sólo hace referencia a algunos elementos que integran la competencia.

Las 11 competencias se han identificado individualmente en relación con el agrupamiento de competencias que hace la RIEMS de acuerdo con seis categorías:

I. Competencias de autorregulación y cuidado de sí

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

II. *Competencia de comunicación*

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

III. *Competencias de pensamiento crítico*

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

IV. *Competencia de aprendizaje autónomo*

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

V. *Competencia de trabajo en equipo*

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

VI. *Competencias cívicas y éticas*

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

Esta clasificación se reviste de interés ya que pudiese dar pie a una reclasificación sintética aún mayor de estas seis categorías en cuatro. En esta lógica, se tendrían: A. Las competencias sobre las formas de conducirse y regularse a sí mismo, la 1 y la 2; B. La competencia relativa a la atención, la respuesta y la participación en las formas de comunicación en diversos lenguajes y medios, la 4; C. Las competencias relativas a las formas de adquirir y aplicar conoci-

tos de manera lógica, racional, académica, profesional e intelectualmente, como son las de pensamiento crítico, la 5 y la 6, así como la de aprendizaje autónomo, la 7; D. Las competencias de colaboración y las cívicas y éticas que comprenden las formas de colaboración y de relacionarse: con los demás en la vida, con la naturaleza, en el trabajo y en la sociedad, como es el trabajo en equipo, la 8, y las tres competencias cívicas y éticas, la 9, la 10 y la 11.

La competencia 10 tiene los mejores resultados exitosos, al lograrse en 59.1% de las instituciones, y hace alusión a mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Esto es un hallazgo valioso de la consulta, ya que el respeto es un fundamento muy válido y valioso para una formación educativa en general. Luego aparece la competencia 9, relativa al trabajo en equipo. Mucho más abajo, con una diferencia de más de 27 puntos, está la competencia de escuchar, interpretar y emitir mensajes. Posteriormente se encuentra la competencia 1, que denota conocer y valorarse a sí mismo, y en quinto lugar, la competencia sobre estilos de vida saludables. Ambas corresponden a la autorregulación y se encuentran en un rango cercano de desempeño.

En lo que atañe a la competencia 5, se advierte que es la competencia de pensamiento crítico que tiene los mejores resultados exitosos. Es inquietante que aparezca hasta la mitad de la tabla y que esta valoración se vea reforzada cuando se reconoce que la otra competencia, de pensamiento crítico, la 6, se halla al final de la tabla de resultados exitosos. Además, al incluir las competencias de pensamiento crítico en la categoría de adquisición y aplicación de conocimientos también se está considerando la competencia de aprendizaje, C7, misma que se ubica en el lugar 9, apenas dos décimas de punto arriba de las más rezagadas en cuanto

a logro. Ocurre así que las tres competencias relativas a la adquisición y aplicación de conocimientos, específicamente relacionadas con el desenvolvimiento intelectual, académico y de adquisición del dominio de los campos formativos fundamentales, están entre las seis más bajas de la tabla. El total de resultados exitosos de estas tres competencias, la 5, la 6 y la 7, de adquisición y aplicación de conocimientos, muestra, en promedio, resultados exitosos sólo en 20.3% del total de las instituciones, resultados medianos en 49.2% y resultados modestos en 28.6% de los casos. También hay que hacer notar que la competencia de aprendizaje muestra el resultado pobre más alto, al reconocerse en 4.6% del total. Al conjuntar los resultados pobres y modestos de las competencias de pensamiento crítico y aprendizaje se puede estimar que, de forma agregada, desde esta perspectiva, según las instituciones, alrededor de una tercera parte de los alumnos obtiene resultados por abajo de medianamente exitosos.

Este último conjunto de datos propone una perspectiva inquietante, ya que, de las cuatro categorías que se han identificado, ubica a las competencias para adquirir y aplicar conocimientos como las que obtienen los resultados menos exitosos y los más pobres. Además, cabe considerar que de las cuatro categorías la de adquisición de conocimientos, junto con la de comunicación, son aquellas con las que el currículo tradicional de la EMS ha tenido mayor familiaridad histórica, ya que el cuidado de sí y la autorregulación, por una parte, y las competencias de colaboración y las cívicas y éticas, por otra, es la primera vez que se consideran parte de los programas de estudio de las asignaturas en todas las instituciones. Desde el ámbito de las cuatro categorías de competencias se plantea, así, que los componentes relativos al aprendizaje y al pensamiento crítico muestran una gran de-

bilidad en materia de obtención de resultados exitosos y medianamente exitosos. Al mismo tiempo, también dejan ver que son las competencias con los resultados modestos y pobres más altos. Además, se sabe que estos resultados por debajo de lo medianamente exitoso representan un gran riesgo efectivo para los alumnos, pues los exponen a la reprobación, siendo que ésta es una de las grandes vías que da cuenta de la baja eficiencia terminal.

En esta perspectiva, se puede concluir que detrás de estos datos existe una falta de capacidad institucional para obtener resultados exitosos en materia de aprendizajes y de aplicación de aprendizajes, como parte de la formación académica e intelectual, a pesar de la larga experiencia institucional con el manejo de adquisición de conocimientos de las materias disciplinares en la EMS. De ser cierta esta hipótesis, sería necesario realizar una profunda tarea de análisis y reflexión sobre estos resultados, a la vez que se buscan innovaciones a las que se debe dar seguimiento para ver la capacidad de obtener mejores logros y su consolidación en materia de aprendizaje y pensamiento crítico. En los hechos, esta disposición para el análisis, la reflexión y la innovación en la EMS implican la gran responsabilidad de conducir un proceso continuo que pueda replantear la organización escolar, la formación docente y la rendición de cuentas de las instituciones para la obtención de mejoras en estas competencias. Esta tarea es especialmente relevante en materia de política educativa y pertinente para todos los alumnos, ahora que existe el derecho a una educación de calidad en la escolaridad obligatoria, desde el preescolar hasta el bachillerato.

No atender esta responsabilidad alejaría la posibilidad de abatir la iniquidad con que inciden las inercias sobre el destino de la mayoría de los jóvenes que se ven excluidos de

la conclusión de la EMS. Ahora hay que examinar en qué medida esta óptica se valida o no por la evidencia adicional de esta sección.

Las competencias genéricas y sus atributos

Una manera de proceder en este sentido consiste en revisar una dimensión más detallada de las competencias, que es la alusiva a los atributos para cada una de ellas. La RIEMS asegura que

las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Con esas expectativas los atributos pueden contemplarse como un nivel de instrumentación más preciso, por lo que es posible revisar la propuesta de las CCGG en su desglose de 45 atributos, para ver en qué medida se pueden identificar aquellos que hacen referencia a la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y que fortalecen el pensamiento crítico y las capacidades intelectuales, además de los atributos que se incluyen expresamente en las competencias 5, 6 y 7.

Las competencias genéricas y sus atributos son las siguientes:

I. *Competencias relativas a autodeterminarse y cuidar de sí:*

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- Participa en prácticas relacionadas con el arte.
- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

II. *Competencias relativas a expresarse y comunicarse:*

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

III. *Competencias relativas a pensar crítica y reflexivamente:*

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nue-

vos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

iv. *Aprende de forma autónoma:*

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

v. *Trabaja en forma colaborativa:*

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.

VI. *Participa con responsabilidad en la sociedad:*

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo en relación con el ambiente.

Cabe señalar que en las 11 competencias los atributos están ordenados por importancia; primero, los de mayor accesibilidad, por contar el alumno con esa experiencia o por confianza en sí mismo, y luego, los de mayor dificultad, por requerir mayor trabajo de reflexión, de obtención de información objetiva y externa al individuo, de análisis de la misma y de su argumentación para la obtención de conclusiones confiables. Con esa perspectiva se puede proceder a revisar de qué manera se perfila el logro de esta dimensión de promover una reflexión más documentada, más analizada y más argumentada de las competencias desde la perspectiva de los atributos, de acuerdo con este criterio. Para ello se revisará la información proporcionada por las instituciones concerniente a la pregunta sobre cuál era el atributo de cada competencia que más se lograba.

4.2. El atributo que más se logra en la CG 1 “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”

TABLA 4.2. El atributo de la CG 1 que más se logra

Atributo	Frecuencia	Porcentaje
“Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.”	51	44.4
“Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.”	25	21.7
“Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.”	15	13.1
“Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.”	9	7.8
“Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.”	9	7.8
“Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.”	6	5.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Aquí aparece que los atributos que más se logran apuntan a las tareas relacionadas con conocerse los jóvenes a sí mismos (“yo soy así”), como la respuesta 1 de juzgar si una tarea le resulta a uno difícil o fácil de llevar a cabo, o saber lo que uno quiere a mediano plazo con la respuesta 2, o decidir cuándo pedir ayuda o apoyo con la respuesta 3. Pueden contrastarse estos atributos con tareas que implican operaciones de varios pasos (“¿qué tanto tengo, para qué lo nece-

sito y cómo le voy a hacer?”) de la respuesta 4 y tener que tomar decisiones sobre el abordaje en cada paso de la respuesta 5, o analizar diversos factores y ver su peso en la respuesta 6. Estos últimos atributos son los que menos se logran y que en esta tabla están numerados con 4, 5 y 6.

Aquí se vería confirmada la presunción sobre el menor logro en las actividades más propias de las competencias de aprendizaje y pensamiento crítico.

4.3. El atributo que más se logra en la CG 2 “Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros”

TABLA 4.3. Frecuencia del atributo de la CG 2 que más se logra

Atributo	Frecuencia	Porcentaje
“Participa en prácticas relacionadas con el arte.”	61	53.1
“Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.”	30	26.1
“Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.”	24	20.8
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Pareciera que la competencia se realiza mediante actividades de prácticas, lo que pudiera ser adecuado, pero es necesario profundizar acerca del tipo de actividades que se ven involucradas. También puede hacerse notar que simplemente estar presente en una práctica conlleva menor es-

fuerzo intelectual que escribir sobre ella. Por lo anterior, aquí surge la pregunta sobre si las prácticas dan pie a la presentación de informes o trabajos. ¿Están considerados los informes y un formato analítico para las prácticas o las exposiciones sobre arte que realizan los alumnos, o simplemente se les piden cédulas elementales que se resuelven con copiar y pegar, lo que denotaría un valor académico no mayor al de las monografías o las estampitas que se venden en las misceláneas?

4.4. Atributo que más se logra en la CG 3
“Elige y practica estilos de vida saludables”

TABLA 4.4. Frecuencia del atributo de la CG 3
 que más se logra

Atributo	Frecuencia	Porcentaje
“Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.”	54	47
“Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.”	35	30.4
“Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.”	25	21.7
No aplica	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Cuando se preguntó sobre el atributo que más se logra en la competencia “Elige y aplica estilos de vida saludables”, fue posible apreciar que 47% asocia dicho atributo con la

actividad física: “Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social”, lo que, conjuntamente con el 30.4% que lo vincula con la “Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo”, suma 77.4% que reconocen actividades importantes para la salud en la actividad física y en los hábitos de consumo. Finalmente, el 21.7% que relaciona la salud con la capacidad para cultivar relaciones interpersonales que contribuyan a su desarrollo humano y al de quienes lo rodean, probablemente alude a las amistades que conducen a buenos o malos hábitos. Cabría reconocer que en esta competencia la jerarquía en el logro de atributos denotaría una situación plausiblemente adecuada y sensata.

4.5. Atributo que más se logra en la CG 4

“Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”

Respecto del atributo que más se logra en cuanto a la competencia “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, debe subrayarse que el mayor porcentaje (41.7%) hace referencia al que señala “Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas” por encima del que refiere “Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas”, que sólo obtuvo 29.6% de respuestas.

A mayor abundamiento, cabe destacar que 20% adicional señaló que el atributo que más se logra desarrollar es “Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes

TABLA 4.5 Frecuencia del atributo de la CG 4 que más se logra

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.”	48	41.7
“Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.”	34	29.6
“Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.”	23	20
“Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.”	9	7.8
Todas	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue”, lo cual hace referencia al empleo del enfoque comunicativo que, de nuevo, privilegia en la práctica la comunicación oral. Finalmente, es preocupante observar que sólo 7.8% señaló que el atributo que más se logra en esta competencia es el que reconoce que el alumno “Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas”, lo cual constituye una cualidad de suma importancia para el buen desarrollo de actividades académicas e indispensable si se desea continuar con estudios profesionales. Esta debilidad analítica, académica e intelectual es congruente con lo que se viene

planteando respecto de esta competencia clave para las competencias de aprendizaje y pensamiento crítico.

Igualmente preocupante es que el atributo “Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas” no aparezca en ningún caso como el atributo que más se logra, con lo que se toma nota de la gigantesca dificultad a que se enfrenta la EMS para el aprendizaje del inglés.

4.6. El atributo que más se logra de la CG 5 sobre pensamiento crítico

TABLA 4.6. *Frecuencia del atributo que más se logra de la CG 5 sobre pensamiento crítico*

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.”	52	45.2
“Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para procesar e interpretar información.”	28	24.3
“Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.”	12	10.4
“Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.”	11	9.6
“Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.”	8	7
“Identifica los sistemas y las reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.”	4	3.5
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En los atributos de esta competencia se puede notar que hay tres agrupaciones de datos. El atributo con mayor frecuencia es el más accesible, y el menos difícil, en términos de actividad intelectual. Este mismo atributo es el que se logra como exitoso en 45.2% de los casos. Luego están las tecnologías de la información y la comunicación. Al ser la competencia relativa a las innovaciones, cabe cuestionar si se confunde seguir pasos, como en una receta, con la aplicación reflexiva, o sea inteligente, de procedimientos que están razonada y razonablemente encaminados a la innovación. Aquí surge una advertencia sobre el cuidado en un manejo consistente del sentido de las palabras, sobre todo si se está hablando de un enfoque que se pretende introducir de manera transversal, buscando sus aspectos clave y su transferencia. Descuidar la precisión en el manejo de atributos puede llevar a la confusión o a la simulación, así fuese de buena fe, cuando la laxitud está anclada en la insuficiencia de la docencia y su didáctica.

Al revisar el atributo en segundo lugar, con 24.3%, relativo a “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para procesar e interpretar información”, con el objeto de desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas, se necesita inquirir si se está hablando del uso de las computadoras, o de su manejo, estrechamente vinculados con el sentido de la competencia. Finalmente se encuentran cuatro atributos muy alejados de los dos primeros, que a la vez denotan actividades intelectuales superiores. Es preocupante que la identificación de reglas o principios medulares sea un atributo tan pobremente representado, pues éste constituye una premisa fundamental en el dominio de una disciplina.

La tendencia de que los atributos más analíticos e intelectuales sean los que menos se desarrollan vuelve a presen-

tarse aquí, de manera muy clara y rotunda, como lo ha venido haciendo desde la primera competencia. De igual manera aparece en la siguiente pregunta.

4.7. Atributo que más se logra en la CG 6
“Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”

TABLA 4.7. Frecuencia del atributo de la CG 6 que más se logra

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.”	45	39.1
“Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.”	34	29.6
“Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintáctica.”	23	20
“Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.”	13	11.3
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En cuanto al atributo mejor logrado en la competencia “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”, se puede apreciar que el mayor porcentaje corresponde a la capacidad de elegir las fuentes de información para alcanzar un propósito específico y discrimi-

minar entre ellas de acuerdo con su relevancia y su confiabilidad, pues obtuvo 39.1% de respuestas. En segundo lugar, con 29.6% de las menciones, se halla el atributo “Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta”. Con 20% se encuentra el atributo que refiere la capacidad para estructurar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintáctica. Finalmente, con poco más de 10% se ubicó el atributo “Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias”.

De nuevo, como ya lo afirmamos, los componentes más analíticos, más reflexivos, más demandantes de la lectura y la escritura argumentativa, son los que menos se abordan.

4.8. El atributo que mejor se logra en la CG 7 “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida”

TABLA 4.8. *Frecuencia del atributo de la CG 7 que más se logra*

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus acciones frente a retos y obstáculos.”	54	47.0
“Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.”	39	33.9
“Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.”	22	19.1
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Las instituciones señalaron que el atributo que más se logra en los alumnos es el siguiente: “Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos” con 54 respuestas (47%). Este atributo hace referencia a la capacidad de reconocer si te interesa algo y si reconoces que te resulta difícil o no, por lo que es el que menor esfuerzo intelectual requiere.

De nuevo, en esta respuesta aparece un rasgo que ya se había hecho notar en las preguntas anteriores relativas a la debilidad de los atributos analíticos, argumentativos y reflexivos, y a la primacía de los atributos que más fácilmente se asocian con los reflejos más intuitivos, reactivos y espontáneos. Y de nuevo aparece aquí el riesgo o la tendencia a que las palabras se usen de manera suelta, imprecisa e, incluso, engañosa. Es muy importante que se asegure que esto no ocurra. En esa perspectiva de duda sobre lo que se entiende por los atributos de una competencia, asoma la posibilidad de que, por identificación de las actividades que resultan de menor a mayor interés, se confunda simplemente con identificar lo que más gusta inmediatamente y lo que menos gusta, de igual manera. De un modo análogo podría entenderse el atributo “Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana”, con 33.9% de las respuestas, que pudiera aludir al hecho de traer a colación irreflexivamente referencias a fragmentos de información provenientes de diversas fuentes. Las respuestas a ambos atributos parecen estar relacionadas con habilidades como el manejo de nuevas tecnologías y actitudes como la toma de decisiones.

4.9. Los atributos que más se logran en la CG 8
“Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”

TABLA 4.9. Frecuencia del atributo de la CG 8 que más se logra

<i>Atributo</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>
“Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.”	45	39.1
“Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.”	45	39.1
“Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.”	25	21.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Al solicitar que las instituciones contestaran las preguntas 72 y 73, señalando cuál es el atributo que más se logra desarrollar en la competencia “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”, se identificó “Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva” con 39.1% del total. Asimismo, al preguntarles cuál es el atributo que menos se logra desarrollar se señaló “Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo” con 41 por ciento.

Esta diferencia puede deberse a que resulta más fácil

identificar y valorar si el estudiante ofrece simplemente opiniones, con lo cual se considera que “aporta puntos de vista”, en contraste con “asume una actitud constructiva”. En ese sentido, pareciera que la actitud de querer opinar es obviamente más accesible que lograr integrar o construir algo a partir de elementos independientes. Todavía más complejo parece ser construir equipos de trabajo y contar con procedimientos para ponderar las actitudes respecto de las habilidades de cada alumno.

4.10. Atributo que más se logra en la CG 9
“Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”

TABLA 4.10. Frecuencia del atributo de la CG 9 que más se logra

Atributos	Frecuencia	Porcentaje
“Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.”	47	40.9
“Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.”	37	32.2
“Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.”	31	27.0
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Vale la pena anotar que en esta competencia los atributos muestran una dispersión menor que en los demás.

4.11. Atributo que más se logra en la CG 10
“Mantienen una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”

TABLA 4.11. *Frecuencia del atributo de la CG 10 que más se logra*

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.”	45	39.1
“Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.”	39	33.9
“Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.”	31	27
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Los resultados muestran que en la competencia 10, al igual que en la 9, las cuales son parte de las competencias cívicas y éticas, los resultados entre atributos son más compactos y hay menor dispersión entre sus valores. Pareciera, pues, que las competencias cívicas y éticas se prestan más consistentemente para tareas que integren el desarrollo de

la adquisición y la aplicación de conocimientos, pues resultan más asequibles para logros con base en diferentes atributos.

4.12. El atributo que más se logra en CG 11 “Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”

TABLA 4.12. Frecuencia del atributo de la CG 11 que más se logra

<i>Atributo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.”	57	49.5
“Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo en relación con el ambiente.”	41	35.7
“Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del dato ambiental en un contexto global interdependiente.”	17	14.8
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Hay que subrayar que el atributo que más se logra hace referencia a una capacidad práctica muy relevante, lo cual es positivo. Pero al mismo tiempo, resulta que el atributo que menos se logra es el más académico y el que demanda el empleo de las capacidades intelectuales y de estudio e investigación. Este resultado refuerza lo que se ha dicho antes sobre las debilidades de los atributos más afines al aprendizaje cognitivo y al empleo de la razón sistemáticamente.

El logro de las CCGG y los tipos de trabajos en que se consigna

Ahora es necesario que se examine si desde la perspectiva de los trabajos de los alumnos se refuerza este patrón que apunta a la debilidad de las competencias relativas a la comunicación escrita, al pensamiento crítico y al aprendizaje. En la perspectiva de este trabajo, la debilidad identificada se agravaría con la perspectiva de que la competencia comunicativa se despliega con mayor frecuencia respecto de la oralidad que respecto de la lectura, la escritura y la argumentación, tareas, estas últimas, propias e indispensables para las competencias para adquirir, revisar y aplicar conocimientos.

4.13. En este rubro se revisan los resultados de las preguntas relativas a tipos de trabajos que con mayor frecuencia se solicita que elaboren los alumnos para dar cuenta de las competencias

TABLA 4.13. *Frecuencia de tipos de trabajos más frecuentes elaborados por los estudiantes para dar cuenta de las 11 competencias en las 115 instituciones*

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Total</i>	<i>Pocentaje</i>
Exposiciones	286	29.7
Proyectos e investigaciones	256	26.6
Reporte de práctica	138	14.1
Trabajos escritos	135	14.3
De varios tipos	60	6.2
Trabajos artísticos	51	5.3
Misceláneos	36	3.8
<i>Total general</i>	<i>962</i>	<i>100</i>

Destaca que sean las exposiciones de los alumnos en clase el tipo de trabajo que con mayor frecuencia se utiliza para que den cuenta de su esfuerzo en las competencias en casi 30% de las instituciones. De manera muy cercana, con 26.6%, aparecen los proyectos y las investigaciones, algunos de los cuales son presentados como exposiciones acompañadas de un reporte. Después se encuentran los reportes y los trabajos escritos, lo que resulta relevante para una de las líneas de indagación de la presente obra: el papel de la lectura y la escritura académicas. Al juntar ambos, los reportes y los trabajos escritos, se tiene un panorama que indicaría que las presentaciones orales en clase, con o sin apoyo de tecnología de la información y la comunicación; los proyectos e investigaciones, con o sin exposiciones, y los reportes y trabajos escritos, poseen cada uno valores muy parecidos, de 26 a 29%, por parte de las instituciones.

La frecuencia con que aparecen las exposiciones en clase y los trabajos escritos muestra una continuidad con las formas tradicionales que los profesores han empleado para solicitar tareas a los alumnos. Por otra parte, los proyectos de investigación y los reportes de práctica denotan nuevos tipos de trabajos. Lo cual esboza una combinación de nuevos y no tan nuevos tipos de tareas.

Algo que llama mucho la atención es que los exámenes casi no aparecen y están subsumidos en misceláneos, por lo que no se presentan para mostrar competencias, lo que denotaría que en este sentido sí se distingue entre evaluar contenidos con y evaluar competencias con otros tipos de trabajos o evidencias.

Es de hacer notar, sin embargo, que la docencia sigue apoyándose en gran medida en el recurso tradicional de las exposiciones orales por parte de los alumnos, con lo que se vislumbra que puede estar sucediendo que se dejen trabajos

a los alumnos para que en clase únicamente se expongan, sin importar demasiado cómo estén hechos, con lo que el énfasis radicaría en asegurarse que se realicen las exposiciones y cumplir de esa manera. De esta forma, las habilidades, los conocimientos y las aptitudes que caracterizan la competencia se mantendrían distantes e imprecisos.

Al proseguir en la línea de distinguir qué tanto se percibe que la comunicación aluda a las presentaciones orales, vale la pena ver la frecuencia de los tipos de trabajos para las competencias específicas de comunicación.

TABLA 4.14. Frecuencia de tipos de trabajos elaborados por los estudiantes en la CG 4 “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Exposiciones	46	40
Trabajos escritos	27	23.5
Reportes de práctica	16	13.9
Proyectos	6	5.2
Más de un tipo de trabajo	6	5.2
Investigaciones	4	3.6
Exámenes	3	2.6
Todas	3	2.6
Otros	2	1.7
No aplica	2	1.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En cuanto al tipo de trabajos que se solicitan más, nuevamente están en primer lugar las exposiciones, que constituyen el tipo de trabajos en los que los alumnos muestran

logro de esta competencia. Los trabajos escritos aparecen con poco más de la mitad de la frecuencia con que lo hacen para las exposiciones orales. Estas distribuciones reflejan la mayor importancia que se da a la comunicación oral, y la menor que se otorga a la escrita, respectivamente, lo cual muestra la debilidad del trabajo por escrito. Además, cabe hacer notar que en tercer lugar aparecen los reportes de práctica, que suelen referirse a textos descriptivos o esquemáticos, con lo que se confirma la debilidad de los textos argumentativos académicos en el proceso de evaluación.

En esa misma lógica resulta relevante inquirir acerca de las formas de trabajar la CG 5 “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”.

TABLA 4.15. *Frecuencia de tipos de trabajos elaborados por los estudiantes en la CG 5 “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”*

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Proyectos e investigaciones	46	40.1
Exposiciones	23	20
Reportes de práctica	23	20
Trabajos escritos	12	10.4
Evaluaciones de diverso tipo	4	3.5
Desarrollo de prototipos	3	2.6
No aplica	2	1.7
Todos	2	1.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En relación con el tipo de trabajos que se solicitan a los estudiantes para esta competencia, el porcentaje más alto, que es de 40.1%, corresponde a “proyectos e investigaciones”, y, en segundo lugar, con 20%, a “exposiciones”. Asimismo, otro 20% señaló que el tipo de trabajos elaborados por los estudiantes en los que se muestra el logro de esta competencia son “reportes de práctica”. Hay que señalar que 10.4% indicó que se solicitan trabajos escritos a los estudiantes y, finalmente, que 2.6% consideró que el tipo de trabajos que realizan los estudiantes que muestran de mejor manera esta competencia es el desarrollo de prototipos. En esta categoría se anotaron respuestas como las siguientes: “Elaboración de prototipos, por ejemplo, en el diseño y en la construcción de robots” y “Exposiciones y torneos de robótica”.

El conjunto de este tipo de trabajos permite suponer un alto grado de congruencia entre el tipo de competencia desarrollada y el tipo de actividades propuestas para promoverla y evaluarla. A su vez, los trabajos que se solicitan a los estudiantes también coinciden con el tipo de actividades académicas que se requieren en las asignaturas mencionadas en la pregunta anterior. Éste sería un ejemplo de buenos resultados y buenas implementaciones que demandaría que se les diera seguimiento, lo cual subraya la importancia de este tipo de investigaciones para abrir nuevas líneas acerca de las mejores prácticas emergentes.

4.16. Tipo de trabajos elaborados por los estudiantes que muestran más logro en la competencia CG 6 “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”

TABLA 4.16. Frecuencia de tipos de trabajos elaborados por los estudiantes en la CG 6

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Exposiciones	36	31.3
Trabajos escritos	30	26.1
Debates	18	15.7
Investigaciones	13	11.3
Otros	7	6.1
Reportes de práctica	5	4.3
Todos	4	3.5
No aplica	2	1.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Con respecto al tipo de trabajos de los estudiantes en los que se muestra de mejor manera el logro de esta competencia, se señaló, al igual que en casi todas las competencias anteriores, que son las exposiciones, con 31.3%, seguida de los trabajos escritos, con 26.1%. Además, se mencionó con 15.7% a los debates con respuestas como “Debates (comunidad de indagación)” y “Comunidades de diálogo”.

Por otra parte, 11.3% de las instituciones señaló que las investigaciones son el tipo de trabajos que mejor muestran el logro de los estudiantes en esta competencia. Hay que mencionar que entre las respuestas categorizadas en “Otros”

(6.1%) se ubican menciones como las siguientes; “Exposiciones zonales y comunitarias, trabajos escritos, investigaciones; todo depende del contexto del alumno”, “Muestra de talentos, debates, investigaciones, exposiciones, proyectos...” y “Proyectos multidisciplinarios”.

Esta distribución dispone para su discusión un asunto general que merece ser considerado a fondo y es el que alude a la importancia de lo oral frente a lo escrito y el sesgo tan fuerte que se denota invariablemente en este sentido. Esta tendencia debe atenderse, ya que la lectura y la escritura son fundamentales para una formación sólida.

4.17. Los tipos de trabajo que elaboran los estudiantes para la CG 7 “Aprende por iniciativa e interés propios a lo largo de la vida”

TABLA 4.17. Frecuencia de tipos de trabajos elaborados por los estudiantes en la CG 7

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Investigaciones	28	24.3
Trabajos escritos	25	21.7
Reportes de práctica	20	17.4
Proyectos	19	16.5
Exposiciones	13	11.3
Todos los anteriores	6	5.2
No aplica	3	2.6
Exámenes	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En la pregunta se ofrecieron cinco opciones: trabajos escritos, exámenes, exposiciones, reportes de práctica e in-

investigaciones, así como una opción libre en la que pudieran señalar otro tipo de trabajos que elaboran los estudiantes. Así se señalaron los trabajos escritos, con 21.7%, y las investigaciones, con 24.3%, como los principales tipos de trabajos que elaboran los estudiantes para mostrar el logro de la competencia.

Si a estas dos categorías se añade el 16.5% de los proyectos y el 17.4% de los reportes de práctica, resulta que 85% del total alude a tipos de trabajos que implican un amplio manejo de la escritura. En consecuencia, desde esta perspectiva resulta que, sin proponérselo realmente, por lo cual es aún más notable, las instituciones señalan que aprender por iniciativa e interés propio pasa por llevar a cabo trabajos escritos.

De esta manera indirecta pero muy contundente surge, con base en la propia experiencia de las instituciones, que el desarrollo de la lectoescritura para realizar trabajos escritos vinculados a contenidos de las diferentes materias es la vía que mejor logra esta competencia. Además, esta competencia de gran calado académico en sí misma es una síntesis de lo que busca el modelo por competencias: que el alumno se encargue por sí mismo de su propio aprendizaje durante el resto de su vida. Llama la atención que este tipo de trabajos, considerados los más convencionales en la enseñanza y el aprendizaje, sean los que, de acuerdo con las instituciones, muestran de mejor manera el logro de esta competencia. También destaca el hecho de que en algunos casos no se ofreció información y se señaló que no aplica.

Otro dato notable es que los exámenes aparecen mencionados por una sola institución como el tipo de trabajo en el que los estudiantes muestran los mejores resultados, lo que viene a señalar lo mucho que ha cambiado la sensibili-

dad docente sobre las formas de promover y propiciar cierto tipo de trabajos.

Cabe recordar que solía ser frecuente que se ofrecieran temarios para preparar exámenes, cuando ahora los exámenes de ese tipo son extraordinarios, o de admisión o para concursos u olimpiadas. Este cambio en las formas más inteligentes de trabajo de los alumnos tiene sus riesgos. En efecto, si el menosprecio por los exámenes implica relajar los requisitos de precisión y corrección que se piden para el manejo de fórmulas, procedimientos, conceptos o correlaciones, este indicador constituye una advertencia. Sería muy riesgoso que al abrirse a formas más amplias de trabajar académicamente se estuviese poniendo mucho énfasis en las actitudes: el “echarle ganas”, el “ser entusiasta”, el “hacerlo de muy buena gana”, supliendo la exactitud, la veracidad, la argumentación lógica o la inferencia correcta.

PERSPECTIVA

La primera gran interrogante que surge en esta sección es la relativa a la disponibilidad de una visión clara y contundente en todo el conjunto de instituciones de lo que son las competencias y cómo se distinguen de los contenidos disciplinares. La duda surge en el momento en que se formulan preguntas sobre cómo se instrumentaron las CCGG en lo que respecta a ser transversales, transferibles y clave. Muchas instituciones no contestaron, y otras lo hicieron vagamente, como se vio en la sección 2, pues al parecer confunden ambos términos.

Posteriormente, desde la competencia 1, “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”, se empieza a apreciar una

tendencia: la posibilidad de que las competencias y sus atributos se manejen de manera intuitiva, ya que el atributo que más se logra es el que resulta más accesible para los alumnos con base en el sentido común. Al mismo tiempo, los atributos que menos se logran son los que implican operaciones de varios pasos, que demandan asumir una posición, tomar una decisión, analizar diversos factores y ponderarlos, examinar resultados y prever sus posibles consecuencias o, incluso, distinguir entre diferentes emociones y prever las situaciones que requieren mayor apoyo.

Una pregunta que surge en esta sección reaparece después de haberse presentado en la sección 2. Es la relativa a distinguir con claridad entre competencia y contenido disciplinar. Los contenidos, siguiendo a Bloom, por citar a un autor clásico de vieja data (Elliot W. Eisner, “Benjamin Bloom [1913-1999]”, *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. xxx, núm. 3, septiembre de 2000, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, pp. 423-432) primero se aprenden memorizándolos; luego se comprenden, y entonces se aplican. Una competencia, en cambio, se desarrolla al implicar conocimientos, habilidades y actitudes en torno de una actividad o de la realización de una tarea con resultados entregables. Enseñar las competencias como se enseñan los contenidos es una tendencia que debe ser revisada críticamente y corregida, ya que vulnera, e incluso derrota, el propósito de incorporar las competencias en nuestro sistema educativo. Cabe recordar que lo educativo va más allá de lo que señala un programa de contenidos. Sin embargo, tradicionalmente, en México sólo se han atendido contenidos escritos y marcados en programas. Con esto se han desatendido habilidades capitales como la lectura y la escritura argumentativa, así como la matematización en cualquier disciplina. Estas habilidades son indispensables

para una formación sólida de calidad en el mundo moderno. Su escaso desarrollo en la formación de nuestros egresados de EMS en gran medida es una de las razones por las que el enfoque por competencias es tan importante.

Cuando se habló de la competencia 2, “Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación en distintos géneros”, se mencionó que el logro para esta competencia en el nivel exitoso y medianamente exitoso tiene una frecuencia de 60% en las instituciones participantes, lo que contrasta con el 80% de la competencia anterior. De las 11 CCGG esta es la competencia que muestra los resultados más modestos. También se dijo que era obvio que esta competencia está menos sujeta a satisfacerse de manera intuitiva y que requiere involucrar obras o actividades consideradas artísticas. La información básica sobre el arte con frecuencia está ausente en la formación de los alumnos, e incluso de algunos maestros, por lo que se necesita prepararla y apoyarla desde la institución y el plantel.

Respecto de la competencia 3, “Elige y practica estilos de vida saludables”, está entre las que se consideran más asequibles a los estudiantes. En este caso, pareciera que hoy en día existe mucha información sobre la salud en los medios de comunicación masiva. Entre las personas también es uno de los grandes temas de preocupación personal y familiar. Aquí, de nuevo, pero en un sentido distinto, cabe considerar que la institución puede enriquecer y fortalecer el trabajo en torno de esta competencia mediante proyectos interinstitucionales, comunitarios, filantrópicos de investigación con las universidades, entre otros.

En la competencia 4, “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, se distingue una competencia que se identifica con mucha cla-

ridad, ya que se asocia con materias muy variadas. Es importante subrayar el hecho de que más de 10% de las instituciones reconozcan la transversalidad de esta competencia. Aunque se trata de un porcentaje reducido, constituye una de las competencias que mayor porcentaje obtuvo al enfatizar su naturaleza transversal. Aquí se tiene una situación en la que en algunas instituciones existe una forma de entender y trabajar una competencia que merece ser identificada y difundida.

Sin embargo, en lo que atañe a tipos de trabajos donde se demuestra el logro de esta competencia, aparece un rasgo que ya estaba presente en las otras competencias y es el relativo a las exposiciones orales. En efecto, los trabajos escritos aparecen con poco más de la mitad de la frecuencia que las exposiciones orales. Estas distribuciones reflejan la importancia que se da a la comunicación oral y la debilidad del trabajo por escrito. Como se señaló en su momento, más abajo aún que las exposiciones escritas están los reportes de práctica, que suelen referirse a textos descriptivos o esquemáticos, con lo que se confirma la infrecuencia de la lectura y del estudio de los textos argumentativos académicos.

La competencia 5, “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”, muestra los resultados que se encuentran entre los más modestos de las 11 CCGG. En la perspectiva de esta investigación, lo anterior evidencia una competencia que no se visualiza operativamente con claridad y de la cual no se tiene experiencia docente para manejarla. De hecho, el tema de la innovación no aparece fácilmente en los programas del bachillerato, ni siquiera como un tema académico; menos aún como un tópico para desarrollar en un taller o en un laboratorio o con la lectura sobre grandes innovaciones y sus efectos.

La competencia 6, “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”, es de los resultados intermedios entre los exitosos y los modestos. Esto indica que es un área que debe impulsarse, ya que sustentar un punto de vista es un objetivo educativo muy importante y es fundamental para argumentar críticamente en cualquier disciplina. Para acceder a tal capacidad es preciso practicar la disciplina del estudio, tomar notas, dar seguimiento a un tema, preguntar, discutir y elaborar síntesis. En suma, es un trabajo agregado y complejo que debe ser impulsado mediante proyectos de mediano alcance en los que se involucren los jóvenes.

Al mismo tiempo, en esta competencia, como en otras con logros aún más modestos, los escollos institucionales se deben convertir en objeto de una acción de superación académica nueva, que luego servirá para mostrar, en concreto, una innovación educativa mediante el uso ingenioso de las posibilidades de colaboración presentes en la escuela.

Con respecto al logro de la competencia 7, “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida”, es la que obtiene los resultados más modestos y pobres del conjunto de 11, apenas por arriba de la relativa al arte. Aquí, además, aparece un rasgo que debe ser tomado muy en cuenta. Hay una diferencia tajante en las respuestas entre las instituciones federales y las estatales. Las que reconocen tener resultados modestos y pobres son estatales, mientras que la mayoría de las que señalaron que el logro era exitoso o medianamente exitoso son federales, y ninguna federal tiene un resultado pobre. Cabe señalar que sólo 18.3% indicó que el logro era exitoso. Asimismo, de los cinco sistemas de telebachilleratos ninguno reportó tener un logro de la competencia con esa calificación.

La segmentación entre instituciones que se perfila es muy preocupante ya que implicaría que las instituciones federales son las de mayores logros, por debajo de las estatales y de los telebachilleratos. En esta competencia surge otro tema de interés cuando se abordan los tipos de trabajos en los que se manifiesta esta competencia de mejor manera. En esta pregunta abierta se señalaron los trabajos escritos con 21.7% y las investigaciones con 24.3% como los principales tipos de trabajos que elaboran los estudiantes para mostrar el logro de la competencia. Si a estas dos categorías se añade el 16.5% de los proyectos y el 17.4% de los reportes de práctica, resulta que 85% del total alude a tipos de trabajo que implican un amplio manejo de la escritura. En consecuencia, desde esta perspectiva aparece que, sin proponérselo realmente de modo explícito, las instituciones señalan que aprender por iniciativa e interés propio pasa por llevar a cabo trabajos estructurados, los cuales implican varias etapas y actividades, que finalmente tienen que ser entregados por escrito. Como ya se dijo, de esta manera indirecta pero muy contundente surge desde la propia experiencia de las instituciones que el desarrollo de la lectoescritura para realizar trabajos escritos vinculados a contenidos de las diferentes materias es la vía que mejor logra esta competencia. Además, esta competencia de gran calado académico en sí misma es una síntesis de lo que busca el modelo por competencias: que el alumno se encargue por sí mismo de su propio aprendizaje durante el resto de su vida.

En la competencia 8, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”, destacan tres tipos de trabajos que mejor muestran su logro: las exposiciones (40%), los reportes de práctica (17.4%) y la realización de trabajos integradores o multidisciplinarios (11.3%). Contrasta con la competencia anterior, ya que las exposiciones representan

más de 40% de las respuestas. Esta práctica es muy tradicional en la EMS. Aquí hay que subrayar que por este motivo es preciso que se dilucide en qué medida la realización del trabajo en equipo mediante exposiciones, reportes, proyectos, etc., se lleva a cabo con base en algunos criterios establecidos con rigor y si los profesores cuentan con el material (rúbricas, ejemplos, problemas adecuados, etc.) para que los estudiantes obtengan un producto académico de calidad. Es preocupante que los trabajos escritos sean tan escasos en esta competencia, con lo que se ratifica que quizás son los más intuitivos, con menos criterios que cumplir, y los más laxos.

La complejidad y la importancia del trabajo en equipo, así como la laxitud a que se prestan las exposiciones, también se vislumbran en los atributos de esta misma competencia. Al solicitar que las instituciones contestaran cuál es el atributo que más se logra desarrollar en la competencia 8, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”, se identificó: “Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva” con 39.1% del total. Asimismo, al preguntarles cuál es el atributo que menos se logra desarrollar, se señaló: “Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo” con 41 por ciento.

Esta diferencia puede deberse a que resulta más fácil identificar y valorar si el estudiante ofrece simplemente opiniones, con lo que se considera que “aporta puntos de vista”, en contraste con “asume una actitud constructiva”, que es mucho más complejo de construir y de identificar. En ese sentido, pareciera que la actitud de querer opinar obviamente es más accesible que lograr integrar o construir algo a partir de elementos independientes. Parece todavía más

complejo construir equipos de trabajo y contar con procedimientos para ponderar las actitudes respecto de las habilidades de cada alumno. Esto representa un gran reto pendiente.

El logro de la competencia 9, “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”, es de los más exitosos de las competencias, donde sólo tres instituciones reportan logros pobres. Aquí aumentan hasta cerca de 40% los trabajos escritos y las investigaciones.

En lo relativo a la competencia 10, “Mantienen una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”, se tienen resultados exitosos o medianamente exitosos en 80% de las respuestas. En este caso ninguna institución consideró un logro pobre. Pero aquí, de nuevo, surge el problema de la segmentación en la calidad que alcanzan las instituciones, ya que en los subsistemas CECYTES y de bachillerato estatal la proporción de las respuestas que señalaron un logro modesto es más alta que la de los otros subsistemas.

En la competencia 11, “Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables”, se observa una diferencia notable respecto de las otras competencias, ya que las exposiciones no son el tipo de trabajo más frecuente. En esta competencia se observa que se han abierto vías de referencia, integración y relación entre las materias. Tal como se anotó, las respuestas sobre esta competencia muestran que en las instituciones sí hay áreas de innovación junto con áreas de gran inercia. Aquí también se nota que los trabajos que se solicitan requieren que los alumnos pongan en práctica los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas; no obstante, todavía hay una importante presencia de exposiciones.

Sin embargo, sigue apareciendo el patrón general que analizamos aquí. Al revisar los atributos, resulta que los que menos se logran son los más significativos para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Este resultado refuerza lo que se ha dicho antes sobre las debilidades de las competencias más analíticas, que demandan más escritura y más lectura, y exigen integración de conocimientos en tareas de varios pasos, realizadas mediante procesos que van más allá de memorizar o de retener a corto plazo o de presentar de forma oral, quizás con base en un guión elemental.

También se percibe que hay una gran heterogeneidad en la manera en que se manejan y se entienden algunos aspectos importantes de la reforma, con lo que se evidenciarían las dificultades de instrumentar verticalmente una reforma sin los apoyos necesarios para hacerlo de manera local. Pero los apoyos varían enormemente de una institución a otra.

Debido a la complejidad y a la amplitud de la propuesta de CCGG y de sus atributos, la evidencia muestra con claridad las múltiples dificultades que presenta un cambio de la magnitud del MCC, aun contando con el interés de las instituciones para instrumentarlo a lo largo y ancho del país.

Se perciben tres grandes tipos de dificultades.

Destacan, primero, las dificultades en el sistema en su conjunto que atañen a los problemas de coherencia de la propuesta en cuanto a funcionalidad de todas las partes de la reforma entre sí. Estas dificultades son propias del diseño de la reforma, y el diagnóstico crítico de la reforma de 2016 apunta a las más importantes: la prioridad que se da a los contenidos académicos por encima de los propósitos formativos de relevancia para los alumnos, el exceso de contenidos, la fragmentación de un currículo con muchas materias, la propuesta de un enfoque sin los criterios para aplicarla a los programas de estudio, la falta de materiales

para no dejar a la intuición la aplicación de una nueva orientación, la falta de capacitación de los profesores en la didáctica de una materia en un contexto de formación integral y la falta de seguimiento a escala nacional, a escala institucional, a escala de plantel y a escala de las asignaturas de un mismo ciclo semestral (SEP, 2016b, pp 15-17).

El segundo tipo de problemas tiene que ver con la instrumentación de la reforma en los programas de las materias en cada institución. Aquí aparecen las omisiones en la formulación de criterios para introducir las CCGG a los programas de las diferentes materias, sin cuidar la más elemental consistencia; la delegación de la tarea de introducir las CCGG a las academias disciplinares; la distribución de las CCGG entre las materias, como una especie de confeti para todas; la ausencia de criterios para dar seguimiento a la formación de los alumnos; la falta del perfil de egreso que se persigue desde el primer semestre y al que se le da seguimiento a lo largo de toda la EMS; la falta de un sistema de información para dar seguimiento a la formación integral de los alumnos; la falta de criterios de evaluación del trabajo cualitativo argumentativo de los estudiantes, y la falta de criterios para evaluar las competencias y darles seguimiento.

Finalmente se encuentran los problemas de la docencia en el aula que atañen a la didáctica de la materia, a la atención al trabajo individual, a la preparación de los tipos de trabajos que se piden a los alumnos y al uso del tiempo para dar seguimiento al desarrollo del trabajo individual del estudiante. También sobresalen: la falta de criterios para la integración de los alumnos en equipos de trabajo, el aislamiento entre los profesores que dan clases al mismo grupo de alumnos, la falta de mecanismos y tiempos para trabajar con los profesores de otras materias, así como la carencia de materiales con el enfoque por competencias integrado.

Así como se recomendó que se diera un uso a la información generada en los procesos de admisión para el seguimiento del desarrollo académico de cada alumno, aquí se puede hacer otra recomendación sobre la importancia de obtener información acerca de los conocimientos y las competencias con que ingresan los alumnos y la manera como las desarrollan en la EMS. Para hacer lo anterior es necesario aplicar sistemáticamente los mecanismos de seguimiento, en tiempo real, del desempeño de los estudiantes.

Resulta igualmente exigible a la institución la rendición pública de cuentas respecto del logro obtenido con los alumnos, el abandono escolar y las mejoras en la eficiencia. Finalmente, la organización académica también requiere una retroalimentación ejercida con liderazgo y oficio para corregir, fortalecer, impulsar y encauzar los procesos académicos, de enseñanza y aprendizaje, así como de apoyo a la docencia y a su formación.

El enfoque por competencias, como ya se vio en el caso de las actividades educativas, reviste una gran complejidad, pues requiere precisión, coherencia y eficacia en pos de objetivos difíciles, como es la formación integral de los alumnos. La omisión de estas actividades o una organización asistemática acarrearán dispersión, fragmentación, confusión e incoherencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 5. La evaluación, el trabajo colegiado, la formación docente y los materiales de apoyo

Sección 5. Las CCGG, los criterios para evaluarlas, el trabajo colegiado, la formación docente y los materiales de apoyo

El enfoque por competencias demanda una integración racional y aplicable de los diferentes componentes del currículo, desde el diseño hasta la malla institucional dispuesta para atenderlo. Es preciso, por lo tanto, coordinar y organizar sistemáticamente el trabajo colegiado para instrumentar este enfoque.

Esta sección está organizada en tres apartados. El primero tiene por título “Los criterios para evaluar las CCGG y el trabajo colegiado” y consta de 13 tablas. El segundo se denomina “Las CCGG y la formación docente adecuada” y comprende ocho tablas. Mientras que el tercero se denomina “Material didáctico”, que comprende los materiales de apoyo a las CCGG, y consta de cuatro tablas.

Los criterios para evaluar las CCGG y el trabajo colegiado

5.1. Los criterios que se emplean para evaluar una misma competencia genérica en las diferentes materias

TABLA 5.1. Frecuencia en la utilización de criterios idénticos para evaluar la misma competencia en diferentes materias

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	1	0	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETA	1	0	1
DGETI	1	0	1
Telebachillerato	2	3	5
Autónomas	3	2	5
EMS a Distancia	6	1	7
Bachillerato estatal	16	3	19
Conalep	16	9	25
CECYTES	20	3	23
Colegio de Bachilleres	22	5	27
<i>Total general</i>	89 (77.4%)	26 (22.6%)	115

En esta tabla aparece una de las consecuencias de delegar toda la introducción del enfoque por competencias, en los programas de las asignaturas, a las academias disciplinarias. En 77.4% de los casos no hay criterios idénticos para evaluar la misma competencia en diferentes materias. Prevalece, así, una dispersión de criterios para evaluar una misma competencia entre materias distintas. Esto se origina porque, en la gran mayoría de los casos, cada academia pro-

cede en mayestático aislamiento, para definir el sentido de la competencia en su disciplina. También aparece un rasgo que ya se había detectado en otras secciones y es la falta de homogeneidad en el interior de los subsistemas, pues se encuentra que instituciones de un mismo subsistema: Conalep, CECYTES o Colegio de Bachilleres, tienen diferentes modos de evaluar la misma competencia.

En consecuencia, se perfila la necesidad imperiosa de contar con criterios técnicos para atender el diseño, la actualización y la modificación del currículo. Además, al delegar toda responsabilidad por una materia a la academia correspondiente se propicia que los programas estén dictados por la lógica disciplinaria y no por la lógica de la importancia formativa de esa materia para la vida del futuro ciudadano mexicano. En la tabla que sigue se ofrece mayor información.

5.2. Los criterios utilizados para evaluar las competencias genéricas

Esta tabla es congruente con la anterior, ya que las 26 instituciones que contestaron tener criterios idénticos para evaluar una misma competencia en diferentes materias, aparecen como 25 instituciones que utilizan los criterios del plan de estudios. En 73 de ellas los criterios son los del profesor.

Es posible que la razón más importante por la cual no existen criterios idénticos para evaluar una misma competencia genérica yacza en que las competencias están referidas a cada asignatura, y en cada asignatura es atributo del docente individual calificar, aunque se cuente con el aval de las academias. Además, los docentes también definen las formas de evaluación de proyectos, prácticas, exposiciones y otros instrumentos diseñados por cada profesor, lo que

TABLA 5.2. Frecuencia de criterios utilizados para evaluar competencias

<i>Categoría</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Orientada por el docente	Parámetros de evaluación diferentes en cada módulo, materia y actividad tomando en cuenta la formación para el trabajo.	41	
	De acuerdo con el docente, en proyectos integradores, prácticas y exposiciones y otros instrumentos diseñados por él.	19	
	Se evalúa con el aval de las academias de acuerdo con los criterios de cada plantel.	13	
<i>Subtotal 1</i>		73	63.5
Plan de estudios	Están definidos en los planes y programas de estudios.	17	
	La transversalidad de la reforma permite utilizar el mismo criterio.	8	
<i>Subtotal 2</i>		25	21.7
No aplica		9	7.8
Se encuentran en elaboración		4	3.5
No se evalúan las competencias genéricas		4	3.5
<i>Total</i>		115	100

dio una frecuencia de 19. Por estas razones se obtendría una frecuencia de 73 (63.5%) de las respuestas totales de los participantes en el cuestionario sobre la tendencia de que cada

profesor evalúe las competencias desde la perspectiva de la asignatura.

5.3. La realización de trabajo colegiado por parte de profesores de las diferentes asignaturas de un mismo semestre

TABLA 5.3. Realización de trabajo colegiado por docentes de diferentes asignaturas y un mismo ciclo escolar

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	0	1	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	0	1	1
DGETI	0	1	1
Autónomas	1	4	5
Telebachillerato	1	4	5
EMS a Distancia	1	6	7
Bachillerato estatal	1	18	19
CECYTES	1	22	23
Colegio de Bachilleres	5	22	27
Conalep	2	23	25
<i>Total general</i>	<i>12</i>	<i>103</i>	<i>115</i>

Con respecto a la frecuencia de las reuniones, las prácticas se dividen entre las instituciones que las organizan mensuales y bimestrales (60%) y aquellas que se reúnen poco (40%): anualmente, semestralmente o trimestralmente, o nunca, representado por el “No aplica” (11.3%). No obstante, cabe preguntarse si las reuniones de trabajo colegiado son para tratar asuntos generales de la institución o para abordar

TABLA 5.4. *Frecuencia de las reuniones*

<i>Respuestas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Una vez al año	1	0.9
Una vez al trimestre	12	10.4
No aplica	13	11.3
Semestre	20	17.4
Una vez al mes	29	25.2
Bimestralmente	40	34.8
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

en pequeña escala los asuntos específicos de los grupos de alumnos por parte de sus maestros, por lo cual se formula la siguiente pregunta. Como se discute en otras partes de esta misma investigación, las respuestas a las preguntas abiertas ofrecen un panorama que señala que las reuniones tienen propósitos gremiales, o bien para brindar información, para que al inicio de cursos el director comente las directivas institucionales sobre nuevos programas de actividades para alumnos o profesores, o para señalar las nuevas demandas administrativas de aportar información que se tienen que atender.

Por ello, no es de sorprender que la tabla 5.5 muestre que casi la totalidad de las instituciones sí las realicen, aunque ya se sabe qué es lo que se entiende por trabajo colegiado.

5.5. La realización de trabajo colegiado por parte de los profesores de una misma asignatura

TABLA 5.5. Realización de trabajo colegiado por parte de los profesores de una misma asignatura

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB		1	1
DGECYTEM		1	1
DGETA		1	1
DGETI		1	1
EMS a Distancia	5	2	7
Telebachillerato	1	4	5
Autónomas		5	5
Bachillerato estatal	1	18	19
CECYTES		23	23
Conalep	1	24	25
Colegio de Bachilleres	1	26	27
<i>Total general</i>	<i>9 (7.8%)</i>	<i>106 (92.2%)</i>	<i>115</i>

Las respuestas de la presente tabla fueron muy parecidas a las de las anteriores (5.3 y 5.4).

5.6. Frecuencia de las reuniones colegiadas de docentes de una misma asignatura

<i>Respuestas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Una vez al año	2	1.8
No aplica	7	6.0
Una vez al trimestre	11	9.6
Una vez al mes	25	21.7
Semestre	29	25.2
Bimestralmente	41	35.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La mayoría de los participantes respondió: bimestralmente con frecuencia, 41 (36%); semestralmente, 29 (25%); mensualmente, 25 (21%); trimestralmente, 11 (10%); no aplica 7 (6%), y una vez al año, 2 (2%).

Llama mucho la atención que las respuestas a las preguntas sobre el trabajo colegiado de una misma materia y las respuestas a la pregunta del trabajo colegiado de las materias de un mismo semestre sean prácticamente iguales. Sin embargo, como ya se ha reiterado, las reuniones de profesores son para distribuir información oficial, para organizar los exámenes extraordinarios o para señalar actividades. Las reuniones para hablar, compartir y tomar decisiones sobre cómo enriquecer el trabajo docente y coordinarse los profesores entre sí para el trabajo transversal con los alumnos, de hecho son tan infrecuentes que no aparecieron aquí. Esta investigación sostiene que es preciso distinguir entre trabajo colegiado para informar o instrumentar actividades rutinarias como exámenes, cursos, etc., del que se podría tener para planear y dar seguimiento al desarrollo de los alumnos en grupos específicos. Esto último no apareció en

ningún caso. Lo que sí denotan estas respuestas es la existencia de reuniones de profesores para abordar asuntos gremiales, reuniones para realizar eventos extraordinarios y reuniones de información oficial. De corroborarse este indicio, la tendencia descrita apuntaría a la falta de familiaridad con el trabajo colegiado entre autoridades y profesores que atienden a un mismo grupo de alumnos. Cabe señalar que la colegialidad, entendida como el seguimiento del desarrollo formativo de los alumnos de un mismo grupo por parte de los profesores que lo atienden, tampoco se detectó, lo cual se comprueba en la tabla 5.7.

5.7. ¿Existe trabajo colegiado para dar seguimiento al logro de las competencias genéricas de los alumnos entre un semestre y otro?

A la luz de esta respuesta se ve cómo el sistema parece estar dividido en dos segmentos: uno en el que se da seguimiento a las CCGG, y otro en el que no se hace. Esta división también ocurre en el interior de los subsistemas.

Como se observa en la siguiente tabla, las respuestas relativas al seguimiento que se da al logro de las competencias genéricas de los alumnos durante los semestres muestran que la mayor frecuencia obtenida fue para las academias, aunque son principalmente para atender las competencias disciplinares y profesionales y para valorar los avances en la trayectoria de los alumnos, ya que existen dificultades para evaluar las competencias genéricas.

Con estos resultados se puede ratificar que las competencias genéricas han representado un gran reto para los profesores y las autoridades de los planteles, básicamente porque han quedado subsumidas a las competencias disciplinares.

TABLA 5.7.

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	1		1
DGECYTEM	1		1
DGETA		1	1
DGETI		1	1
EMS a Distancia	4	3	7
Telebachillerato	2	3	5
Autónomas	1	4	5
CECYTES	13	10	23
Bachillerato estatal	8	11	19
Conalep	13	12	25
Colegio de Bachilleres	11	16	27
<i>Total general</i>	<i>54 (46.9%)</i>	<i>61 (53.1%)</i>	<i>115</i>

TABLA 5.8. *Respuestas acerca del seguimiento colegiado al logro de las CCGG*

<i>Respuestas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Convocatoria a participar en la Muestra Académica de Competencias.	1	0.9
Seguimiento al Programa Institucional de Preceptorías.	1	0.9
Cursos y talleres.	1	0.9
En proceso de construcción.	4	3.4
Coordinación Académica/Consejo Técnico.	9	7.8
No se realiza, no existe un mecanismo establecido para evaluar las competencias genéricas.	11	9.6
Está implícito en la planeación docente, en secuencias didácticas y en tutorías.	16	13.9
No aplica/No contestó	26	22.6
Las academias, pero sólo dan seguimiento a las competencias disciplinares y profesionales. Existen dificultades para evaluar las competencias genéricas.	46	40.0
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

5.9. Sobre la existencia de una instancia académica que le dé seguimiento intersemestral al logro de las competencias genéricas de los alumnos

TABLA 5.9.

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	1	0	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETI	1	0	1
DGETA		1	1
Autónomas	2	3	5
Telebachillerato	2	3	5
EMS a Distancia	2	5	7
Bachillerato estatal	11	8	19
CECYTES	10	13	23
Conalep	11	14	25
Colegio de Bachilleres	11	16	27
<i>Total general</i>	<i>52 (45.2%)</i>	<i>63 (54.8%)</i>	<i>115</i>

De nuevo aquí aparece la segmentación del sistema educativo entre las instituciones que se han organizado para dar seguimiento a las CCGG y aquellas otras que no, con frecuencias de 63 (54.8%) afirmativas y 52 (45.2%) negativas. Estas respuestas son congruentes con las de la tabla 5.7, y la segmentación, de nuevo, también se da en el interior de cada subsistema.

5.10. Identificación de la instancia académica que le da seguimiento intersemestral al logro de las competencias genéricas de los alumnos

TABLA 5.10. Frecuencia de respuestas para los tipos de instancias colegiadas de seguimiento

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior a través de las áreas de Academias y Planeación Didácticas	1	0.9
Secretaría de Servicios Institucionales Conalep	2	1.8
Organismo de Investigación y Desarrollo Académico	2	1.8
Área de servicios escolares en colaboración con la prefectura	2	1.8
Docente	6	5.2
Consejo Técnico Escolar	6	5.2
Procesos académicos en el plantel (tutorías)	8	6.9
Departamento Psicopedagógico y/o Unidad de Evaluación	9	7.8
Programa de Academias	11	9.6
Coordinación académica de cada plantel y/o directores, subdirectores y/o jefaturas	24	20.8
No aplica/No existe	44	38.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

De las respuestas que indican la existencia de una instancia encargada del seguimiento de las CCGG, 60% menciona instancias y procedimientos vagos; 38.2% declara que no tiene instancias al respecto y 2.7% afirma que cuenta con una instancia central para darle seguimiento. Esto demues-

tra la poca claridad que hay sobre la importancia y la ubicación de este seguimiento en el conjunto de las instituciones. Esta perspectiva fortalece los indicios que aportan otras preguntas y que esbozan que la función formativa de los alumnos, más allá de cursos de contenidos disciplinares a cargo de cada profesor, el desarrollo de las CCGG es sumamente débil, vago, difuso y con pocos asideros en la organización institucional. En consecuencia, el seguimiento del desenvolvimiento del alumno en ese sentido es débil, vago y difuso. Además, se observa una patente omisión en lo que respecta a colegialidad transversal, planeación académica, formación de profesores y retroalimentación hacia los alumnos, considerando tiempos para que trabajen y asimilen las competencias, más allá de que memoricen nociones, categorías, conceptos u otros términos.

5.11. Las dos principales dificultades que se han identificado en la incorporación de las competencias genéricas en los planes y programas de estudio

En esta pregunta las instituciones fueron requeridas para que mencionaran las dos mayores dificultades que se han presentado en la práctica. Las que aparecen son las múltiples dificultades prácticas, de planeación, de preparación y de organización. La amplia lectura de este resultado invita a considerar el reconocimiento de que en el ámbito de las CCGG hay una incorporación formal a los programas, pero no en la formación de los alumnos. Esa carencia se debe a la falta de capacitación docente, a la ausencia de interés y compromiso del docente, a la falta de evaluación, a la ausencia de trabajo colegiado y al énfasis en los contenidos de la materia por encima del enfoque por competencias.

TABLA 5.11. Frecuencia de respuestas para tipos de dificultades identificadas

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Falta de capacitación (Profordems se queda en la planeación, no en la práctica), interés y compromiso del docente.	32	28.0
Desarrollo de las competencias genéricas y de los atributos en el contexto de la disciplina.	13	11.0
Faltan recursos (físicos y humanos, tiempo-carga-académica, número de alumnos, tiempo en el aula).	12	11.0
En los programas las CCGG ya vienen incorporadas sin explicarse.	9	8.0
Incorporar y lograr las 11 competencias en los programas de estudio que no cuentan con instrumentos didácticos para su aplicación.	8	7.0
Resistencia al cambio.	8	7.0
No aplica/Ninguna.	7	6.0
Rotación docente (sin formación pedagógica).	5	4.0
Aprendizaje en el contexto social de los alumnos.	5	4.0
Falta de un modelo para evaluarlas.	5	4.0
Falta de trabajo colegiado.	4	3.0
Aulas equipadas con tecnología digital.	3	3.0
Transversalidad de las competencias en todos los programas.	3	3.0
Ausencia de educación por competencias del egreso de los alumnos de secundaria.	1	1.0
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

5.12. Las dos principales fortalezas que se han identificado en la incorporación de las competencias genéricas en los planes y programas de estudio

Los resultados de los participantes en el cuestionario a la pregunta que versa sobre las dos principales fortalezas que han identificado en la incorporación de las competencias genéricas en los planes y programas de estudio, ayudan a reconocer que, a pesar de las limitaciones que se observan, los alumnos han sido beneficiados con este enfoque. La docencia está muy abajo y los programas de estudios aún más. Esta respuesta es lógica, ya que se puede apreciar que las CCGG flexibilizan la rigidez de los programas y ofrecen espacios más amigables para que se desarrollen los alumnos. Esta tendencia se volverá a observar cuando se pregunte acerca de la medida en que las condiciones para los alumnos y para los docentes han cambiado positiva o negativamente desde la reforma. A este respecto se menciona que las ventajas se observan en el aumento en la accesibilidad y la credibilidad de los conocimientos para los alumnos, en la manera como los conocimientos hacen referencia a la vida cotidiana, en la mayor independencia que el estudio ofrece ahora al alumno y en su posible participación activa en proyectos académicos y colegiados.

Además, en segundo plano se reconoce el desarrollo del pensamiento crítico en el bachiller, que si bien es una fortaleza cognitiva, también se reconoce la formación integral con habilidades, conocimientos y destrezas, con aprendizajes concretos obtenidos en la práctica, lo que contribuye a la formación de un alumnado más crítico, reflexivo y que puede autorregularse y desarrollar conductas de metacognición que le permiten enfrentar el currículo de nivel medio superior con más éxito.

TABLA 5.12. *Respuestas relacionadas con las fortalezas en planes y programas de estudio*

<i>Categoría</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
	Trabajo colaborativo entre estudiantes y desarrollo de proyectos académicos integradores y colegiados.	2	
	Propiciar en los jóvenes el pensamiento crítico y su desarrollo integral, con habilidades, conocimientos y destrezas, con productos de aprendizaje muy concretos. Más reflexivos, autorregulados y críticos.	13	
Alumno	Con las competencias el alumno incrementa su familiaridad con los conocimientos y habilidades aprendidos. Adopción de las competencias de la vida cotidiana, genéricas y disciplinares, en forma simultánea. Independencia del alumno. Mayor participación activa en proyectos académicos y colegiados.	37	
<i>Subtotal 1</i>		52	45.2
Docente	Compromiso y responsabilidad. Experiencia e interés docente. Planeación didáctica y formación docente orientada a hacer más cotidianas las competencias e involucrar al alumno con más participación.	14	
	El trabajo colegiado y proyectos de academia. Trabajo transversal e interdisciplinario. Más compromiso con las redes académicas.	7	
	Capacitación continua del docente. Compromiso de trabajo y apoyo con Profordems y Certidems, y actualización directiva Profordir.	7	
	El uso de diferentes estrategias de aprendizaje y recursos basados en competencia mediante secuencias didácticas.	6	
	Los docentes son multidisciplinarios en gran medida, lo que permite que desarrollen competencias genéricas en módulos profesionales.	2	
<i>Subtotal 2</i>		36	31.3

Plan de estudios	Programas muy bien estructurados. Matriz de ponderación o rúbrica ya establecidas. Relevancia y flexibilidad. Orden y congruencia. Propuestas de solución en estudios de caso de proyectos educativos.	13	
	Favorece la interdisciplinariedad y la transversalidad. Propicia el desarrollo del perfil de egreso y cuenta con un modelo académico.	4	
	La transversalidad que se aplica en el desempeño de maestros y alumnos para alcanzar un objetivo común.	2	
	Los programas de estudio no han sido elaborados por este colegio. Diseño de los programas de estudio, guías pedagógicas de evaluación y participación en el sistema de administración escolar.	3	
	La responsabilidad de la parte administrativa del colegio. La autonomía para generar competencias apropiadas que permitan al alumno un buen desempeño en su campo laboral y profesional.	4	
	Disminución de la deserción y la reprobación e incremento de la demanda escolar.	1	
<i>Subtotal 3</i>		27	23.5
<i>Total</i>		115	100

Se reconocen las fortalezas a partir de la presencia del modelo por competencias genéricas, aunque todavía hay una orientación marcada de los profesores por el fortalecimiento de las competencias disciplinares y profesionales. Es necesario rescatar las competencias genéricas como las competencias transversales más relevantes en la formación, no sólo disciplinar, sino principalmente de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con la sociedad.

Las CCGG y la formación docente adecuada

5.13. Presencia de mecanismos para asegurar que los docentes posean los conocimientos para el desarrollo de las competencias establecidas en los planes y programas de estudio

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	1	0	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	0	1	1
DGETI	0	1	1
Telebachillerato	1	4	5
Autónomas	0	5	5
EMS a Distancia	1	6	7
Bachillerato estatal	6	13	19
Colegio de Bachilleres	11	16	27
CECYTES	5	18	23
Conalep	1	24	25
<i>Total general</i>	26 (22.6%)	89 (77.4%)	115

A pesar de que la mayoría de las respuestas fueron afirmativas, en el momento en que se indaga si esos mecanismos incluyen conocimientos y preparación docente para dar seguimiento al desarrollo de las CCGG en los alumnos, el porcentaje de las instituciones que admiten no contar con esos elementos va en aumento. Esto se aprecia en la tabla 5.14.

Además, el mecanismo al que se hace alusión es, indefectiblemente, el Profordems. Lo anterior también se confirma viendo que Conalep sí hizo un esfuerzo por que

los profesores de todo el sistema tomaran los cursos del Profordems.

5.14. Presencia de mecanismos para asegurar que los docentes posean los conocimientos que les permiten interpretar y describir las características con las que sus alumnos van logrando el desarrollo de las competencias genéricas

TABLA 5.14. Existencia de mecanismos para asegurar el seguimiento del desarrollo de las CCGG en los alumnos

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	1	0	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	0	1	1
DGETI	1	1	1
Autónomas	1	4	5
EMS a Distancia	2	5	7
Telebachillerato	0	5	5
Bachillerato estatal	8	11	19
CECYTES	11	12	23
Colegio de Bachilleres	14	13	27
Conalep	2	23	25
<i>Total general</i>	<i>40 (34.8%)</i>	<i>75 (65.2%)</i>	<i>115</i>

La mayoría contestó afirmativamente: 75 (65.2%). Este porcentaje es consistente con la proporción de instituciones que contestan que cuentan con los mecanismos o referentes del enfoque por competencias y que apuntan a una segmentación entre las instituciones que realizan preparativos para

esta orientación y las que no, las cuales rondan alrededor de una tercera parte. Aunque las que contestan que sí lo hacen porque sus profesores han cursado el Profordems, cuyas limitaciones ya conocemos por el trabajo de Lozano (2012 y 2015).

5.15. ¿Cuenta la institución con un perfil del profesor que haga referencia específica a su capacidad para desarrollar las competencias genéricas en los alumnos?

TABLA 5.15.

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGB	0	1	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	0	1	1
DGETI	0	1	1
Telebachillerato	3	2	5
Autónomas	0	5	5
EMS a Distancia	2	5	7
Bachillerato estatal	8	11	19
CECYTES	7	16	23
Colegio de Bachilleres	10	17	27
Conalep	5	20	25
<i>Total general</i>	<i>35 (29.7%)</i>	<i>80 (69.3%)</i>	<i>115</i>

Si bien la mayoría de las instituciones apunta a la existencia de ese perfil en 69.71% de sus respuestas, cerca de 30% no lo tienen, y esa situación se presenta de nuevo en todos los subsistemas. Este escenario es muy preocupante ya que implica la falta de identificación clara del perfil de las capacidades del profesor para desarrollar las CCGG.

Las 80 instituciones que declaran contar con un perfil del docente que haga referencia a la capacidad para desarrollar las CCGG en los alumnos, mencionan los cursos que ofrece el Profordems, las capacidades que señala el Acuerdo 447 de la SEP o los requisitos que marca la institución para ingresar como profesor. Esa información muestra el vacío que existe en un aspecto fundamental de la instrumentación del enfoque por competencias del MCC, que merece ser atendido.

5.16. Otras actividades académicas específicas orientadas a fortalecer el manejo docente de las competencias genéricas y su desarrollo en los alumnos

TABLA 5.16. Frecuencia de respuesta para tipo de actividades académicas

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Academias regionales y cursos intersemestrales a nivel plantel	70	60.9
Capacitación docente (diplomados)	27	23.5
No las han realizado	10	8.7
No aplica	8	6.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100.0</i>

Lo interesante de estas respuestas es que aluden al señalamiento de que las instituciones sí realizan actividades académicas para los docentes que de alguna manera probablemente están asociadas a las CCGG. Esta situación plantea la importancia de contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad, no para fiscalizar a las instituciones sino, sobre todo, para apoyarlas en la realización de actividades efec-

tivas. Pocas instituciones señalan que no han realizado algún tipo de actividad académica, pero no se aprecia que las respuestas den cuenta de la relación de este perfil con las competencias que se espera que adquieran los alumnos.

Es claro que las instituciones actúan de buena fe. Lo que las autoridades generales debiesen constatar es que no se cuenta con acompañamiento de las instituciones para mejorar sus mecanismos de formación, actualización y fortalecimiento docente en el manejo del enfoque por competencias, o, para el caso, en el manejo de las didácticas más efectivas para los contextos específicos de cada institución y de cada plantel. Esto requiere que cada institución y cada plantel, con el apoyo de diagnósticos como éste, puedan formular sus necesidades específicas.

5.17. Acerca de que la institución cuente con estrategias para planear el trabajo de los docentes relativo a las competencias genéricas

TABLA 5.17. Frecuencia de respuestas para la existencia de estrategias de planeación

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	91	79.1
No	24	20.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En un primer momento se puede apreciar que 79.1% de las instituciones cuenta con estrategias regulares para planear el trabajo docente relacionado con las competencias genéricas; entre ellas, el trabajo colegiado a nivel plantel. Pero al indagar acerca del tipo y el contenido de esas estrategias con las que cuentan las instituciones para ese objeto,

en la tabla 5.18 aparece que 63,5% de las estrategias para planear el trabajo de los docentes consiste en reuniones de academia al inicio del semestre y bimestrales, pero también las hay de carácter estatal. Estas reuniones son programadas de manera previa y se llevan a cabo con la presentación de las planeaciones docentes, las guías pedagógicas y los avances programáticos. En otras respuestas sobre las reuniones de academia se ha visto, desde la sección 2, que con frecuencia se refieren a las competencias disciplinares o a los contenidos de los módulos y las asignaturas.

5.18. El tipo de estrategias que se llevan a cabo para planear el trabajo de los docentes en relación con las competencias genéricas

TABLA 5.18. Frecuencia para el tipo de estrategias con que se planea el trabajo docente

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Trabajo colegiado (reuniones de academia al inicio de cada semestre).	73	63.5
Guías pedagógicas mensuales y semestrales.	14	12.2
No cuentan con trabajo colegiado.	12	10.4
No aplica	16	13.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

5.19. Las limitaciones para realizar el trabajo colegiado

Esta pregunta atañe a la identificación abierta de las limitaciones para llevar a cabo el trabajo colegiado. Las respuestas arrojan uno de los señalamientos más contundentes de la

investigación, ya que, a pesar de que es una pregunta abierta, 81.7% de las respuestas fueron iguales y mencionaron claramente que la institución en cada caso no permite que se extienda a los profesores el reconocimiento del trabajo colegiado como una labor que deba de ser remunerada. De esta manera se observa que uno de los impedimentos más importantes para esto se ubica en la dificultad o la imposibilidad actual para que se reconozca como labor docente el trabajo colegiado.

TABLA 5.19. *¿Cuáles son las principales limitaciones para realizar el trabajo colegiado?*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
La organización o el tipo de contratación por horas no permite “descarga” para trabajo colegiado de manera regular.	94	81.7.
La actitud de los profesores y la falta de liderazgo.	15	13.1
Otras respuestas.	6	5.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

5.20. *¿Cuenta la institución con indicadores que señalen el desarrollo de las competencias genéricas de los alumnos?*

Esta es la pregunta en la que se obtiene el porcentaje más alto de omisiones sobre un aspecto que debe ser atendido. El 63.5% de las instituciones no cuenta con indicadores para el desarrollo de las competencias genéricas. Esta pregunta fue abierta y se incluyeron como indicadores listas de cotejo en los avances de las materias, los exámenes de diagnóstico,

las evaluaciones y las evidencias de portafolio de algunas materias. A pesar de lo anterior, el porcentaje de instituciones que todavía no cuentan con indicadores para medir el desarrollo de las competencias genéricas en los alumnos es sorprendentemente alto. Este dato condiciona y cuestiona de manera muy amplia la implementación del MCC y plantea grandes retos aún vigentes en la actualidad.

Además, se vuelve a presentar la heterogeneidad de los subsistemas al observarse que en todos ellos las instituciones operan de maneras muy diferentes aun en lo que toca a aspectos clave del MCC.

Más de una tercera parte de las instituciones no cuenta, según lo admiten, con programas para mejorar e impulsar

TABLA 5.20. *¿Existen programas institucionales para que grupos de profesores impulsen y mejoren las competencias genéricas de los alumnos?*

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
DGETI	1		1
DGB	0	1	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	0	1	1
Telebachillerato	2	3	5
Autónomas	1	4	5
EMS a Distancia	3	4	7
Bachillerato estatal	10	9	19
CECYTES	8	15	23
Colegio de Bachilleres	9	18	27
Conalep	7	18	25
<i>Total general</i>	<i>41 (36.9%)</i>	<i>73 (33.1%)</i>	<i>115</i>

un área fundamental del MCC. De nuevo, esta situación se presenta en todos los subsistemas.

Material didáctico

5.21. Material didáctico elaborado para apoyar el desarrollo de las competencias genéricas

TABLA 5.21. Frecuencia de elaboración de material didáctico para las CCGG en general

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
Autónomas	1	4	5
Bachillerato estatal	10	9	19
CECYTES	8	15	23
Colegio de Bachilleres	13	14	27
Conalep	5	20	25
DGB	1	0	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETA	1	0	1
EMS a Distancia	3	4	7
Telebachillerato	2	3	5
DGETI	1	0	1
<i>Total general</i>	<i>46 (40%)</i>	<i>69 (60%)</i>	<i>115</i>

Sólo 60% de las respuestas señala que la institución cuenta con material didáctico que apoya el desarrollo de las competencias genéricas, ya que el otro 40% no cuenta con este material. De nuevo, uno y otro casos se observa en los diversos subsistemas con varias instituciones.

5.22. Material didáctico elaborado especialmente para el desarrollo de las competencias genéricas en cada asignatura

TABLA 5.22. Frecuencia de casos en que se cuenta con material didáctico elaborado para las CCGG por asignatura

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	59	51.3
Sí	56	48.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Cuando se pregunta si el material fue elaborado especialmente para la asignatura, el porcentaje de respuestas positivas disminuye cerca de 10%. La mayoría (51.3%) señala que el material didáctico no está relacionado directamente con el desarrollo de las competencias genéricas por asignatura. De nuevo se llega a la conclusión de que se carece de apoyos directos para la enseñanza y el aprendizaje de cada materia.

5.23. Tipo específico de material didáctico elaborado para este propósito

TABLA 5.23. Frecuencia de respuesta para tipo de material didáctico de las CCG

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Material didáctico (guías para el docente y cuadernillo para el alumno, portal Red Académica, <i>software</i> educativo).	59	51.3
No se cuenta con material didáctico.	24	20.9
No aplica.	18	15.6
Libros de texto por asignatura.	14	12.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

El tipo de material didáctico que predomina es el que procede de distintas fuentes, publicaciones y producciones, tanto locales como externas a la institución. Se menciona el libro de texto por asignatura relacionado con el enfoque por competencias. Una quinta parte de las respuestas señala que no se cuenta con material didáctico relacionado con el desarrollo de las competencias genéricas o que no se ha elaborado ningún material para ese propósito; además de que 15% no contestó y 12% señaló libros de contenidos de asignatura. Surge, de nuevo, una perspectiva de falta de claridad y la evidencia de que las instituciones no pueden resolver por sí mismas esta situación.

5.24. Procedencia del material utilizado

TABLA 5.24. ¿Cuál es la procedencia del material didáctico?

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Elaborado por profesores	58	50.4
Comercial	25	21.7
Elaborado por la SEP estatal	19	16.5
Elaborado por la SEP	9	7.8
No aplica	4	3.5
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En la respuesta abierta de la pregunta 5.25 predomina el material didáctico elaborado por los profesores de la institución a nivel local, seguido del material que se considera comercial, pero elaborado por distintas instancias educativas. En tercer lugar se encuentra el material didáctico producido por la SEP estatal, y en cuarto lugar, el material hecho por la SEP a nivel federal.

En las respuestas a la pregunta 5.25 surge la presencia del material producido especialmente para el enfoque por competencias y resulta que es material que los propios maestros han proporcionado. Queda la duda, en vista de los escasos criterios explícitos para aplicar ese enfoque, en qué medida este material es distinto y consistente con el nuevo contexto curricular, y en qué medida sólo es material integrado a partir de libros tradicionales y de texto.

PERSPECTIVA

Con base en las respuestas de esta sección se puede observar que todas las instituciones han realizado múltiples acciones

para alinearse y cumplir con el nuevo enfoque. Pero queda la gran duda de qué tan adecuados son los emprendimientos curriculares y las actividades hechas en materia de organización del trabajo académico para mejorar la formación de los alumnos. Esta duda no se puede disipar fácilmente en los términos del MCC, ya que los criterios para instrumentar las CCGG en los programas no se formularon explícita y sistemáticamente a escala nacional ni institucional. En lo que atañe a las modificaciones que efectivamente se obtuvieron en las instituciones, no se percibe un cambio en las formas de colaboración docente colegiada, ya que las academias siguen empeñadas en una labor predominantemente disciplinar cada vez que se busca la transversalidad docente. Pero el hecho de que las autoridades nacionales e institucionales recurran casi siempre a las academias disciplinares como único mecanismo de trabajo colegiado también constituye un grave error. La confluencia inercial de autoridades y academias impone un candado que impide el desarrollo de las CCGG. Ese candado necesita eliminarse mediante la apertura del espacio colegiado a nuevas formas de organización no disciplinar: la colaboración entre profesores que dan clases de diferentes materias a un mismo grupo de alumnos.

Esa colaboración no excluye el funcionamiento disciplinar de las academias, pero ambas son distintas y cumplen funciones diferentes en el ámbito educativo. La academia disciplinar atiende cuestiones relativas a los exámenes pero también podría atender la didáctica de la disciplina. La colaboración transversal entre disciplinas promueve acuerdos mínimos no restrictivos para integrar criterios compartidos sobre la lectura y la escritura argumentativa, las matemáticas aplicadas, el uso de conocimientos para la resolución de problemas y el seguimiento de los alumnos, por ejemplo.

Por lo anterior, es indispensable hacer conciencia de lo

contraproducente y regresivo que resulta continuar pensando que las academias disciplinares llenan cualquier función colegiada para la docencia en un enfoque por competencias. Por lo pronto, cabe hacer notar que la función de atender colegiadamente, desde la docencia, las necesidades formativas de los alumnos en el enfoque por competencias introducido por el MCC, es omisa.

Uno de los grandes retos de la EMS en su conjunto es buscar la forma de hacer frente a estas formas inadecuadas e inexistentes de trabajo académico, que son indispensables para una vía consistente y fructífera en la mejora de la formación de todos los alumnos. Cabe subrayar que el grueso de las respuestas de este estudio, a pesar de que dejan ver las insuficiencias y las contrahechuras de la incorporación del enfoque por competencias, evidencian que existe un ánimo institucional por mostrar que se ha cumplido de varias maneras y que hay problemas que, abandonadas las instituciones a su arbitrio, no se han resuelto, y ni siquiera encauzado. Esta evidencia indirecta muestra la gran necesidad de contar con programas del gobierno federal que coadyuven con las instituciones para abordar, enfrentar y superar esos problemas.

Capítulo 6. Balance general visto desde las instituciones

Este estudio se ha propuesto obtener información sobre un foco de interés prioritario: la caracterización y el dimensionamiento de los cambios percibidos por las autoridades de cada institución, a partir de la incorporación del enfoque por competencias. Este foco de interés requiere contextualizarse mediante la identificación del conjunto de mecanismos, recursos y relaciones que se pusieron en marcha en cada una de las 115 instituciones encuestadas. Para considerar estos asuntos, hay que tener en mente las perspectivas que se abren paso con la información que brindan las secciones anteriores. Se plantean así retos y problemas que ahora necesitan ser contrastados con el balance que las propias instituciones hacen de la implementación de las CCGG. Este balance aparece en la sección 6 del cuestionario. Corresponde a este capítulo considerarlo. Antes de hacerlo es preciso explicitar las principales perspectivas analíticas que se han venido delineando al examinar cada una de las secciones anteriores y que resultan significativas para la problemática planteada al inicio de esta obra.

La confusión sobre la función de las academias disciplinares en el enfoque por competencias

A lo largo del capítulo 5 salió a relucir de manera contundente la impreparación interinstitucional que se vislumbra en las instituciones para la atención adecuada del enfoque por competencias. Dicha impreparación parece haberse manifestado inicialmente y no muestra señales de verse encauzada. Esta situación es flagrante, a escala nacional, en lo que respecta al trabajo de formación docente, en los materiales didácticos, en los criterios para elaborar y evaluar las CCGG, en la organización de un trabajo colegiado mucho más allá de las academias disciplinares existentes y en un aspecto que también se observa indirectamente, la ausencia de liderazgo académico en los planteles, al aparecer como única instancia que está presente, las academias, cuando tendría que leerse: la planta académica presidida bajo el liderazgo del director.

Por otra parte, las academias han estado presentes de manera puntual en todas las secciones y en todo tipo de actividades y tareas. Para tal efecto es necesario recordar lo que arrojó la sección 2, que trata de manera muy amplia sobre los instrumentos de selección y diagnóstico que se aplican a los alumnos de primer ingreso y del uso que se le da a la información que se obtiene de ese modo. De ahí resultó que, a partir de los instrumentos de selección de candidatos para ingresar a la institución, hay una preocupante falta de claridad sobre la diferencia entre CCGG y contenidos de las materias, que propicia que muchas instituciones confundan las CCGG y los contenidos disciplinarios de una materia. La confusión provocó que se invalidaran las preguntas sobre el nombre del instrumento para identificar las competencias al ingreso, pero reveló que el manejo de las CCGG requiere

mayor familiarización con lo que son las competencias y con lo que son los contenidos disciplinarios en concreto. En esa misma dirección destaca que la mayoría de las instituciones no cuenta con una medición del perfil con que egresan los alumnos en relación con el MCC.

Acerca del uso de la información generada por los instrumentos de selección, las instituciones reportan que la usan para darse una idea general acerca de qué tan distantes están los alumnos de nuevo ingreso de los resultados ideales que sería deseable que tuvieran en lo que se refiere a conocimientos de contenidos de materias como matemáticas, historia, biología, física o química. Ese interés en todo caso proviene de la función tradicional de considerar a la EMS como una instancia eminentemente propedéutica. Pero cabe subrayar que esos resultados no se usan para generar formas de atención específicas con el objeto de atender a los alumnos en particular. Con esta información se confirma que con base en los instrumentos de selección se privilegia más el interés por identificar el conocimiento académico de los alumnos que su desarrollo emocional, intelectual y físico. Este problema está semblanteado en el capítulo 1.

La debilidad en el dominio de las diferencias conceptuales entre contenidos disciplinares y competencias por parte de muchas instituciones se manifiesta de nuevo en la sección 3 del cuestionario. En ésta se ubican las preguntas referentes a la organización del trabajo académico para instrumentar las CCGG. La conducción de la institución ante una nueva aproximación al currículo revela los recursos de que se vale y el uso que hace de los mismos. En esa vía, la información descubre el papel que tienen las academias disciplinares. Para la incorporación de las CCGG a los programas de estudio, tal como se señaló en su momento en la sección, resulta extraordinariamente contundente que 92.2% de las

instituciones confiaran la agregación de competencias a las academias disciplinarias. La incorporación del enfoque por competencias por campo disciplinar genera directamente la parcelación de lo que busca ser transversal, que además tiene el inconveniente de que se ve afectado por el creciente número de asignaturas que aparecen en el bachillerato.

En la pregunta relativa a la manera cómo se aplicaron las competencias a cada programa, aparece que se hizo una introducción mecánica de las 11 competencias genéricas en todas las materias, en una tercera parte de las instituciones, con 31.3%, mientras que 28% de ellas aceptó lo que hizo el subsistema al que pertenecen, sin reparar en el criterio. Los criterios específicos y razonados por disciplina alcanzaron 14.2% y aceptaron un criterio externo de 7.8%. Estos datos ratifican que las CCGG se aplicaron de una forma fragmentaria, conforme a la inercia de delegar a la academia cuestiones académicas, sin reparar en las contradicciones en que se incurrió con tal de plegarse a esa tendencia. También es importante llamar la atención acerca de que, desde el ámbito interinstitucional, no se hubiesen emitido advertencias sobre la adjudicación de este papel a las academias. Pero el resultado está a la vista y es que una misma competencia aparece en materias diferentes bajo una luz y un sentido completamente distintos en cada caso. Esta situación amerita una revisión y una corrección.

Resulta paradójico que el MCC no previera las contradicciones que proyectó sobre las instituciones, al no salvaguardar la aplicación de las CCGG a un cuerpo no disciplinario. Al no hacerlo, las instituciones en su totalidad depositaron la tarea de instrumentar una propuesta de formación integral, que busca trascender los estrechos confines de cada disciplina representada por una materia, justamente a la instancia que en una institución de EMS es, por así decirlo, la

depositaria de la prevalencia disciplinaria que margina y dificulta el sentido formativo integral para la vida y la ciudadanía. Lo que hacen valer las academias disciplinares en la EMS, y lo que les otorga legitimidad cognitiva, es la especificidad científica o humanística de la disciplina a la que se adscriben. La disciplina de referencia tiene su expresión concreta en una instancia formal de organización, en la educación superior, llámese facultad, escuela, departamento, división o instituto de investigación. Mediante tal identificación, las academias establecen su identidad y constituyen los mecanismos de orientación disciplinaria propedéutica en la EMS. Históricamente, debido a su estrecha vinculación con la educación superior universitaria, la EMS mexicana adopta en el currículo una orientación análoga, que se hace presente en los mapas curriculares y que refleja la organización disciplinaria de las universidades.

A este panorama tradicional debe contraponerse la obligatoriedad de la EMS que establece la universalidad de este tipo educativo, con lo que se tiene que dar una formación que tome en cuenta el carácter propedéutico de dicha EMS, pero también la formación para la vida y el trabajo de todos los ciudadanos. Con esto queda relativizado el carácter propedéutico de la EMS, situación que amerita una adecuación curricular como la que ahora se propone como reforma de 2017, que reconoce este problema.

Justamente la reforma de 2017, como se apuntó en la presentación del trabajo, se queja de la orientación académica de los programas, ya que éstos se interesan más por la disciplina que por la formación integral y personal de los alumnos. La sección 3 ofrece mucha evidencia de las manifestaciones, confusiones y simplificaciones que se derivan de la adjudicación del enfoque por competencias a las academias. Esto de ninguna manera quiere significar que las academias, en

la perspectiva que aquí se esboza, no deban participar en este tipo de trabajo. Sí quiere decir, en cambio, que en ese tipo de trabajo tienen que estar presentes también quienes manejan y conocen el enfoque de formación por competencias y participan en esos procesos de transposición de los conocimientos disciplinares al enfoque por competencias. Debido a la importancia de este punto y a su aparición recurrente a lo largo del estudio se formulará una recomendación sobre este particular en la sección correspondiente de este capítulo.

El logro de cada una de las CCGG y sus atributos

La sección 4 del cuestionario cubre ampliamente el tema del logro de las 11 competencias genéricas y sus atributos. Esta sección es la más extensa del estudio. Se inicia con tres preguntas que aluden a la manera como en la institución se cuida de asegurar que las competencias sean transversales, clave y transferibles. Esta caracterización de las CCGG constituye un principio metodológico fundamental que instituye su utilidad para la vida, el trabajo y los estudios ulteriores. Los resultados que arrojan las preguntas relativas a estos rasgos de las CCGG revelan dos aspectos: uno positivo y otro que plantea una seria duda sobre la claridad con que se procede a nivel institucional. En términos positivos destaca que las instituciones echan mano de una gran variedad de formas de impulsar cada uno de los tres rasgos. Al preguntar sobre cómo trabajaron cada uno de estos aspectos de las CCGG, es muy alta la proporción de las instituciones que no contestaron sobre el aspecto clave (13%), se incrementa a 20% cuando se les pregunta sobre el carácter clave y alcanza 23% cuando se llega al carácter transferible.

Cada competencia y sus atributos se discuten con suficiencia. Aquí se rescata que en todos los casos, al interesarse por el tipo de trabajos en que los alumnos muestran el dominio más efectivo de la competencia, la docencia sigue apoyándose en gran medida en el recurso tradicional de las exposiciones orales por parte de los estudiantes. Con este resultado tan consistente en las 11 competencias se puede llegar a pensar que las exposiciones se han rutinizado y que la manera de realizar los guiones o los textos para las exposiciones sean debidamente evaluados y se emitan las recomendaciones formativas debidas, indagando, además, sobre la contribución de cada miembro de un equipo, en su caso. Ante rutinas semejantes, cercanas a prácticas tradicionales aburridas e insensatas en términos de lo que denuncia Cuban, el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las aptitudes que caracterizan a las competencias se mantendrían distantes sin incidir de manera efectiva como se necesita que lo hagan. También llama la atención que los exámenes hayan casi desaparecido de las formas de trabajo que reflejan logros académicos. Éste también es un asunto que amerita una seria exploración ulterior.

Otro rasgo que se manifiesta en las respuestas sobre las 11 CCGG es el relativo al logro con los atributos. Si se parte de la distinción en cada competencia de los componentes cognitivos relativos a los conocimientos avanzados, los componentes de pericia y destreza, así como los volitivos, de reflexión y socialmente correctos, se percibe un patrón en todos los casos. Los atributos que más se logran apuntan a las actitudes, las intenciones y los empeños. Los que menos se logran son los más analíticos, como apreciar si una tarea es difícil o fácil, y plantearse cómo abordarla en consecuencia, o los que implican operaciones de varios procesos que demandan decisiones sobre el abordaje en cada paso, examinar

diversos factores y ver sus posibles consecuencias. Pareciera que entre más idónea sea una solución intuitiva o socialmente correcta, más se logra. Y entre más cognitivo, analítico o incluso reflexivo e involucre más pasos, menos se logra.

De ser cierta esta apreciación, se estaría vislumbrando que las competencias se están manejando de una forma intuitiva y por obvia resolución, lo cual mostraría una falta de claridad institucional tanto en la naturaleza formativa de las CCGG como en el perfil de egreso. Ante todo demuestra la falta de materiales para abordar las CCGG de modos profesionales y no intuitivos, especialmente cuando se trata de componentes curriculares y formativos nuevos con los que no existe una familiarización amplia y sólida en las instituciones. Es muy relevante apreciar que un enfoque nuevo como el de las CCGG requiere trabajarse con solidez, contando con tiempos suficientes para que todos los alumnos puedan inmiscuirse en el estudio de temas académicamente relevantes pero asequibles que les permitan desarrollar habilidades y actitudes que consoliden los conocimientos requeridos curricularmente.

Relación entre las competencias disciplinares y el desarrollo de las CCGG

A partir de la sugerencia previa surge un asunto que resulta de la mayor importancia: la identificación de la relación entre los contenidos temáticos de las asignaturas y el desarrollo y la gradualidad de las competencias genéricas y disciplinares.

Con base en las preguntas surge evidencia suficiente para considerar que no existe bastante claridad sobre el tipo de trabajo docente que demanda el enfoque por competen-

cias en lo que respecta a las CCGG. Tampoco se percibe que exista claridad sobre la disponibilidad de ejemplos que muestren la competencia que se fomenta y la medida en que se obtiene un avance en el sentido deseado. Tampoco están disponibles estrategias didácticas a seguir en casos específicos, ni las formas de evaluar o ejemplos para integrar el trabajo de diferentes asignaturas respecto de las mismas competencias.

Existen materias que se identifican con mayor claridad con el desarrollo de una competencia específica. Este hecho podría sugerir que la competencia se desarrolla puesto que hay un profesor, una materia y unos contenidos vinculados con la competencia. Sin embargo, implicaría que es suficiente con una oportunidad (un semestre) para que los estudiantes “desarrollen” esa competencia. Así, el desarrollo de esa competencia se reduciría considerablemente. Además, esto propicia que cada profesor en esa asignatura decida cómo trabajar, de qué manera hacerlo, qué tipo de tareas solicitará a los estudiantes y qué clase de criterios se utilizarán para su valoración.

En general, las instituciones afirman que están logrando las competencias y que lo están haciendo en los grupos y con los alumnos de forma entre mayoritariamente exitosa y medianamente exitosa. Pero, por otra parte, se reconoce que hay atributos que se logran en menor medida. Esto se puede deber a la dificultad de los profesores para interpretar, adecuar e incorporar metas y establecer ejercicios que puedan elaborar los estudiantes. De esta manera parece difícil establecer el tipo de producto que se espera realicen los alumnos. Y aquí aparece la cuestión relativa a dar prioridad, no a la aplicación de la reforma en la institución que pareciera ser lo que las instituciones valoran, sino que habría que privilegiar cómo cambió el aprendizaje de los alumnos.

El hecho de que las instituciones reporten que el logro de las competencias ha sido exitoso, o que se asocie con una materia o materias, no significa que efectivamente esta competencia se desarrolle. Sobre todo porque en las entrevistas se ha identificado que los formatos establecidos para dar seguimiento a los programas de las materias sólo evalúan el cumplimiento del profesor, mas no el logro efectivo de la competencia o de los atributos por parte de los alumnos. De nuevo, el sesgo de la valoración institucional está en cumplir con la reforma, y no en cumplir con que se aprende más.

Hay competencias que se reportan con un logro muy alto. Por ejemplo, la competencia 8, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”. Esta forma de organizar a los estudiantes en equipos ya se viene realizando desde hace mucho tiempo. Sin embargo, parece necesario establecer, en el ámbito de cada comunidad académica, el significado que tiene esto y los criterios para su valoración. Es decir, al trabajar en equipo, ¿qué se espera del estudiante? ¿Qué trabajos individuales tiene que realizar? ¿Qué características debería tener su intervención? ¿Cuáles son los criterios de calidad de un trabajo en equipo? Estos aspectos se tendrían que abordar.

De acuerdo con las respuestas de las instituciones, el logro de las competencias genéricas puede estar asociado con la presencia de materias y ejes temáticos vinculados con la misma competencia y sus atributos. Por lo tanto, el mero hecho de tener una materia y profesores responsables puede ser insuficiente para determinar que ése tiene buenos logros. Además, si se cuenta exclusivamente con mecanismos de supervisión, en los que los profesores tienen que asignar la realización de ciertas actividades y verificar su cumplimiento, sin tener criterios para la valoración del logro de la competencia, se corre el riesgo de pensar que se está cum-

pliendo con el desarrollo de la misma, simplemente por estar viendo un tema y por plantear que los estudiantes hagan una presentación libre del mismo.

Los criterios para establecer cuáles atributos se logran más y cuáles menos parecen no estar claros. De allí que en algunos casos (por ejemplo la competencia 10, preguntas 82 y 83) un atributo aparece como la segunda opción en cuanto al mejor logro, y en la siguiente pregunta aparece como el atributo que menos se logra. Pareciera confirmarse la percepción de que, ante la ausencia de criterios, materiales o una formación previa habilitante para los profesores, se actúa más por intuición que por un seguimiento y una medición claras.

Además, es importante tomar en cuenta que son muchas competencias y muchos atributos. Si lo que se busca es contar con un amplio acervo de recursos para la formación integral y que el estudiante aprenda mejor, esa diversidad puede ayudar a enriquecer la manera de lograrlo; pero si lo que se busca es cumplir las competencias y los atributos, se pueden convertir en una gran maraña.

Las reuniones de profesores

En las respuestas sobre el número de reuniones de seguimiento, los mecanismos actuales de comunicación y de concertación entre profesores están muy limitados a ciertas reuniones una, dos o tres veces al semestre, ya sea de índole general o por academia, sin que aparezca evidencia de que se discute el avance específico de los alumnos. Quedan, por lo tanto, fuera de alcance de las reuniones de los profesores los esfuerzos contextualizados colegiados, basados en la experiencia concreta con alumnos, para integrar el trabajo

con las CCGG de manera transversal entre las diferentes materias, para recuperar las mejores prácticas, para aprender de los errores de los demás, para plantear prioridades y para evaluar resultados consistentemente.

Las reuniones típicas, a las que se alude como trabajo colegiado, son aquellas que se obtienen en los planteles cuando son convocados todos los profesores para dar información general, anunciar actividades y, quizás, plantear alguna reunión extraordinaria con el objeto de atender un asunto institucional o con implicaciones laborales. Si bien esas reuniones son importantes, no son las que permitan atender el detalle de la gestión didáctica cotidiana del proceso educativo. Cabe considerar la inconveniencia de que este proceso siga estando desatendido. De este modo la experiencia docente se condena a seguir fragmentada y dispersa entre las prácticas individuales de todos y cada uno de los profesores. Se requieren formas y mecanismos sistemáticos pero flexibles para poder aplicarse a condiciones cambiantes, que induzcan la colaboración frecuente y consistente con las posibilidades de los alumnos, sus logros, su formación integral y la orientación al MCC.

Esta situación trae a colación la importancia de la colaboración sistemática que se requiere en el enfoque por competencias entre profesores que trabajan con los mismos alumnos. Desgraciadamente, en el ámbito de las instituciones de EMS existe, como ya se vio arriba en relación con los datos de la sección 2, y luego, al final de la sección 5, una confusión entre la colaboración docente necesaria para la formación integral de un mismo grupo de alumnos y la participación de los profesores de una misma disciplina en la elaboración del examen extraordinario de una materia o en el diseño de un banco de reactivos de esa materia. A ambos tipos de actividad de los docentes se les denomina

trabajo colegiado. Cabe destacar que el primer tipo de colaboración, que es la que resulta indispensable para el enfoque por competencias, es prácticamente inédito y desconocido en la EMS. La actividad que existe es la segunda. Sin embargo, cuando se pregunta si hay trabajo colegiado desde una óptica externa a la institución, pensando en la colaboración docente interdisciplinaria para la formación integral de los alumnos, en la institución contestan que sí, pero están pensando en la colaboración dentro de una academia disciplinaria. Esta confusión debe ser desterrada, como ya se dijo, y se precisa abrir un espacio para una forma de trabajo académico transversal e interdisciplinario de profesores de varias asignaturas que trabajan con el mismo grupo de alumnos. Cabe añadir que mientras este último tipo de labor docente no se realice de manera sistemática no será posible intentar una formación integral; menos aún lograr un perfil de competencias como el del MCC.

Sección 6. Balance general desde la perspectiva de las instituciones

Ahora corresponde revisar cada una de las preguntas que recogieron diferentes aspectos de valoración sobre los resultados y los logros que las instituciones consideran haber obtenido con la RIEMS.

6.1. La exigencia institucional de elaborar planeaciones por parte de los docentes

TABLA 6.1. *¿Demanda la institución que los docentes elaboren planeaciones y estrategias docentes para las CCCG?*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	112	97.4
No	3	2.6
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La práctica de exigir que los profesores elaboren planeaciones y estrategias docentes casi es universal, por lo que la siguiente pregunta es muy pertinente.

6.2. *¿La planeación docente de cada profesor está disponible para los alumnos?*

Aquí se puede apreciar que si bien se exige que se hagan planeaciones, no se pide que estén disponibles para los alumnos en todos los casos. Y mientras que 68.7% de los docentes pone a disposición de los alumnos sus planeaciones didácticas, en más de 30% de los casos no están disponibles. De nuevo, los patrones de “sí está disponible” y “no está disponible” inciden en unos y otros subsistemas multiinstitucionales.

Las planeaciones son actividades universales que se llevan a cabo en todas las instituciones, excepto en tres casos. Además, aparecen en las entrevistas como parte de la evidencia a la que se apela para indicar que el trabajo académico es sólido y coherente con el enfoque por competencias, mismo que se lleva cabo de manera regular.

TABLA 6.2. *Frecuencia de respuestas acerca de la disponibilidad de la planeación docente para los alumnos*

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
Autónomas	0	5	5
Bachillerato estatal	9	10	19
CECYTES	4	19	23
Colegio de Bachilleres	11	16	27
Conalep	7	18	25
DGB	0	1	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETA	0	1	1
EMS a Distancia	2	5	7
Telebachillerato	2	3	5
DGETI	0	1	1
<i>Total general</i>	<i>36 (31.3%)</i>	<i>79 (68.7%)</i>	<i>115</i>

Luego, al indagar, en la pregunta 6.3, en qué formato está disponible la planeación, los resultados muestran: disponible todo el tiempo en línea, únicamente en 24.3% de los casos, o sea, en menos de la cuarta parte de las instituciones; en 46% el profesor la dicta en clase o la proporciona en papel. Finalmente, en casi 30% de los casos no está disponible en ningún formato.

6.3. ¿En qué formato está disponible la planeación para los alumnos?

TABLA 6.3. Frecuencia de respuestas para el formato de disponibilidad

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
En papel	42	36.5
No aplica	34	29.6
En línea	28	24.3
El profesor la dicta en clase	11	9.6
Total	115	100

6.4. Reconocimiento a los profesores por el material didáctico elaborado

TABLA 6.4. Respuestas sobre el reconocimiento al docente por el material didáctico

Subsistema	No	Sí	Total
Autónomas	0	5	5
Bachillerato estatal	13	6	19
CECYTES	6	17	23
Colegio de Bachilleres	11	16	27
Conalep	12	13	25
DGB	1	0	1
DGECYTEM	0	1	1
DGETA	1	0	1
EMS a Distancia	5	2	7
Telebachillerato	3	2	5
DGETI	1		1
Total general	53 (46.1%)	62 (53.9%)	115

TABLA 6.5. *Tipos de reconocimiento institucional para el material didáctico*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No existe reconocimiento.	47	40.9
Se reconoce para programa de estímulos.	41	35.7
Se otorga una constancia o reconocimiento honorífico.	27	23.5
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Estas preguntas tratan de inquirir si los profesores reciben reconocimiento por el material didáctico que elaboran. De cualquier manera, llama mucho la atención que en un número tan alto de instituciones no se reconozca el trabajo de elaboración de materiales didácticos y que, además, entre aquellas instituciones que sí lo reconocen, lo hagan sólo de manera honorífica, o que cuente solamente para promociones. Estos dos tipos de datos hacen disminuir las diferencias entre los subsistemas, ya que si bien los colegios de bachilleres, los CECYTES y el Conalep reconocen ese rubro más que los bachilleratos estatales, muchos de ellos sólo realizan reconocimientos honoríficos.

Desde esta perspectiva se vislumbra que las instituciones no han sabido impulsar esta forma de trabajo docente, lo cual constituye un área de oportunidad para las políticas, sobre todo si se toma en cuenta que el éxito de una reforma educativa depende en muy buena medida de la capacidad de idear e instrumentar formas de trabajo nuevas e innovadoras que lleven a los alumnos al logro de los aprendizajes y las competencias que se buscan con base en los planes de estudio y en la normativa vigente.

6.6. Percepción de que las relaciones maestro-alumno han tenido cambios

TABLA 6.6. Respuestas para percepción de la relación maestro-alumno

<i>Considerando los últimos cinco años, las relaciones maestro-alumno...</i>						
<i>Subsistema</i>	<i>Se han mantenido sin cambios</i>	<i>Han cambiado de manera positiva</i>	<i>Han tenido cambios negativos</i>	<i>Han tenido algunos cambios positivos</i>	<i>No Contestó</i>	<i>Total</i>
Autónomas		3		2		5
Bachillerato estatal	1	5	1	12		19
CECYTES	1	5		17		23
Colegio de Bachilleres	3	4	2	18		27
Conalep	2	10	2	11		25
DGB					1	1
DGECYTEM				1		1
DGETA		1				1
EMS a Distancia		4		3		7
Telebachillerato		1		4		5
DGETI				1		1
<i>Total general</i>	<i>7 (6.1%)</i>	<i>33 (28.7%)</i>	<i>5 (4.3%)</i>	<i>69 (60%)</i>	<i>1 (.9%)</i>	<i>115</i>

Destaca el Conalep y las autónomas de manera muy clara por tener una mayoría de casos en la respuesta de que los cambios han sido positivos. En los CECYTES, en los colegios de bachilleres y en los bachilleratos estatales aparece la mayoría de las opiniones sobre algunos cambios positivos.

En esta respuesta resalta un dato que también se manifiesta en otras preguntas y es que, en general, se considera

que el MCC vino a abrir un sistema que era rígido, con lo que ahora es menos complicado que un alumno se acerque a sus profesor para hacerle una pregunta o para indicarle que no entendió algo.

6.7. Cambios registrados en los trabajos de los alumnos

TABLA 6.7. *Respuestas sobre los cambios en los trabajos de los alumnos*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Algunos cambios positivos.	69	60
Cambios positivos.	34	29.6
Algunos cambios negativos.	6	5.2
No ha habido cambios.	5	4.3
No contestó.	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

De igual manera, en esta pregunta se percibe que, en general, desde la RIEMS se han generado condiciones de trabajo y de comunicación más distendidas y fluidas entre profesores y alumnos, a la vez que los trabajos de los estudiantes se han visto beneficiados en este entorno y revisten una calidad más alta. Esta consideración es muy significativa, ya que a pesar de reconocer que existen problemas, retos y omisiones con la RIEMS, a final de cuentas cerca de 90% de las instituciones señala que el trabajo de los alumnos muestra cambios positivos. Este dato, de documentarse más fehacientemente, permitiría valorar al MCC como una reforma exitosa, tanto desde la óptica crítica de Cuban y Tyack como de la OCDE. Las respuestas a una pregunta similar sobre las relaciones maestro-alumno aportó datos muy parecidos, con lo cual podríamos estar frente a la evidencia

más consistente, desde la perspectiva de las instituciones, sobre el carácter eminentemente positivo del MCC.

6.8. Los rasgos más valiosos de los alumnos

TABLA 6.8. *Respuestas sobre los rasgos más valiosos de los alumnos*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Poseen valores; asumen responsabilidades, retos e iniciativas personales y sociales; trabajan en equipo y se identifican con su entorno institucional.	51	44.3
Poseen conocimientos adecuados, manejo de tecnologías de la información y comunicación, capacidades de aprendizaje y desenvolvimiento personal suficientes para continuar sus estudios y para la vida.	37	32.2
Formación integral sólida para incorporarse al campo laboral, conscientes de la importancia del trabajo y la responsabilidad, capaces para continuar estudios donde existen oportunidades.	18	15.7
No hay datos al respecto.	8	7
El alumno tiene una imagen devaluada del docente y la autoridad.	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La respuesta con mayor frecuencia, “Poseen valores; asumen responsabilidades” hace referencia a un rasgo formativo integral, el cual es un factor positivo. No obstante, cabe señalar que si bien el segundo lugar alude a la preparación que les permite aprender mejor y continuar sus estudios superiores,

la frecuencia de la respuesta se encuentra muy alejada de la identificada en primer lugar. Cabe preguntarse en qué medida esta distribución no apunta a las dudas y las reservas que existen en las instituciones acerca de la solidez de la formación de sus egresados para los estudios superiores. Además, hay un factor adicional que hay que considerar, que es el que, entre los 15 años de edad a los que típicamente se ingresa a la EMS y los 18 años a los que se suele egresar, se obtiene un proceso de maduración connatural a la mayor experiencia y a las mayores responsabilidades y expectativas que se posee en la sociedad respecto de quienes alcanzan la mayoría de edad legal.

Por estas razones parece oportuno tomar nota de la perspectiva de eventual debilidad en la preparación para aprender mejor y continuar los estudios superiores que esbozan las propias instituciones. De igual manera es oportuno subrayar la importancia de contar con referentes que transmitan con mayor eficacia el nivel de logro de las CCGG al egresar.

6.9. Reuniones para valorar los avances y los retos en el desarrollo de las capacidades genéricas al final del ciclo escolar

Respecto de la pregunta sobre si al final del ciclo escolar se llevan a cabo reuniones para valorar los avances y los retos en el desarrollo de las capacidades genéricas, destaca el número muy alto de casos, que equivale a 39%, de las instituciones en las que no se realizan estos balances.

Además, debe admitirse que al profundizar en las entrevistas con directores sobre las reuniones para atender estos asuntos, se sabe que dichas reuniones son por academia por materia o son reuniones generales con todos

los profesores que se organizan dos o tres veces por semestre.

Esta perspectiva indica la necesidad de identificar esta área de probable desatención que, de ser como se vislumbra, apunta a un serio déficit en las tareas académicas básicas. De este modo se muestra la relevancia de efectuar balances sobre procesos y resultados del trabajo realizado durante el ciclo escolar con los académicos, utilizando diversos criterios y perspectivas para organizar dichos balances, trabajo colegiado por academias disciplinares, trabajo colegiado por parte de los docentes que atienden a un mismo grupo, y reuniones para planear y luego evaluar el trabajo con un mismo grupo. Este tipo de actividad también podría contribuir a fortalecer diversos sentidos de pertenencia e identidad de los profesores con ámbitos específicos de la labor docente, lo que, asimismo, coadyuva a vigorizar la autoestima de los profesores. Estas reuniones ofrecen la oportunidad para que las autoridades comuniquen sus planes y proyectos, reconozcan el esfuerzo destacado de algún profesor y escuchen los comentarios o las sugerencias en un ámbito más personalizado que las reuniones masivas de las grandes instituciones.

Es menester subrayar la relevancia de identificar las metas compartidas de la escuela, los resultados parciales de las mismas y los objetivos nuevos y pendientes. Esta óptica continúa explorándose más abajo.

En un número muy alto de casos no se llevan a cabo reuniones para valorar el avance de las CCGG. Pero además hay que admitir que, al profundizar en las entrevistas sobre las reuniones para atender estos asuntos, resulta que estas reuniones son por academia por materia o por reuniones generales con todos los profesores que se llevan a cabo dos o tres veces por semestre. Esta perspectiva indica la necesi-

TABLA 6.9. Reuniones de balance de CCGG al final del ciclo escolar

<i>Subsistema</i>	<i>No sabe/ No contestó</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
Autónomas		1	4	5
Bachillerato estatal		8	11	19
CECYTES		11	12	23
Colegio de Bachilleres		10	17	27
Conalep		10	15	25
DGB	1			1
DGECYTEM			1	1
DGETA			1	1
EMS a Distancia		1	6	7
Telebachillerato		4	1	5
DGETI	1			1
<i>Total general</i>	<i>2 (1.8%)</i>	<i>45 (39.1%)</i>	<i>68 (59.1%)</i>	<i>115</i>

dad de identificar esta área probable de desatención, que, de ser como se vislumbra, apunta a un serio déficit en el trabajo académico básico e indispensable para las CCGG. De este modo se confirma que las diferencias están presentes en los subsistemas multinstitucionales.

6.10. ¿Se realizan reuniones de profesores para valorar el avance en las CCGG?

TABLA 6.10. Frecuencia de reuniones de profesores

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Se realizan reuniones colegiadas por academia pero se ven sobre todo los índices de reprobación y cuestiones generales.	44	38.3
Reuniones generales que implementan acciones para la mejora en indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal.	42	36.5
No se realizan.	29	25.2
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La tabla anterior se explica por sí misma, al señalar lo que ya se venía vislumbrando prácticamente desde el inicio del cuestionario: que en el ámbito de la EMS se entiende por trabajo colegiado cualquier reunión de profesores. Las reuniones que sí se realizan obedecen a motivos perfectamente legítimos, como dar y recibir información oficial o gremial, ponerse de acuerdo sobre los exámenes extraordinarios, comentar el director con sus profesores las nuevas directivas institucionales al inicio del ciclo escolar, u otras. En algunos casos se reporta que en esas reuniones se difunden medidas generales para abatir la reprobación y el abandono escolar, o se realizan, por academia, para discutir resultados de aprobación y, en su caso, proponer mejoras para esa disciplina. Se dice que estas reuniones no son para las competencias genéricas, ya que no se cuenta con criterios para darles seguimiento o evaluarlas. También se señala que sólo se evalúa lo disciplinar.

Respecto de por qué no se realizan se dice, por ejemplo: “No se realizan porque observar y evaluar las competencias genéricas es muy difícil por la cantidad de alumnos que integran cada grupo y los periodos para el desarrollo de una competencia son muy cortos”. El señalamiento de que el tiempo para las competencias es muy corto parece indicar que las competencias se consideran como si fuesen otros contenidos adicionales, que requieren tiempo para trabajarse, después de haberlo hecho con los contenidos disciplinares de la asignatura.

Hace falta que se impulse material que presente contenidos y competencias de manera integral. En otro caso se dice: “Por falta de compromiso de los maestros, para trabajar colegialmente, se ha prestado poca atención a la incorporación de las competencias en los programas de los módulos”. En otro caso se afirma: “No se ha aplicado con docentes, sólo con directivos; se presentan los resultados obtenidos, y con ellos, un análisis de los mismos”. También hay un señalamiento de que no se hacen porque no hay espacio ni tiempo suficientes para llevarlas a cabo.

6.11. Los informes públicos anuales que den cuenta de los resultados de los alumnos, incluyendo el desarrollo de las competencias genéricas

Las instituciones no dan cuentas públicas de sus resultados en un número muy alto de casos. Y ahora sí hay diferencias marcadas entre los subsistemas. El incumplimiento es muy alto en la DGB, la DGEYTEM, los bachilleratos estatales y los CECYTES, alto en colegios de bachilleres y autónomas, mientras que una tercera parte de los Conalep no cumple.

En los comentarios acerca de por qué no se dan informes públicos se afirma que sí se proporcionan en el interior

TABLA 6.11. Frecuencia con que la institución ofrece informes anuales

<i>Subsistema</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
Autónomas	3	2	5
Bachillerato estatal	14	5	19
CECYTES	14	9	23
Colegio de Bachilleres	16	11	27
Conalep	7	18	25
DGB	1	0	1
DGECYTEM	1	0	1
DGETA	0	1	1
EMS a Distancia	4	3	7
Telebachillerato	3	2	5
DGETI	1		1
<i>Total general</i>	<i>64</i>	<i>51</i>	<i>115</i>

de la institución o hacia arriba a las autoridades. Sólo en un caso se señala que el informe se sube a la página de internet. En conclusión, las instituciones no dan cuentas en un número muy alto de casos, y cuando lo hacen es en el seno de la institución o hacia arriba a las autoridades.



 TABLA 6.12. *Explique brevemente las respuestas anteriores*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No se ofrecen cuentas públicas de resultados.	52	45.2
Se ofrece informe ante autoridades de la institución, a autoridades estatales o federales, pero refleja aspectos generales educativos y no de las CCGG.	52	45.2
Sí se ofrecen informes anuales al público pero no dan cuenta de CCGG.	8	7
Sí se ofrecen informes anuales al público y se suben a la página de internet pero no dan cuenta de CCGG.	3	2.6
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>



6.13. Breve descripción de una experiencia institucional que haya brindado resultados extraordinarios en el desarrollo de las competencias genéricas de los alumnos



La distribución de respuestas en porcentajes respecto del total fue la siguiente: 11.3% para actividades de participación cívica y social, 37.4% para actividades que implican un reconocimiento académico externo, 42.6% para programas innovadores académicos establecidos por la propia institución, mientras que 8.7% no reportan ninguna actividad con resultados dignos de ser considerados.

En la participación en actividades con un sentido eminentemente cívico y social hay que incluir justas deportivas, desfiles, ferias y proyectos comunitarios para obtener recursos o para emprender obras de beneficencia. En la mayoría

TABLA 6.13. *Frecuencia sobre la experiencia institucional en términos de resultados*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Programas académicos innovadores internos.	49	42.6
Reconocimiento académico externo.	43	37.4
Participación cívico-social.	13	11.3
No se tiene.	10	8.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

de los casos la participación generó satisfacción y entusiasmo en la institución. En un caso se reportó: “Como parte de emprendimiento, como el proyecto “Una luz de esperanza”, que involucró competencias genéricas, disciplinares y profesionales en beneficio de nuestra comunidad” y que permitió que los alumnos las practicaran y las aplicaran.

Alguna otra institución señala:

La experiencia más latente la tenemos en la organización que han tenido los planteles para el trabajo con la comunidad. Antes las preparatorias eran entes ajenos al día a día de su propio ambiente. Ahora eso ha cambiado y se han diseñado estrategias de intervención relacionadas con la responsabilidad social, como el trabajo para asilos, orfanatos, grupos rescatistas de animales, promotores de salud, sustentabilidad, entre otras muchas actividades que se han desarrollado gracias a la inclusión de las competencias genéricas en su perfil.

Otra institución menciona la participación cívico-social de alumnos en proyectos comunitarios con adultos mayores, con damnificados y con los albergues en que se alojan. En este mismo sentido, en otro caso aparece que

mediante proyectos de asignaturas específicas se promovió entre los estudiantes el apoyo a asilos de ancianos, a la ciudad de los niños y a damnificados, obteniendo una respuesta extraordinaria entre la comunidad estudiantil, donde se vieron involucrados los alumnos de todos los grados y de ambos turnos, motivados por ayudar al necesitado.

Un tipo diferente de actividades sale a relucir cuando se alude a un “Concurso de Valores Juveniles”, en el que participan los alumnos con bandas de música (en géneros musicales), o a la “Semana de la Paz”, en la que participan los alumnos propiciando la convivencia entre compañeros, padres de familia y docentes. Realizan porras y sueltan globos blancos como símbolo de paz, lo que se relaciona con el programa Constrúyete. Finalmente, en otras respuestas también se hace referencia a experiencias extraordinarias sobre tomar parte en ceremonias y desfiles.

Las actividades que implican un reconocimiento académico externo cubren una gama muy amplia de encuentros, ferias, muestras, así como asistencia a concursos nacionales e internacionales. A continuación se detallan estas actividades:

- i.* Obtención de primeros lugares en Enlace.
- ii.* Participación en concursos de creatividad e innovación tecnológica; por ejemplo, obteniendo varios primeros lugares en diversas categorías, donde los alumnos trabajan en la elaboración de un proyecto que atiende a una necesidad, lo expone, lo argumenta, lo defiende, subraya sus ventajas y reconoce sus desventajas, todo lo cual ha permitido a los estudiantes desarrollarse y competir, destacando a nivel nacional, lo que incide en que más alumnos y docentes se interesen por participar en este tipo de actividades.

- iii.* Ingreso al SNB. La contratación por la iniciativa privada de alumnos incluso antes de que terminen la carrera cuando están realizando el sistema Dual Conalep Empresa, así como los resultados positivos de la participación de estudiante en los diferentes concursos que se llevan a cabo a nivel nacional e internacional.
- iv.* Participación exitosa en Olimpiadas del conocimiento estatales y nacionales, obteniendo resultados destacados.
- v.* En los resultados de Enlace se alcanzó un nivel alto en el área de matemáticas y comprensión de lectura.
- vi.* Hay alumnos que egresan e ingresan a la carrera de medicina.
- vii.* Conalep Guanajuato participó en el World Skills Bogotá, en el cual concursaron 21 alumnos, en diferentes disciplinas, quienes obtuvieron cinco medallas. En este evento los jóvenes demostraron sus competencias tanto genéricas como profesionales.
- viii.* En 2013 se concretó la participación de cuatro estudiantes en el 63 Congreso Internacional de Astronáutica en Nápoles, Italia.
- ix.* El reconocimiento de la comunidad civil en la preparación de profesionales técnicos.
- x.* Participación en el certamen de poesía, cuento y ensayo.
- xi.* Proyectos productivos.
- xii.* Concurso local de prototipos.
- xiii.* Concurso estatal de prototipos.

Cabe señalar que en algunos casos las instituciones califican como resultados extraordinarios, a un mismo nivel, los logros en las Olimpiadas de matemáticas, física, química o biología, donde sus alumnos han obtenido lugares destacados con la organización de actividades para exhibir altares de muertos, elaborar alebrijes y producir calaveras literarias.

El tipo de actividad que con mayor frecuencia se describe como aquel que muestra los mejores resultados es el relativo a “programas expresamente organizados por la institución para atender, complementar o enriquecer la promoción de las competencias genéricas”. Los programas mencionados son muy variados y predominan aquellos que se identifican como “proyectos académicos transversales” que se desarrollan a lo largo de todo un semestre y que pueden comprender a alumnos de varios semestres o de varias materias. Estos proyectos suelen incluir alguna muestra o exhibición al final del semestre o después de un año de actividades. Los temas sobre los que versan estos “proyectos académicos transversales” son múltiples. A continuación se enlista el conjunto de este tipo de actividades por considerarse como ejemplos del interés que se despliega en las instituciones para buscar formas diversas e innovadoras de enriquecer el trabajo académico:

- i.* Programa Mundo de los Materiales. Los jóvenes interesados asisten todos los sábados a un taller de corte científico donde ponen en práctica habilidades y destrezas para la experimentación, empleando nociones de química, física, ecología, biología y matemáticas, principalmente. Al final se presenta un proyecto que propone alguna innovación en el campo de los materiales y sus aplicaciones. Existen muchas experiencias que hablan de resultados extraordinarios en relación con las competencias genéricas. Sólo por mencionar una, en el caso de la competencia que menciona la adquisición de estilos de vida saludable contamos con planteles certificados ante el sector salud como Escuela Segura y Saludable, gracias al desarrollo cultural que se ha logrado a través del trabajo en específico con los atributos de dicha competencia.

- 
- 
- ii.* Para vincular las necesidades con la innovación, semestralmente se realiza el Coloquio de Innovación para el Desarrollo de Competencias, donde los alumnos exponen los proyectos que trabajaron durante el semestre. Este trabajo por proyectos nos ha permitido destacar en diferentes eventos, obteniendo excelentes resultados, como la participación en Iniciativa México y en Expociencias; este último ha permitido a los alumnos trascender a nivel nacional e internacional.
 - iii.* Se realizan diversos concursos académicos en los que los estudiantes demuestran sus competencias.
 - iv.* Una experiencia exitosa fue el Ralling Educativo, donde se midieron conocimientos, habilidades y actitudes, para demostrar el grado de desarrollo de competencias. Los alumnos disfrutaron el evento y se entregaron con entusiasmo a cada uno de los retos que tenían que cumplir.
 - v.* El proyecto institucional académico Competencias en Movimiento, cuyo objetivo es desarrollar competencias genéricas y disciplinares a través de actividades interdisciplinarias lúdicas, creando propuestas para el desarrollo sustentable.
 - vi.* La implementación del Programa de Bases de Ingeniería en EMS que permite visualizar de manera amplia el desarrollo de las competencias genéricas en los alumnos.
 - vii.* Las muestras académicas en competencias que cada semestre se llevan a cabo. En la primera etapa participan todos los alumnos de los 40 planteles y los 29 centros de EMS a Distancia, y la segunda etapa se lleva a cabo de manera estatal y participan los proyectos ganadores de la etapa intramuros que cumplen con los rubros de la convocatoria.
 - viii.* Los proyectos de concursos académicos en forma presencial y en línea en las áreas básicas (matemáticas, química, física, inglés).

- ix.* La demostración de competencias que se realiza cada fin de semestre en cada uno de los planteles. El alumno muestra proyectos emprendedores desarrollados en cada módulo o materia.
- x.* La Muestra del Quehacer Educativo ha dado excelentes resultados precisamente por la facilidad de los alumnos para mostrar las competencias genéricas, como la responsabilidad y el trabajo en equipo, así como también su exposición ante el público.
- xi.* La Muestra de Talentos, donde los estudiantes realizan un ensamble en el que integran los conocimientos recuperados en las asignaturas, diversas habilidades y el avance de actitudes positivas. También se incluyen algunos trabajos que sorprenden; por ejemplo, los de los alumnos que, al término de cada semestre, les dan la oportunidad de acreditar los indicadores que no aprobaron mediante la exposición de maquetas y modelos de estructuras moleculares.
- xii.* También son frecuentes las menciones a los programas que se diseñan para fortalecer, mejorar o subsanar algún aspecto de formación de los alumnos:
 - a)* El programa institucional de preceptoría que incluye tutorías y orientación educativa y que ha permitido detonar estas competencias en los estudiantes.
 - b)* La promoción que se ha realizado para conocer más a fondo cómo desarrollar el perfil de egreso con un enfoque por competencias, ha permeado y ha modificado la disposición y la actitud de profesores, autoridades y alumnos, con lo que gradualmente se ha conseguido la sensibilización y el trabajo en equipo.
 - c)* Los cursos sabatinos para alumnos que deben materias.
 - d)* La implementación, en el currículo, de las asignaturas de desarrollo de la habilidad matemática y de desarrollo de la comprensión lectora, han contribuido a elevar



- significativamente los resultados en la prueba Enlace, además de incrementar el porcentaje de alumnos egresados que acceden a un nivel de estudios superior.
- e) El diseño de los documentos curriculares y el modelo de trabajo de primer semestre en las actividades extracurriculares del programa Constrúyete. Sus proyectos han tenido buenos resultados. Este trabajo es interno pero se realiza con base en el programa externo.
 - f) Desde los dos últimos años la Coordinación Sectorial ha elaborado al menos una propuesta integradora por grado.
 - g) El acompañamiento que se brinda a los alumnos a través de la materia de titularidad y valores, así como el seguimiento académico puntual que brindan los maestros a los alumnos, han logrado que tengamos 95% de retención intersemestral.
 - h) Se imparte el bachillerato incluyente a personas con discapacidad visual, motriz, auditiva y de lenguaje.
 - i) Se ofrece apoyo trascendente al desarrollo de actividades extracurriculares, como arte, cultura, civismo, deporte, etcétera.
 - j) Existían muchos embarazos precoces entre nuestras estudiantes, por lo que se diseñaron cuestionarios para definir cuál era la realidad del fenómeno. A partir de ahí se definieron estrategias sobre pláticas de métodos anticonceptivos, mesas redondas de mujeres embarazadas con estudiantes para que estas últimas conocieran las dificultades que implica un embarazo a edad temprana, etc. Los porcentajes de embarazos descendieron de un ciclo escolar a otro.
 - k) Ferias internas de emprendedores.
 - l) Campañas de permanencia escolar, actualmente centradas en el no abandono.



Como puede apreciarse fácilmente existen muchas iniciativas. Cabe preguntarse en qué medida se ven como actividades que se orientan a la motivación y a la promoción de la capacidad emprendedora de cualquier alcance y si estas actividades están sujetas a una evaluación de impacto. De igual manera, es oportuno interrogar, si faltase describirlo en estos proyectos, cuáles son las competencias genéricas que se están desarrollando.

6.14. La identificación de la manera en que están presentes las CCGG en los programas de las materias

TABLA 6.14. Presencia de las CCGG en los programas de las materias

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Cada competencia está presente en todas las asignaturas.	66	57.4
Cada competencia está presente en algunas asignaturas.	47	40.9
Cada competencia está presente sólo en una asignatura.	2	1.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

En esta tabla nuevamente se evidencia la manera en que se organizó la incorporación del enfoque por competencias, como se comentó en la sección 2, de una forma asaz mecánica en más de la mitad de las asignaturas. Este modo de operar revela que la intención de cumplir con lo marcado fue mayor que la posibilidad de atenderlo de manera sensata. Ésta es una advertencia sobre lo desaconsejable que resultan las propuestas inmodestamente ambiciosas.

6.15. ¿La institución estableció en el plan de estudios materias o asignaturas específicas para el desarrollo de una competencia genérica particular?

TABLA 6.15. Presencia en los planes de asignaturas para atender alguna competencia genérica en particular

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	80	69.6
Sí	35	30.4
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

La tabla anterior muestra otro lado de la misma moneda, pero visto con base en la dificultad de atender una competencia con las asignaturas existentes, lo que lleva a crear una asignatura nueva. Aquí la inmodestia muestra su faz por no considerar que añadir dicha nueva asignatura constituye una medida exagerada. En ambas respuestas se muestra la tendencia a no contenerse institucionalmente para sobrecargar el currículo de competencias, de asignaturas y, de acuerdo con lo ya visto, de contenidos.

6.16. ¿Existe alguna norma en la institución que dificulte el trabajo académico necesario para obtener las CCGG?

TABLA 6.16. ¿Existe alguna norma que dificulte el desarrollo de las CCGG?

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No	107	93
Sí	8	7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

TABLA 6.17. *Comentario sobre la norma que dificulta las CCGG*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No hay norma que dificulte.	73	63.4
Se trabaja acorde con el MCC.	24	20.9
Se admite la existencia de alguna dificultad mayor.	18	15.7
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Aquí vuelve a aparecer la segmentación, pues la mayoría de las instituciones, casi dos terceras partes, no percibe normas que dificulten las CCGG, aunque 15% sí las reconoce. Este dato confirma que el conjunto institucional es heterogéneo, y esta característica debe tomarse en cuenta, sobre todo, si las instituciones son las que precisamente atienden a los grupos más vulnerables, como la EMS a Distancia.

6.18. La competencia genérica en la que los alumnos muestran los mejores logros

TABLA 6.18. *La competencia genérica con mejores resultados de los alumnos*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.”	37	32.2
“Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.”	31	27.0
“Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.”	23	20.0

“Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.”	5	4.4
“Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.”	4	3.5
“Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.”	4	3.5
“Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.”	3	2.6
“Elige y practica estilos de vida saludables.”	2	1.7
“Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.”	2	1.7
“Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.”	2	1.7
No contestó	1	0.9
“Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.”	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

6.19. La competencia genérica en la que los alumnos muestran los logros más precarios

TABLA 6.19. Frecuencia de respuestas en las CCGG donde los alumnos tienen los logros más modestos

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
“Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.”	22	19.2
“Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.”	20	17.4
“Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.”	18	15.7
“Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.”	17	14.8
“Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.”	11	9.6
“Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.”	7	6.1
“Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.”	7	6.1
“Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.”	5	4.3
“Elige y practica estilos de vida saludables.”	3	2.6
“Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.”	2	1.7
“Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.”	2	1.8
Marcó más de un óvalo.	1	0.9
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

Llama la atención un rasgo que ya se venía perfilando desde la discusión sobre cada una de las CCGG en la sección 4 y es el relativo al tipo de CCGG en las que se obtienen los mejores logros. En este caso se tienen tres CCGG: “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” y “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”.

Debe destacarse la primera competencia genérica, pues quizás arroja el dato más alentador de la encuesta y contrasta con el prejuicio de que los estudiantes de EMS son distraídos, no toman en serio el estudio, no se fijan y no reflexionan. Aquí, en una proporción muy alta, las instituciones están valorando libremente a los alumnos como personas maduras para su edad, obviamente, pero que cuentan con autoestima, son reflexivos, saben lo que quieren y se guían racionalmente hacia el logro de sus objetivos. Esa valoración da pie al optimismo y puede relacionarse con el dato de que las instituciones confían en que las relaciones entre los docentes y los alumnos han mejorado. También confirma la importancia de la obligatoriedad de la EMS en el sentido de que la escuela es el mejor espacio para todos los jóvenes y, a pesar de los inmensos obstáculos que enfrenta, ofrece oportunidades constructivas que son aprovechadas por los estudiantes. Estos datos deben alentar los apoyos y los esfuerzos por mejorar las escuelas de EMS por todos los medios lícitos y éticos. Conviene resaltar que las instituciones plantean sus propias necesidades de manera clara y responsable. Resta ver en el capítulo que sigue los aspectos que no salen a relucir explícitamente, pero que la investigación ha detectado y que requieren ser atendidos para asegurar que la educación se encamine realistamente al logro de una

formación de calidad, que atienda el potencial de cada alumno como lo exige la ley.

La segunda competencia genérica ya ha sido comentada, en el sentido de que la participación en equipos es una forma de trabajo que ya se ha practicado en la EMS desde hace muchas décadas, posiblemente desde la década de 1970, cuando se crearon, sucesivamente, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Conalep, bajo la égida de la innovación y la modernidad en la enseñanza y el aprendizaje. También se mencionó la necesidad de estructurar mejor la integración de equipos, de explicitar los criterios para precisar sus tareas y de evaluar sus resultados. De todas maneras hay que hacer notar que es un rasgo positivo que debe reconocerse a pesar de sus limitaciones.

Finalmente, la tercera competencia genérica en la que se obtienen los mejores resultados es positiva pues subraya la capacidad comunicativa de los jóvenes. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las evaluaciones de PISA y de Planea arrojan datos que acotan esta capacidad a los aspectos actitudinales, ya que técnicamente se sabe que en términos de los criterios actuales las competencias de lectura y escritura de los alumnos mexicanos están muy lejos de ser satisfactorias y para la perspectiva de este trabajo en la actualidad representan el mayor y más importante reto del sistema educativo mexicano.

6.20. ¿Qué ajustes se requieren hacer en la institución con el fin de atender en forma adecuada el logro de las competencias genéricas en cada área de conocimiento?

Las respuestas abiertas que aportaron las instituciones son relevantes en dos sentidos. Primero, como podría esperarse

de una pregunta abierta, la cuantía de sugerencias es notable y de las más altas en la consulta. Además casi no hubo respuestas vacías: sólo tres del total. Se puede considerar que las instituciones se sintieron cómodas para emitir respuestas ante la oportunidad de señalar con franqueza lo que en la pregunta se denomina *ajuste*, término que permite ser crítico sin ser pesimista.

Como se puede apreciar a continuación, las respuestas mencionan diversas situaciones que requieren ser atendidas de manera específica, porque están haciendo falta. Por esta razón se incluyen todas las respuestas diferentes para mostrar la gama de sugerencias que contienen.

Las respuestas abiertas se han agrupado del siguiente modo:

- a) *Ajustes en la actualización y la capacitación del personal docente y directivo.* Que el equipo certificado con Certidems se encargue del seguimiento, que propicie que 100% de los docentes curse el Profordems y que todo el personal directivo y docente se encuentre formado en competencias.
- b) *Ajustes respecto de la actitud y la disposición de docentes y directivos.* Que quienes tienen posiciones de autoridad estén convencidos de lo que realiza la institución. Además, compromiso de todos los actores educativos para lograr las competencias; actitud de liderazgo de los directores para monitorear en su plantel el logro de las competencias genéricas y la promoción institucional de logros de competencias genéricas institucionales; diversificar los programas para contar con los instrumentos de registro, control, seguimiento y evaluación de las competencias genéricas; enfocar el plan de estudios en el desarrollo de

las ciencias; instrumentar el equipamiento; fortalecer el trabajo de las asesorías y su integración con las actividades cotidianas; fortalecer las actividades extracurriculares que promuevan más el desarrollo de estas competencias; proporcionar apoyo económico para el fortalecimiento del programa de orientación educativa y tutorías, como la contratación de psicólogos educativos, y vincularse con instituciones externas que promuevan el reforzamiento de estas competencias.

- c) *Ajustes necesarios sobre infraestructura y recursos.* Actualizar los laboratorios y los talleres para que el equipo y las instalaciones estén acordes con el modelo educativo; complementar el material bibliográfico de la biblioteca, consiguiendo los materiales que se requieran, además de procurar un equipamiento más adecuado de las aulas y acopiar material didáctico diseñado exprofeso para el logro de cada competencia; contar con horas de descarga y trabajo colegiado; tener más personal para atender asignaturas por campo de conocimiento; crear un Departamento Psicopedagógico; disminuir el número de alumnos por grupo; impulsar los estímulos al personal y a las escuelas; crear una aula de medios y un laboratorio de cómputo; regularizar económicamente el subsistema de telebachillerato para que los maestros puedan acercarse a la capital de manera periódica y realizar reuniones más frecuentes sobre el tema.
- d) *Ajustes sobre gestión y organización académica, así como sobre lineamientos e instrumentos para impulsar una docencia adecuada al enfoque por competencias.* Desarrollar las CCGG, lo que incluye trabajarlas en los programas; realizar un seguimiento de dichas CCGG

y de las planeaciones; promover incentivos para los profesores; evaluar las competencias genéricas; instituir proyectos integradores (que, como ya se vio, se valoran entre los mejores logros de las instituciones); normar los mecanismos de evaluación y seguimiento de las CCGG; llevar a cabo la definición convencional institucional de los mecanismos de evaluación de las CCGG, así como de sus registros.

Hacer explícito el interés institucional por la formación docente, su incorporación en el plan de estudios, su evaluación y su inclusión en los procesos de gestión; consolidar un marco de comprensión común de las competencias genéricas en un contexto interinstitucional de la EMS; mejorar las estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de competencias genéricas; procurar que la planeación didáctica esté basada en competencias y establecer los mecanismos necesarios para que el proceso de evaluación sea pertinente; eliminar la rotación de la planta docente. Actualmente nos encontramos en el proceso de rediseño de la malla curricular para revisar las competencias que se atienden en cada unidad de aprendizaje.

Aquí queremos solucionar la saturación de competencias y establecer estrategias didácticas adecuadas para la atención de las competencias y su seguimiento; adecuar los programas de asignatura a un enfoque interdisciplinar y transversal, pues siguen orientándose hacia lo disciplinar; alinear la planeación del docente, entre los docentes del mismo semestre, de los proyectos de academia y del proyecto general del bachillerato; asegurar que cada maestro aborde las competencias de manera intencionada y dé seguimiento a su desarrollo; incrementar el número de medios de comunicación ópticos; jerarquizar contenidos; crear

vínculos de confianza, y definir el tipo de escuela y de pertinencia educativa.

Mejorar los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación basados en competencias; implementar instrumentos para medir el desarrollo de las competencias; dar seguimiento y supervisar el desarrollo de las competencias; sensibilizar al personal docente en torno de la aplicación de las secuencias didácticas y que su práctica docente dentro del aula pueda ser supervisada; continuar incentivando a los alumnos para que participen en las diferentes actividades propuestas por el área académica y por la institución, y delimitar el desarrollo de cada atributo por áreas de conocimiento o disciplinas, con una distribución correcta.

Diseñar la metodología y la instrumentación correspondiente que permita hacer el seguimiento de la adquisición y el nivel de logro de las competencias por atributos; desarrollar estrategias y mecanismos para ponerlas en marcha en los 37 planteles; buscar financiamiento; desarrollar un programa que aborde específicamente las competencias genéricas; determinar el alcance de cada una de estas competencias genéricas en todas las asignaturas; profundizar en esquemas de evaluación adecuados al enfoque por competencias; realizar un diagnóstico adecuado de los alumnos y las condiciones de la institución, así como fortalecer el trabajo colegiado proponiendo que se desarrolle alguna competencia genérica en todas las asignaturas, de manera que todas estén presentes en las asignaturas por semestre.

Asimismo, diseñar un programa que permita crear indicadores e instrumentos para el seguimiento y la evaluación de las competencias genéricas, así como de las competencias docentes; implementar un manual de estrategias didácticas para que los docentes cuenten con más herramientas para trabajarlas en el aula; diseñar instrumentos

para evaluar el perfil de egreso de los estudiantes; promover la utilización de la guía para el registro, la evaluación y el seguimiento de las competencias genéricas de la Copeems; diseñar mecanismos de gestión y aplicación de competencias genéricas y establecer un sistema de seguimiento específico; disminuir los distractores, pues hay muchas actividades que organizan las instancias de gobierno, y fortalecer las competencias que muestran menores logros y convivencia con la cultura ambiental.

Además, impulsar el trabajo colaborativo docente y desarrollar una cultura para la mejora continua; promover el trabajo colegiado; llevar a cabo actividades y prácticas que permitan al alumno contextualizar su conocimiento con el objetivo de que lo aplique a lo largo de su vida; implementar una planeación más dinámica conforme a los rasgos del grupo; promover mayor integración de los alumnos; plantear los criterios de desempeño de las competencias genéricas y, a la postre, rediseñar el currículo; promover el desarrollo de las competencias mediante cursos, talleres, experiencias vivenciales y entrega de planeaciones didácticas, y que las academias se centren en el análisis, la comprensión y la aplicación de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, así como que se organice una forma de trabajo para cada una de las CCGG.

6.21. Los obstáculos que deberían superarse para lograr consolidar el enfoque por competencias

Esta tabla junto con la anterior muestran con mucha claridad los problemas tal y como son vistos desde la dirección de las instituciones. Ambas plantean un programa de mejoras urgentes. Entre ambas proyectan, para el futuro inmediato,

TABLA 6.21. *Los obstáculos para el logro de las CCGG*

<i>Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Mejora de la gestión y de la organización académica, así como de los lineamientos y criterios para impulsar el enfoque por competencias.	36	31.3
Falta de compromiso y resistencia al cambio de los docentes.	32	27.8
Mejora de las competencias y los conocimientos de docentes y directivos.	21	18.3
Falta de recursos y de infraestructura.	17	14.8
No aplica.	9	7.8
<i>Total</i>	<i>115</i>	<i>100</i>

una agenda de atención más cercana a una petición que a un programa fundado en torno de una problemática que requiere apoyos para remontar los obstáculos a los que se enfrenta. De todas formas, aportan los elementos para integrar una representación general que hace un balance desde adentro del sistema sobre la experiencia incompleta de instrumentar una reforma. Es para todo el país como específica para cada institución, de acuerdo con el diagnóstico local de las causas concretas de esos obstáculos y las propuestas para superarlos. Destacan como obstáculos la gestión y la organización académica prevalecientes y la falta de compromiso de los docentes, así como su resistencia al cambio. Por otra parte está la mejora en el manejo de las competencias y la falta de recursos. En el listado de la pregunta 6.21 está el detalle de estos problemas. La mirada de la representación que hacen las instituciones concuerda en gran medida con la perspectiva de esta investigación, aun-

que la primera subraya con más énfasis los problemas de gestión y de actitud de muchos actores del ámbito educativo.

Un problema que pasa inadvertido, y que es abordado ampliamente en esta investigación, es el papel asignado a las academias disciplinares, y que requiere ser corregido. La confusión sobre la naturaleza y las posibilidades de las academias disciplinares se debe a que no existe otra instancia de colegialidad para el trabajo docente, y por ser la única se le sobrecarga de funciones que no puede desempeñar de manera adecuada. Como ya se dijo, y se repetirá en la perspectiva general y en las recomendaciones de esta obra, se requiere crear una instancia encargada de velar e instrumentar el enfoque por competencias.

El papel de las academias disciplinares actuales tiene que ver con el enfoque disciplinario de cada área de conocimiento y de todas las asignaturas, pero desde ahí no se pueden definir las CCGG, porque al hacerlo, como se hizo en el sistema, se promueve una extraordinaria fragmentación que las torna inconsistentes y confusas de una asignatura a otra, tal como acontece en el presente. Las CCGG tienen que ser definidas con independencia de las áreas de conocimiento, consultando a éstas, claro está, pero con base en una formación integral. La orientación integral sería la justificación para recurrir a una instancia diferente a las actuales academias disciplinares. Luego, les tocaría a los docentes, en lo individual, adaptar las CCGG al aula y a sus alumnos. Va de suyo que individualmente los docentes puedan participar en una y otra instancias, dependiendo de cómo se decida que sea el trabajo colegiado para la formación integral.

Capítulo 7. Perspectiva de la consulta y recomendaciones

En esta investigación se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles han sido las vías por las que ha transitado la experiencia de las principales instituciones participantes en la RIEMS con la introducción del enfoque por competencias en lo que atañe a las genéricas? ¿Qué acciones se han tomado para reformular los programas y alinearlos con la RIEMS? ¿Qué criterios se han aplicado en los cambios emprendidos? ¿Qué mecanismos de seguimiento se han establecido para ponderar los resultados que se van obteniendo? ¿Qué cambios se han obtenido en las relaciones entre los profesores y los alumnos y de ambos con el conocimiento y la formación por lograr? ¿Qué retos queda por atender? ¿Cuáles han sido los problemas más agudos y cuáles los logros más alentadores y positivos en la formación de los alumnos bajo el enfoque por competencias?

Después de una revisión de los múltiples aspectos atendidos por cada una de las secciones de esta investigación, y de su respectiva discusión, cabe señalar que los resultados permiten ofrecer, en términos de la información presentada y de la ponderación ofrecida, una aproximación empírica y analítica a estas preguntas mediante el uso de los conceptos de consistencia interna y coherencia formativa. También se han planteado múltiples rasgos que apuntan a innovaciones educativas en el trabajo escolar, en su relevancia social y en

su pertinencia para los alumnos, así como en las relaciones entre docentes y alumnos y de los docentes entre sí. Asimismo, se deben destacar las perspectivas propositivas y críticas que se vislumbran a partir de los señalamientos de las instituciones que plantean con mucha apertura la necesidad de atender, ya que no lo han sido adecuada y suficientemente, los siguientes aspectos:

- a) La actualización y la capacitación del personal docente y directivo.
- b) La promoción de una actitud de compromiso y de identificación con los propósitos formativos de la reforma entre docentes y directivos.
- c) La obtención de apoyos y recursos para mejorar la infraestructura.
- d) La mejora de la gestión y de la organización académica, así como del desarrollo de lineamientos e instrumentos para impulsar una docencia adecuada al enfoque por competencias.

También se juzga indispensable elaborar materiales sobre las CCGG y organizar formas para instituir su seguimiento, incluyendo el desarrollo del currículo a este respecto, para lo cual se requieren incentivos para los profesores, elaboración de criterios para la evaluación de las CCGG y proyectos integradores que las impulsen en diferentes asignaturas y entre los alumnos.

En este último tramo de la investigación se subrayarán aquellos aspectos que no han sido tratados por la información que virtieron las instituciones y que se han planteado como inconsistentes o incoherentes con el MCC. Por lo tanto, a continuación se complementa el balance de las instituciones con las perspectivas de este estudio.

1. El seguimiento académico de los alumnos y la planeación de la enseñanza

Un asunto que no aparece en la información que proporcionaron las instituciones tiene que ver con los datos que se generan con los procesos de selección del alumnado. Se ha detectado que las instituciones desestiman la información producida por ellas mismas, pues se ha descubierto la ausencia de un sistema de seguimiento del desarrollo académico de los alumnos. Este sistema podría empezar alimentándose con la información generada por los instrumentos de admisión. No obstante, estos instrumentos requieren ser enriquecidos para dar cabida, más allá de los contenidos disciplinares, a un apartado sobre el dominio de habilidades y competencias clave. Al discutir las competencias en las que se obtienen los mejores logros de los alumnos, las instituciones señalaron dentro de las tres primeras “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”. En esa oportunidad se hizo alusión a la valía de rescatar la seguridad y la prestancia de los alumnos para comunicarse. Pero también se recordó que los datos de Planea y de PISA describen un panorama preocupante respecto del grado de dominio de la lectura y la escritura de nuestros alumnos. Por lo tanto, aquí se presenta la oportunidad de afrontar el problema desde su inicio para la EMS: desde el momento en que solicitan su ingreso a la escuela. Los mecanismos de selección pueden incluir una sección sobre habilidades genéricas de lectura y escritura, quizá junto con resolución de problemas, para establecer un diagnóstico inicial de referencia y darle seguimiento a lo largo de toda su formación en la EMS. Con base en esa información se puede estructurar un sistema de seguimiento del desarrollo

formativo de los alumnos que facilitaría la organización de la evaluación de las CCGG. Como se sabe, este rubro constituye una de las grandes omisiones del enfoque por competencias.

Asimismo, este sistema de información y planeación del desarrollo académico de los alumnos serviría para detectar las necesidades educativas y didácticas que pueden ser atendidas por la institución, y aquellas otras de formación docente y didáctica que requieren el apoyo de instituciones de educación superior. En una perspectiva semejante, es posible contemplar una reorganización estructurada de la enseñanza y de la vida académica de los planteles.

Un asunto adicional a este respecto es que la información disponible actualmente para alumnos y profesores deja mucho que desear, por lo que se aprecia la necesidad de promover y favorecer un sistema de información académica, a escala del plantel, para hacer accesibles todas las planeaciones a todos los maestros y a todos alumnos. Este sistema podría dar seguimiento a las planeaciones de los profesores e indagar qué resultados se obtienen con ellas en términos formativos para los alumnos.

Cabe subrayar la importancia de contar con perfiles de ingreso y egreso de los alumnos para poder establecer estrategias de selección y tácticas para desarrollar las CCGG a partir del diagnóstico de los estudiantes de primer ingreso. De igual manera, es indispensable que se cuente con un instrumento para medir el perfil de egreso de los alumnos que alimente el proceso de planeación académica para dar seguimiento al desarrollo de su formación.

2. La reorganización de la vida académica de los planteles

Asimismo, es indispensable la colaboración pedagógica necesaria para que los docentes impulsen desde diferentes disciplinas las mismas competencias, trascendiendo las diferencias disciplinares. El asunto del trabajo colegiado para impulsar las CCGG se ha venido planteando desde el inicio del examen de las respuestas de las instituciones, en lo que respecta a cómo organizaron la incorporación del enfoque por competencias a los programas de estudio. Además, debe marcarse el contraste con la información que han proporcionado las instituciones. Aquí aparece una cuestión que muestra la necesidad de que el Sistema Educativo Nacional, las autoridades federales y estatales, así como las institucionales, colaboren con la investigación educativa. El problema de la necesidad de contar con academias para promover el trabajo colegiado que demandan las CCGG no ha sido percibido por el MCC ni por las reformas de 2012 y 2013. En cambio, en este trabajo aparece de manera reiterada. Este es un ejemplo de la necesidad de incorporar elementos externos al sistema educativo para su mejora, ya que desde el sistema no aparece su formulación, aunque sí su necesidad.

La colaboración entre profesores de las diferentes disciplinas que trabajen con los mismos alumnos es una necesidad estratégica, cuya satisfacción permitiría ir más allá de las limitaciones que impone el actual sistema que propicia un trabajo académico aislado y fragmentario, auspiciado por la hegemonía de los enfoques disciplinarios. La formación de los alumnos en una óptica como la del MCC requiere dedicar mucho más tiempo para la articulación entre marco curricular, trabajo colegiado transversal, procesos de planeación, evaluación y gestión docente, a la luz de lo que

están haciendo los alumnos y de lo que están logrando. El tiempo para coordinar y encabezar el trabajo colegiado transversal e interdisciplinario entre profesores que se requiere demanda una tarea continua y entregada, lo cual desvela la necesidad de contar con líderes de tiempo completo para ejercer una función académica de manera regular y sistemática. Por ahora se detecta un gran vacío, pues no está claro a quién corresponde gestionar y promover las políticas permanentes de mejora de la calidad del aprendizaje. Esta tarea debe llevarla a cabo un líder académico, quien debe estar dispuesto a coordinar a sus profesores y que sabe hacer y hace lo que se necesita, mucho más allá de elaborar horarios, asignarlos, ordenar que se llenen formas, organizar eventos para la dirección o atender asuntos de disciplina.

También existe un gran vacío en lo que respecta a los profesores de asignatura contratados por horas. Normalmente, estos maestros no cuentan con tiempo para trabajar de manera colegiada con otros profesores o con sus alumnos después de las horas que dedican en el aula. Esta es una limitación extraordinaria que requerirá instrumentar muchos esfuerzos y recursos para superarse; de lo contrario, el enfoque por competencias no podrá ejecutarse eficazmente para coadyuvar en la obtención de una formación de calidad por los alumnos.

Hay un problema adicional: muchos directores están absorbidos en las tareas administrativas de planteles muy grandes, con miles de alumnos y cientos de maestros y trabajadores de base. Además, están los múltiples programas nacionales y estatales, así como los procesos institucionales. Todo lo anterior, sin embargo, necesita atenderse, y si los directores no lo hacen, alguien más tiene que hacerlo. El problema está planteado. Existen brechas preocupantes

entre los procesos académicos en el aula, los objetivos del MCC, las formas de organización presentes en los planteles, el mantenimiento del orden institucional, el liderazgo académico que se requiere y el trabajo académico que realizan los alumnos.

Es deseable que los profesores, con los apoyos señalados, de parte del sistema y de sus instituciones, propicien el desarrollo de las competencias genéricas en su asignatura y luego, mediante el trabajo colegiado transversal, se comuniquen con sus colegas que enseñan al mismo grupo o en el mismo ciclo escolar. Esa comunicación es necesaria para discutir las mejores formas de integrar el trabajo transversalmente y dar seguimiento a los alumnos en las diferentes materias mediante criterios consensuados. De igual manera se pueden impulsar las habilidades genéricas clave, transversales y transferibles, como la lectura y la escritura argumentativa, las matemáticas aplicadas a cada área del conocimiento y el uso de saberes adquiridos en la resolución de diferentes tipos de problemas. Los criterios de cada una de estas habilidades genéricas pueden ser consensuados y aplicados de manera transversal con contenidos y temas disciplinarios distintos.

3. La flexibilización del currículo y sus contenidos

Las tareas institucionales que se derivan de las prioridades que establece el MCC incluyen construir definiciones compartidas y comunes para cada competencia genérica entre las diferentes asignaturas. Con esta perspectiva se fortalece lo relativo a la constitución de academias para las CCGG. De esta manera se podrá dar seguimiento al desarrollo global

de cada competencia desde el ingreso hasta el final de la formación escolar en diferentes asignaturas. Contra este telón de fondo, también es menester que se definan los contenidos temáticos mínimos de cada asignatura y su desarrollo gradual como competencias disciplinares básicas, alineados con los distintos bloques de asignaturas y campos disciplinares.

Los indicadores para mostrar el desarrollo de las competencias genéricas en los alumnos no existen en la mayoría de las instituciones, y si los hay, su presencia sólo es parcial y en pocos planteles, donde se recurre a instrumentos de evaluación para los contenidos de las materias.

También es necesario que, además de que las instituciones cuenten con programas institucionales relacionados con el desarrollo de las CCGG en los alumnos (tutoría, talleres, olimpiadas, proyectos integradores, reuniones de academia), posean instrumentos de evaluación formativa para dar seguimiento a ese desarrollo.

Asimismo, es preciso impulsar el desarrollo de material didáctico con criterios técnicos bien calibrados para atender las necesidades formativas de los alumnos, ya que en la elaboración de dicho material didáctico con un enfoque por competencias predomina el que producen los propios docentes, según su leal saber y entender, lo que propicia no sólo una gran diversidad de enfoques, lo cual es muy positivo, sino también que se acentúen aspectos contradictorios que confunden a los alumnos.

Se echa de menos atender la formación docente sistemática más allá de los cursos intersemestrales. Para hacerlo, es necesario impulsar la comunicación y la concertación con instituciones de educación superior, en primera instancia para fortalecer la oferta de materias de educación y didáctica entre las materias optativas de las carreras de licen-

ciatura típicamente enfocadas a la docencia, como historia, matemáticas, español, literatura, física, etc. En segunda instancia, para promover que las instituciones de educación superior abran especializaciones en EMS, desarrollo académico y didácticas específicas.

Una actividad con gran potencial consiste en llevar a cabo proyectos y programas para que grupos de profesores desarrollen propuestas de intervención, con el objetivo de instrumentar diversas competencias en materias específicas, y realicen esas intervenciones como un paso previo para elaborar materiales didácticos con miras a su difusión.

Del mismo modo, es indispensable elaborar criterios para ponderar el desarrollo gradual de cada competencia genérica, por ser éstas muy amplias. Resulta pertinente establecer, en su caso, escalas para cada atributo. Como se deriva de diversas respuestas a las preguntas del cuestionario que fundamenta esta investigación, la falta de precisión sobre las competencias y sus atributos se presta a un uso laxo, vago y confuso de los términos, que da pie a una simulación de buena fe que debe de corregirse. En última instancia, este uso vago e incorrecto de las competencias y sus atributos se basa en un manejo inadecuado del lenguaje, en la forma en que los alumnos lo aprenden y en el papel que desempeña el profesor en su enseñanza de cualquier materia, incluidas las matemáticas.

Pero también es relevante introducir el elemento opción para los contenidos que con frecuencia se reconoce son excesivos. Este elemento sería muy conveniente, pues favorecería unos conocimientos más profundos frente a las memorizaciones de corto plazo que llevan al tedio y al olvido. Las opciones deben extenderse al profesor, al alumno, a las instituciones, a las regiones y a los subsistemas. Hay que tomar en cuenta que la flexibilización propicia que las co-

comunidades académicas asuman iniciativas y se responsabilicen por las que optan. Así se estaría impulsando el enriquecimiento de aproximaciones diferentes al trabajo de enseñanza y aprendizaje, de tratamientos de temas, de cooperación entre escuelas y entidades públicas y privadas, así como de formas innovadoras de colaboración con otras instituciones del mismo nivel o, incluso, de nivel superior y de investigación, nacionales e internacionales.

Es recomendable que los profesores involucren más a los alumnos en el desarrollo de las competencias genéricas mediante trabajos que las promuevan. Aunque hay investigaciones y reportes de práctica, es obvia la didáctica tradicional que confía en exposiciones tanto del profesor como del alumno, y, en cambio, pocas veces se alude a la evaluación formativa que procura que el alumno mejore y profundice una tarea. Tampoco se han consolidado las prácticas que llevan a los alumnos a los ámbitos externos a la escuela, o a su participación en campañas promovidas por la comunidad, ya que estas últimas son menos frecuentes que las actividades organizadas en el salón de clase.

Los tipos de trabajos que deberían buscar los alumnos deben ser formativos e implicar exigencias para el docente y la institución, sobre todo ante la obligación de ofrecer una educación de calidad para todos. A este respecto, es pertinente recordar a Meirieu, quien desde hace más de 25 años propuso centrarse en el alumno con una pedagogía diferenciada individualmente (Meirieu, 1984, 1991 y 1992). En una entrevista reciente afirmó que “lo que necesitan los alumnos con grandes dificultades es el apoyo individual [y] tiempos de acompañamiento personal, tiempos que permitan a los enseñantes detectar y remediar esas dificultades. Este acompañamiento personal de los alumnos es algo absolutamente fundamental”; sin embargo, eso no es suficiente, ya

que “no nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” (Meirieu, 2007).

Por esa razón es necesario procurar que los estudiantes obtengan buenos resultados en las asignaturas, mediante la puesta en práctica de todas las estrategias indispensables para que puedan obtener los aprendizajes propuestos. No se trata de endosar al alumno la responsabilidad del fracaso, hasta en tanto no se hayan agotado todos los medios posibles del logro escolar. Por eso Perrenoud, un autor ampliamente citado por el Acuerdo 442, propone que se movilicen todos los recursos posibles para alcanzar ese objetivo:

Trabajar regularmente a través de problemas; crear o utilizar otros métodos de enseñanza; negociar y conducir proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa; improvisar; establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo, y, finalmente, dirigirse hacia una menor separación disciplinaria [Perrenoud, 2008, p. 10].

En las instituciones hay ejemplos incipientes y aislados de estas formas de cerrar las brechas entre disciplinas: los proyectos integradores, los cuales efectivamente coadyuvan al desarrollo de competencias y de manera práctica sitúan una tarea integradora en el contexto del contenido de una materia. Sin embargo, la ubicación en escenarios prácticos requiere ir más allá del trabajo individual para integrarse con las labores de los demás docentes.

La falta de este trabajo previo de desarrollo de materiales para impulsar las CCGG con frecuencia propicia que en las instituciones los logros de los alumnos respecto de las competencias genéricas aludan a su componente actitudi-

nal, sin que se mencionen los componentes de conocimientos y habilidades. Se recomienda, por lo tanto, que se busque un equilibrio entre los componentes actitudinales, las habilidades y los conocimientos. Estos equilibrios entre los componentes se manifiestan en ejemplos del trabajo con una competencia. Posteriormente, se pueden identificar las prácticas asociadas con estos ejemplos mediante preguntas sobre qué se hace, para qué se hace o por qué se hace. No obstante, todas estas recomendaciones dependen de programas nacionales que las impulsen de manera sistemática en las instituciones y de que existan medios para difundir sus resultados.

4. La relación entre contenidos temáticos y desarrollo de las CCGG

Aquí surge un asunto de la mayor importancia, relativo al establecimiento de la relación entre los contenidos temáticos de las asignaturas y el desarrollo y la gradualidad de las competencias genéricas y disciplinares. De las respuestas a las preguntas de la encuesta surge evidencia determinante para considerar que no existe suficiente precisión sobre el tipo de trabajo docente que demanda el enfoque por competencias, en lo que respecta a las CCGG, como ya se ha visto. Tampoco existe claridad sobre la disponibilidad de ejemplos que muestren la competencia que se fomenta y la medida en que se obtiene, las estrategias didácticas a seguir, las formas de evaluar y los modos en que se puede comparar e integrar el trabajo de diferentes asignaturas respecto de las mismas competencias.

En cambio, sí hay materias que se identifican con mayor claridad con el desarrollo de una competencia específica.

Este hecho podría sugerir que la competencia se desarrolla, puesto que hay un profesor, una materia y unos contenidos vinculados con esa competencia. Sin embargo, implicaría que es suficiente con una oportunidad (un semestre) para que los estudiantes “desarrollen” esa competencia. Así, el desarrollo de dicha competencia se reduciría de modo considerable. Además, lo anterior propicia que cada profesor en esa asignatura decida cómo trabajar, qué tipo de tareas solicitará a los alumnos y qué criterios utilizará para su valoración.

En general, las instituciones afirman que están logrando las competencias y que lo están haciendo de forma mayoritariamente exitosa en los grupos y medianamente exitosa con los alumnos. Pero, por otra parte, reconocen que hay atributos que se logran en menor medida. Esto se puede deber a la dificultad de los profesores para interpretar, adecuar e incorporar metas, y para establecer ejercicios que puedan elaborar los estudiantes. De esta manera parece difícil fijar el tipo de producto que se espera que realicen estos alumnos. Y aquí aparece la cuestión relativa a dar prioridad no a la aplicación de la reforma en la institución, que al parecer es lo que valoran las instituciones, sino a la forma como cambió el aprendizaje de los alumnos.

El hecho de que las instituciones reporten que el logro de las competencias ha sido exitoso, o que se asocie con una materia o más materias, no significa que efectivamente se desarrolle una competencia específica. Sobre todo porque en las entrevistas se ha identificado que los formatos establecidos para dar seguimiento a los programas de las materias sólo evalúan el cumplimiento del profesor, mas no el logro efectivo de la competencia o de los atributos por parte de los alumnos. De nuevo, el sesgo de la valoración institucional está en cumplir con la reforma y no en cumplir con que se aprenda más.

Hay competencias que se reportan con un logro muy alto. Por ejemplo, la 8, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”. Esta forma de organizar a los estudiantes en equipos se ha realizando desde hace mucho tiempo. Sin embargo, es necesario establecer, en el ámbito de cada comunidad académica, el significado que tiene esa competencia y los criterios para su valoración. Es decir, al trabajar en equipo, ¿qué se espera del estudiante?, ¿qué trabajos individuales tiene que realizar?, ¿qué características debería tener su intervención? y ¿cuáles son los criterios de calidad de un trabajo en equipo?

De acuerdo con las respuestas de las instituciones, el logro de las CCGG puede estar asociado a la presencia de materias y ejes temáticos vinculados con la misma competencia y sus atributos. Por lo tanto, el mero hecho de tener una materia y profesores responsables puede ser insuficiente para determinar que un alumno tiene buenos logros. Además, si se cuenta exclusivamente con mecanismos de supervisión mediante los cuales los profesores tienen que asignar la realización de ciertas actividades y verificar su cumplimiento, sin tener criterios para la valoración del logro de la competencia, se corre el riesgo de pensar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De igual manera, los criterios para establecer cuáles atributos se logran más y cuáles menos, no están claros

Finalmente, es importante tomar en cuenta que son muchas las competencias y muchos los atributos. Si lo que se busca es contar con un amplio acervo de recursos para la formación integral y que el estudiante aprenda mejor, esa diversidad puede ayudar a enriquecer la forma de lograrlo; pero si lo que se busca es cumplir por cumplir, las competencias y los atributos se pueden convertir en una gran maraña.

5. Los componentes formativos para la docencia

Hay que considerar la profesionalización docente no sólo como una formación en conocimientos acerca del bachillerato, lo cual indudablemente es importante, sino también como una preparación que enriquece la capacidad de los profesores para trabajar con alumnos que estudian el bachillerato con el fin de aprender para la vida, el trabajo y los estudios ulteriores. El énfasis que hace falta debe ponerse en la pericia para lograr que los estudiantes efectivamente aprendan y desplieguen sus conocimientos en las más diversas actividades, trabajos, tareas, retos, aplicaciones, elaboración de trabajos argumentativos por escrito, cálculos, proyectos y resolución de problemas. Esta pericia para la obtención de estos logros debe manifestarse en la mejora de la eficiencia terminal y en la mejora de las probabilidades de éxito de los egresados en las actividades posteriores a la EMS, incluido el ingreso y el egreso exitoso en los estudios superiores.

Cabe señalar que en los últimos 25 a 30 años se ha desarrollado un enorme campo de trabajo educativo que busca investigar, desarrollar, dar seguimiento, evaluar y reformar todo lo relativo al trabajo docente necesario para lograr que los alumnos aprendan lo que se espera de ellos. En suma, se trata de orientar la formación docente al aprendizaje y al despliegue, por parte de los alumnos, de las competencias del perfil de egreso. Esta orientación demanda que los profesores dominen diferentes áreas de conocimientos, habilidades y actitudes docentes:

1. En primer lugar se encuentran dos conjuntos de competencias. El primero alude al dominio tanto del área de conocimiento y de la asignatura en particular, como del sentido

de esa asignatura en la obtención de un perfil de egreso. El segundo se relaciona con la pericia profesional con que debe contar el docente de EMS para la organización y la gestión exitosas de los ambientes escolares adecuados para que sus alumnos aprendan lo que se espera de ellos.

Este binomio de dominio y pericia integra el núcleo formativo de la docencia. Comprende, por lo tanto, la competencia que conjuga el conocimiento y la enseñanza de la disciplina, pero también diferentes competencias:

- i.* Para trabajar la didáctica de la asignatura y para el uso adecuado de la lengua en el trabajo con esa didáctica.
 - ii.* Para el conocimiento de la importancia de la lengua hablada y escrita en los alumnos.
 - iii.* Para abordar el sentido operativo de la lengua en el aprendizaje de los alumnos y de su desarrollo, mediante la lectura y la escritura, los debates y las presentaciones orales.
2. De igual manera resultan necesarios el diseño curricular, la planeación didáctica y la evaluación.
 3. Asimismo, es relevante el conocimiento sobre los alumnos y el mundo social y tecnológico en el que viven.
 4. Es indispensable la disponibilidad de los docentes para trabajar con sus colegas y con los padres de familia de los alumnos, así como con otros actores sociales que colaboran con la educación.
 5. La capacidad de examen y reflexión acerca de la docencia es un atributo que está llamado a procesar la complejidad de la experiencia educativa y a facilitar la formulación de propuestas y perspectivas constructivas.

La perspectiva anterior enriquece sustancialmente el horizonte en el que se ubica la enseñanza y el aprendizaje en los planteles del país. En el futuro será necesario que se

hagan planteamientos a mediano plazo favorables a una innovación dirigida hacia ese horizonte. Lo anterior implica ejercitar la conducción de la política educativa con amplitud de miras y la conciencia de que, finalmente, estamos montados sobre el trabajo de generaciones pasadas, preparando la labor de los futuros contingentes de educadores y alumnos. En ese contexto resulta indispensable repensar la formación docente previa al inicio del trabajo frente a grupo como la actualización que periódicamente se ofrece a los profesores.

6. Los programas institucionales para impulsar el enfoque por competencias

Con base en los datos presentados aquí puede afirmarse que, para llevar a cabo su labor educativa, las instituciones se sitúan claramente en el ámbito, las condiciones y los lineamientos que exige la normativa vigente, incluyendo la RIEMS, a la medida de sus posibilidades y sus recursos. En este sentido, lo que se ha encontrado en las respuestas abiertas a las preguntas también abiertas de nuestro cuestionario es que esas posibilidades y esos recursos resultan imperfectos para el espíritu de la normativa vigente, ya que las CCGG, que son el objeto de este estudio, no han sido desarrolladas de manera sistemática y se prestan a una interpretación vaga, imprecisa y confusa. En consecuencia, las competencias que se espera que aprendan los alumnos todavía están lejos de alcanzar los niveles que se espera de ellas y, tras ocho años de haberse implementado el MCC, subsisten los siguientes problemas:

1. Una gran fragmentación formativa propiciada por el gran énfasis que se pone a los contenidos específicos de la asignatura.

natura y del área de conocimiento, que con frecuencia siguen siendo excesivos y extensos. Esta situación se agrava con la exuberancia de asignaturas que llegan a incluir entre las obligatorias tutoría y deportes, las cuales reprueban decenas de miles de estudiantes de todo el país. Esta tendencia aleja aún más la posibilidad de contar con un perfil de egreso integral que atienda los propósitos formativos adecuados para cada persona y para el país en conjunto.

2. Los contenidos de muchas asignaturas obligatorias del componente básico del currículo son abstractos y alejados de la experiencia y los conocimientos de los alumnos, por lo cual no pueden involucrarse con ellos lo suficiente para adquirir una educación de calidad y para desarrollar su potencial individual.
3. Los programas no consideran los tiempos y las condiciones en el ambiente del aprendizaje de la asignatura, conducentes a un trabajo académico que permita abordar las implicaciones teóricas, prácticas, pertinentes, relevantes, tecnológicas, sociales o artísticas de lo que se estudia. Los alumnos y los docentes requieren tiempo suficiente para ahondar en el trabajo, alejándose de la nociva práctica de simplemente cumplir con el avance programático de la asignatura. Esa presión resulta deletérea en sus consecuencias e impide que se atienda el mandato de una formación de calidad para todos.
4. En lo que respecta a la importancia y el impacto del material didáctico para el desarrollo de las CCGG de los alumnos, lo que arrojan las respuestas de las instituciones es que poco más de la mitad de éstas señala la inexistencia de dicho material. Cuando se revisa la procedencia de ese material didáctico aparece en primer plano el que se elabora de manera local por los mismos profesores, y pasa a segundo plano el que procede de las oficinas federales o esta-

tales de la SEP. La producción de material didáctico relevante y adaptable tiene una importancia capital si se busca remontar desde el aula uno de los obstáculos más persistentes. Sería recomendable conformar equipos de docentes y especialistas que revisaran los materiales didácticos, los valoraran a la luz de las CCGG de los alumnos y seleccionaran los mejores y que tengan pruebas o evidencias de aprendizajes para su divulgación entre los docentes del mismo plantel, de otros planteles y a nivel estatal. Lo anterior, con el fin de que, efectivamente, los materiales y las planeaciones de los profesores sean plenamente accesibles.

5. Es preciso que la orientación educativa de cada programa propicie de manera efectiva modos asequibles y aceptables para todos los alumnos, en todos los entornos plurales de nuestro país, de trabajar cada unidad, bloque o módulo de la asignatura. Esto requiere propuestas flexibles con diversas opciones que se adapten a los alumnos, a sus ritmos de trabajo y a sus entornos. Es menester que los programas de las asignaturas ofrezcan la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje amigables para todos, con condiciones y procedimientos realistas que atiendan los asuntos emergentes que surgen de la interacción de un profesor y un programa con sus alumnos específicos. Tal atención demanda formas didácticas que faciliten la adquisición paulatina y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes genéricas y disciplinares en cada asignatura.

7. La revisión organizativa

Un problema de fondo sobre el trabajo docente que se vislumbra a partir de la revisión de los resultados de esta investigación es la falta de congruencia entre las diferentes

maneras como se contempla la figura del profesor de EMS, desde diferentes dimensiones normativas que definen su naturaleza, su contenido, su contexto y sus condiciones de trabajo. Cada una de estas diferentes fuentes normativas plantea su propia lógica, sin que se consideren las otras lógicas, por lo que el entorno en el que se ubica el trabajo docente se encuentra cruzado por principios, premisas y objetivos que complican y dificultan enfocarse en las prioridades formativas de los alumnos de este tipo educativo, amén de las contradicciones, los conflictos y las confusiones que genera esta situación.

De ahí la importancia del trabajo colegiado transversal y de una nueva forma de acercarse a la formación docente. Con ambas es posible apoyar, desde el profesorado y sus nexos transversales de trabajo, con su formación y sus colegas, la compleja y necesaria tarea de formar a los futuros ciudadanos del país. Pero corresponde a las autoridades educativas en cada nivel (federal, estatal e institucional) establecer políticas de gestión normativa que promuevan la promoción y la sustentabilidad de un ambiente escolar, académico y de aprendizaje que congenie con los fines y los propósitos educativos, las condiciones de trabajo académico y las aspiraciones de alumnos y docentes. Para esta promoción es de primordial importancia la existencia de mecanismos regulares y sistemáticos de consulta y comunicación con los alumnos, con los padres de familia, con los docentes, así como con los trabajadores administrativos y de base. De igual manera, resulta indispensable que este complejo proceso esté acompañado por investigaciones que den seguimiento crítico a la innovación. La investigación educativa es una fiel compañera de la buena educación para todos que tendríamos que construir de manera continua.

Bibliografía

- Alvarado, Lourdes (1994), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, UNAM, México.
- Alvarado H., Víctor Manuel, y Martín Manjarrez B. (2010), “Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI. (El caso de la RIEMS y la conformación de la antropoética)”, *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 15, núm. 2, julio, pp. 107-119.
- Brennan, John (1998), Panorama general del aseguramiento de la calidad”, en S. Malo y A. Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Bustamante Díez, Yoloxóchitl (2014), “La educación media superior en México”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, enero-abril, Instituto Politécnico Nacional, México, pp. 11-22.
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (2014), en http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/13246/Acuerdos_aprobados_48_CONAEDU_EMS.pdf. Consultado el 16 de diciembre de 2016.
- Copeems (2016), “Planteles”, en <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>. Consultado 30 de noviembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación* (2008), “Acuerdo 442 por el

- que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato” 26 de septiembre de 2008, en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Consultado el 27 de septiembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación* (2013), “Artículo 3º”, 26 de febrero de 2013, en <http://ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>. Consultado el 29 de diciembre de 2016.
- Díaz Barriga, A. (2006), “El enfoque en competencias en educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, Frida (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 1.
- Eisner, Elliot W. (2000), “Benjamin Bloom (1913-1999): perspectivas”, *Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXX, núm. 3, septiembre, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, pp. 423-432.
- Editor of IMHE Journal (1998), “Editor’s Note”, *Higher Education Management*, vol. 10, núm. 3, IMHE-OCDE, París.
- Eisner, Elliot W. (1994), *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, Nueva York.
- Espinoza Núñez, Leonor A., y René Rodríguez Zamora (2014), “La investigación educativa como criterio para la gestión de la mejora y aseguramiento de la calidad en el nivel medio superior en México”, en *Cemys 2014. Tercer Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior*, año 3, vol. 3, en <http://cenid.org.mx/memorias/cdes/index.php/CDES/article/viewFile/5/5>.
- Ezpeleta, Justa (2004), “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, pp. 403-424.
- Ezpeleta, J., y A. Furlán (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/ORELAC, Santiago, Chile.
- Flores Kastanis, Eduardo, y Miguel de la Torre (2010), “La problemática de la investigación sobre cambio educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, octubre-diciembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 1017-1023.
- Fonseca, César M. (2011), “Reforma integral de la educación media superior”, *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, núm. 13, pp. 44-52, en <http://Dialnet-ReformaIntegralDeLaEducaciónMediaSuperior-3636128.pdf>, 2011-dialnet.unirioja.es. Consultado el 25 de marzo de 2017.
- González, M. I., C. Camacho y M. R. García (2015), “La reforma integral de la educación media superior: una mirada desde el asesor virtual”, *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*, vol. 7, núm. 14, pp. 59-68.
- Haro del Real, M. J., J. T. Padilla, L. E. Parga y J. A. Peña (2007), “Plan de estudios del bachillerato general por competencias en el Sistema de Educación Media Superior. Una propuesta”, tomo 1, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Hamui Sutton, Meri, y Lorenza Villalever (s. f.), “¿Continúa la reforma de la educación media?”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, en <http://www.observatorio.org>. Consultado el 15 de mayo de 2017.
- Hargreaves, David H. (2010), “Creating a Self Improving School System, National College for Leadership of Schools and Children’s Services”, en <https://www.gov.uk/government/publications/creating-a-self-improving-school-system>. Consultado el 25 de abril de 2017.

- Ibarra, L. M., A. E. Escalante y C. D. Fonseca (2012), “Docentes del bachillerato en la reforma integral: sus valores profesionales”, en *IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Guadalajara*, en http://www.academia.edu/13855870/Docentes_de_bachillerato_en_la_riems:sus_valores_profesionales. Consultado el 29 de septiembre de 2016.
- Inciarte González, Alicia, y Liliana Canquiz Rincón (2001), *Informe de Investigaciones Educativas*, vol. XIV, núms. 1 y 2, Dirección de Investigaciones y Posgrado, Universidad Nacional Abierta, Caracas, pp. 11-22.
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, artículo 38, en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_150618.pdf. Consultado el 15 de agosto de 2018.
- López Bonilla, G., y G. Tinajero Villavicencio (2009), “Los docentes ante la reforma del bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1191-1218.
- López, C. M. (2011), “Evaluación y propuesta para la mejora de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del estado de Sonora a partir de la percepción de los docentes”, tesis de maestría, en <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=3bbfd4717ca4c4471ceb56f9d69b?nombre=971-Foro+de+consulta+modelo+educativo.doc>. Consultado el 1º de noviembre de 2015.
- Lozano Medina, Andrés (2015), “La RIEMS y la formación de los docentes de la educación media superior en México: antecedentes y resultados iniciales”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. especial, pp. 108-124.
- (2012), Límites de la reforma en educación media superior, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. especial, pp. 164-169.

- Lozano Medina, Andrés (2015), “La RIEMS y la formación de los docentes de la educación media superior, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. especial, pp. 121-122.
- Luévano P., Héctor, y Federico Ortega (2010), “La gestión en la educación media superior”, en Primer Congreso Internacional de Educación, Chihuahua 2012, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1024, Área Temática 4: Procesos de aprendizaje individual y organizacional, en http://www.cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p8.pdf. Consultado el 24 de abril de 2017.
- Meirieu, Philippe (1991), *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, ESF, París.
- (2007), “Entrevista”, en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/entrevista_p_meirieu_es_responsabilidad_del_educador.pdf. Consultado el 19 de agosto de 2016.
- OCDE (1994), “Reviews of National Science and Technology Policy. Mexico”, OCDE, París.
- (1997), “Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior de 1997”, OCDE, París.
- (2013), “Education Policy Outlook”, en http://www.oecd.org/mexico/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20MEXICO_EN.pdf. Consultado el 28 de noviembre de 2016.
- (2001), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, OCDE, París.
- Ortega, Federico (2008), “Tendencias de la gestión de centros educativos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núms. 1-2, México.
- Perrenoud, Philippe (2008), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Col. Biblioteca de Aula, Graó, Barcelona, p. 10.

- Pinar, W. F. (2010), *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment*, Routledge.
- Presidencia (2016), <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>. Consultado el 10 y 12 de diciembre de 2016.
- Reimers, Fernando M., y Connie K. Chung (2016), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Ruiz Larraguibel, Estela (1998), *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, México.
- Sistema de Educación Media Superior (2014), “Acuerdo 23/2014”, en http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/13246/Acuerdos_aprobados_48_CONAEDU_EMS.pdf. Consultado el 10 de abril de 2017.
- Secretaría de Educación Pública (2008), “Acuerdos 442, 444, 445”, Copeems, normativa, en <http://www.copeems.mx/>.
- (2016a), “El sistema educativo mexicano”, en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/imagenes/sistemaedumex09_01.pdf. Consultado el 28 de noviembre de 2016.
- (2016b), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, SEP, México.
- (2017), “Modelo educativo”, en https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf. Consultado el 7 de abril de 2017.
- SNIE (2014), “Datos de 2013-2014”, en http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html para el año 2013-2014. Consultado el 18 septiembre de 2015.
- Tedesco, J. C., R. Renato Opertti y M. Amadio (2013), *Por qué importa hoy el debate curricular*, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Ginebra.

- Tucker, Mark (2011), *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*, Harvard Education Press, Boston.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1998), "Quality Assessment in Mexican Higher Education", *Higher Education Management*, vol. 10, núm. 3, IMHE-OCDE, París.
- (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE-UNAM, México.
- (2010), *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, ANUIES, México.
- (2013), "La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para su innovación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. especial, IISUE-UNAM.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, y Eugenio Cetina Badillo (1998), "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", en S. Malo y A. Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.



Índice

<i>Presentación</i>	5
Capítulo 1. La transformación de la orientación formativa y las competencias genéricas.	17
Capítulo 2. La investigación emprendida sobre las CCGG en 3 instituciones de EMS.	42
Capítulo 3. Los resultados de la consulta	65
Capítulo 4. El logro de las competencias genéricas y sus atributos	84
Capítulo 5. La evaluación, el trabajo colegiado, la formación docente y los materiales de apoyo	134
Capítulo 6. Balance general visto desde las instituciones.	165
Capítulo 7. Perspectiva de la consulta y recomendaciones	213
<i>Bibliografía</i>	233



*La transformación de la educación media superior
entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas
con el enfoque por competencias genéricas*, de Juan Fidel Zorrilla Alcalá,
se terminó de imprimir en noviembre de 2018, en Diseño e Impresos Sandoval,
en la Ciudad de México. Para su formación se usó Minion Pro.
La edición consta de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

