



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL PROFORDEMS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ELIZABETH JERÓNIMO GUZMÁN

ASESOR:

DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2020

EI PROFORDEMS en el desarrollo de competencias docentes centradas en el aprendizaje

(Investigación documental)

Resumen

A partir del 2008, con la puesta en marcha de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) el docente en servicio incorporado a algún plantel dependiente de la Secretaría de Educación Media Superior y de sus órganos desconcentrados, principalmente aquel no incorporado a opciones de bachillerato tecnológico, se vio en la necesidad de adquirir nuevas competencias que le permitieran ejercer una práctica educativa bajo el enfoque por competencias y asegurar con ello una formación sólida y pertinente en los jóvenes de bachillerato. Ante tal necesidad, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) puso en marcha el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) en el cual se ofreció principalmente un «Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior» impartido a través de 42 Instituciones de Educación Superior (IES) y coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El objetivo del Programa en general, como del Diplomado en particular, consistió en coadyuvar en el desarrollo del perfil docente a partir de atender las necesidades del profesor y orientar las acciones de formación y actualización. A fin de lograr visualizar el impacto que el Diplomado después de 10 años de operación tuvo en cuanto a su objetivo, el presente estudio tiene la intención de analizar críticamente y valorar de manera integral si el contenido inserto y brindado a través de este resulta oportuno para que el docente desarrolle de manera efectiva los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan transformar su práctica y con ello ejercer el papel demandado por la RIEMS al interior del aula: un enseñante que trascienda los propósitos exclusivamente disciplinares y apoye de manera integral la formación de los jóvenes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. EL DOCENTE FRENTE A LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)	8
1.1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)	8
1.1.1. Antecedentes y planteamientos políticos para la RIEMS.....	10
1.1.2. Principios básicos de la RIEMS	17
1.1.3. Ejes de la Reforma Integral de la EMS.....	20
1.2. La formación profesional docente en el marco de la RIEMS	28
1.2.1. El Perfil Docente establecido por la RIEMS	29
1.2.2. El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior: el mecanismo de formación para el alcance del Perfil Docente.....	32
CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE LA EMS PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DOCENTE	39
2.1. Aproximación conceptual al término «competencias» ¿Qué se entiende por ellas?.....	40
2.2. Caracterización y clasificación de las competencias	44
2.3. Las competencias en educación: incorporación y objetivo.....	47
2.4. El docente frente a la educación basada por competencias. Una transformación de su práctica	50
2.5. Competencias profesionales del docente para una enseñanza centrada en el aprendizaje	53
2.5.1. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios (PLANEACIÓN)	57
2.5.2. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional (EJECUCIÓN 1).....	61
2.5.3. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (EJECUCIÓN 2)	63
2.5.4. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo (EVALUACIÓN).....	67
2.6. Nociones teóricas de la formación docente	70
2.7. Tipos y modelos de formación docente	72

CAPÍTULO 3. PROFORDEMS: EL MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	78
3.3 La formación del docente de Educación Media Superior	79
3.4. La formación del docente en el marco de la RIEMS	82
3.4.1 Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior	83
CONCLUSIONES GENERALES	107
REFERENCIAS	112

INTRODUCCIÓN

Frente a los desafíos y problemáticas locales y globales, las reformas educativas implementadas en lo que va del siglo XXI han enfocado sus acciones en realizar una transformación significativa dentro del Sistema Educativo Mexicano, a fin de asegurar una educación de calidad orientada al perfeccionamiento de todas las facultades del ser humano (Artículo 3ro Constitucional), así como al desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes que les permitan, a nuestros niños y jóvenes, satisfacer sus necesidades y hacer frente a las demandas laborales de la sociedad contemporánea.

El efecto que dichas reformas han tenido se traduce en la modificación del modelo educativo tradicional a uno basado en el enfoque por competencias, en el que, para su funcionamiento y éxito, la escuela y sus distintos agentes educativos, principalmente aquellos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han visto obligados a modificar su actuación, incorporando estrategias y prácticas educativas correspondientes a dicho modelo.

En el caso de la Educación Media Superior (EMS) a partir del 2008 con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y la instrumentación del Marco Curricular Común con base en competencias (MCC), derivados de la puesta en marcha de la Reforma Integral (RIEMS), los distintos actores han requerido adoptar prácticas distintas a las tradicionales. En su caso particular, los docentes han necesitado saber cómo planear, ejecutar y evaluar las actividades de aprendizaje bajo dicho modelo para apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades que les permitan aprender a lo largo de la vida y alcanzar el perfil de egreso establecido.

A fin de contribuir a ello, la Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) estableció por medio del Acuerdo 447 un perfil docente con ocho competencias profesionales que les permitiera guiar su labor de enseñanza bajo el modelo establecido, así como también puso en marcha el mecanismo que apoyaría a su desarrollo. Dicho mecanismo es conocido como el Programa de Formación

Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual ofreció, entre otros cursos, un Diplomado en Competencia Docentes impartido a través de 42 Instituciones de Educación Superior (IES) y coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Si bien, es sabido que dicho programa fue puesto en marcha con el objetivo de coadyuvar en el desarrollo del perfil docente a partir de atender las necesidades del profesor y orientar las acciones de formación y actualización, y que funcionó durante seis años consecutivos: 2008-2014, en la actualidad, aún no existe suficiente información que dé cuenta de cómo y en qué medida las acciones de formación y actualización realizadas por el programa brindaron al docente los conocimientos y las herramientas necesarias para el alcance eficaz de su perfil y la transformación de sus prácticas educativas.

Ante tal situación, la presente investigación surge de la pregunta: ¿Presentan los cursos y contenidos del PROFORDEMS, específicamente el Diplomado en Competencias Docentes, los elementos suficientes para que el docente desarrolle las competencias establecidas en su perfil y con ello ejerza el papel demandado por la RIEMS al interior del aula?

Tomando en cuenta, como ya mencionamos, que para ejercer una labor de enseñanza bajo el enfoque por competencias el docente requiere llevar a cabo acciones de planeación, implementación y evaluación, la investigación se centra en analizar críticamente y valorar de manera integral si los elementos, el contenido, proporcionado por el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, es el adecuado para que el docente desarrolle las siguientes competencias: Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; y Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (SEP, 2008b).

Para lograrlo, dicha investigación consistió en un estudio exploratorio de corte cualitativo, la cual se dividió en tres momentos. En un primer capítulo, se enfocó en brindar los aspectos de tipo contextual que se requieren para comprender la presente investigación, para ello, se realizó una breve revisión sobre la situación de la EMS, así como los planteamientos políticos realizados con anterioridad en dicho nivel, con la finalidad de dar paso a la comprensión de la RIEMS: sus propósitos, su propuesta educativa y la demanda hacia con los profesores (perfil y formación).

Posteriormente, dado a conocer el perfil que el docente ha de desarrollar y presentar frente a la implementación de la RIEMS, en un segundo capítulo se centró en seleccionar aquellas competencias orientadas al proceso de enseñanza (planeación, desarrollo y evaluación), realizando una revisión de ellas a fin de reconocer en qué consisten y cómo pueden desarrollarse, así mismo abordó las nociones teóricas respecto a la formación docente.

Por último, en un tercer capítulo, se pretendió visualizar a través de qué forma el PROFORDEMS, específicamente el Diplomado en Competencias Docentes, buscó desarrollar las competencias del docente, para ello, se realizó un análisis del contenido inserto y proporcionado por este con la finalidad de determinar si fue pertinente para alcanzar dicho objetivo.

A diferencia de otras investigaciones (Macias, 2013; Estrada, 2014; Quintana, 2018) que recaban la narrativa de los docentes o realizan entrevistas con la finalidad de saber el impacto que el PROFORDEMS tuvo en sus prácticas educativas, la presente investigación, partiendo de revisar y analizar las competencias que el docente debe desarrollar y el contenido ofrecido por el Diplomado en Competencias Docentes para ello, buscó arribar a un análisis pedagógico-valorativo que estimó su pertinencia. Se eligió de esta manera porque se considera que, para satisfacer las necesidades de formación y alcanzar una meta específica, antes que la ejecución y la evaluación (intrínseca o extrínseca), revisar y valorar el diseño curricular de un programa formativo, así como sus elementos resulta de lo más importante, y porque, a partir de lo hallado, puede darse paso a la

definición de los aspectos que permiten a los programas de formación docente alcanzar los resultados deseados.

La finalidad de realizar esta investigación, en pocas palabras, fue permitir reflexionar sí además de mostrar buenas intenciones y establecer metas en cantidad: “profesionalizar a todos los docentes incorporados a instituciones dependientes de la Secretaría y órganos desconcentrados” (SEP, 2008b, p. 4), las autoridades se han enfocado en crear y ofrecer mecanismos de formación pertinentes y de calidad que permitan a los docentes adquirir los conocimientos y estrategias para lograr un alcance efectivo de su perfil y una verdadera transformación en sus prácticas: pasar de una enseñanza tradicionalmente concebida a un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias.

CAPÍTULO 1. EL DOCENTE FRENTE A LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

“La implementación de las Reformas obligan a una verdadera reconversión profesional por parte de los docentes. Su desempeño está afectado por cambios en todas las dimensiones. Los contenidos han sido renovados y [ante ello] se asume que deberán renovarse en forma permanente.”

Juan Carlos Tedesco (2002)

Con la finalidad de dar a conocer los aspectos de tipo contextual que se requieren para comprender la presente investigación, este primer capítulo se enfocó en brindar un panorama general sobre la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), destacando con ella los aspectos que se desprenden como los referentes a su propuesta educativa y al cambio en la labor del docente.

Para ello, la información se dividió en dos partes, primero se realizó una descripción general sobre la RIEMS, considerando los planteamientos políticos que dieron paso a su creación e implementación: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 concretizado a través del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, así como los principios básicos que la han sustentado y los mecanismos que han guiado y apoyado su funcionamiento.

En un segundo momento, partiendo de conocer la propuesta educativa establecida por la RIEMS se abordó el cambio en el papel del docente, expresando para ello el perfil con las competencias exigidas y destacando el mecanismo puesto a disposición para conseguir el desarrollo de ellas y poder así desempeñar una labor eficaz bajo dicho marco.

1.1. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)

Las reformas educativas surgen como respuesta a la política educativa en un intento por reformular los objetivos de la educación para adaptarla a las necesidades

sociales, culturales y económicas del país, y estar a la vanguardia con lo propuesto por Organizaciones Internacionales. En el 2007, con la finalidad de superar la situación problemática que se reportaba la Educación Media Superior (EMS) en México: dispersión, baja cobertura, poca pertinencia y escasa equidad (OCDE, 2008; INEE, 2008); y atender los requerimientos de los distintos Organismos Internacionales (Banco Mundial, UNESCO, OCDE y BID): formar personas competentes capaces de hacer frente a los desafíos de la sociedad contemporánea; la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 y en coherencia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, expresó la necesidad de llevar a cabo una profunda reforma en dicho nivel educativo.

Conocida como la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), fue impulsada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en conjunto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), durante el ciclo escolar 2008-2009 destacando entre sus propósitos principales la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que diera paso a homologar las distintas modalidades de bachillerato existentes y el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias que permitiera ofrecer y asegurar una formación pertinente y de calidad a las necesidades de los jóvenes para que a su egreso pudieran acceder satisfactoriamente a alguna institución de educación superior o, bien, insertarse al sector productivo y obtener una buena remuneración económica (SEP, 2008a).

Con la finalidad de entender a fondo el propósito de la RIEMS y su propuesta educativa, dentro de los siguientes puntos, con el apoyo de los documentos oficiales (Acuerdos secretariales), se expresa de manera más detallada el discurso del cómo y el por qué de dicha Reforma, mencionando en consecuencia los planteamientos políticos que fundamentan su implementación, así como los principios y mecanismos que forman parte de su estructura.

1.1.1. Antecedentes y planteamientos políticos para la RIEMS

La Educación Media Superior (EMS), también conocida como bachillerato o preparatoria, es uno de los tres niveles educativos que forman parte del Sistema Educativo Mexicano, de hecho, el segundo de ellos. Desde 1867 cuando el presidente Benito Juárez creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), primer modelo de este nivel, hasta hoy en día, ha fungido como el vínculo entre la educación básica superior -secundaria- y la educación superior, fortaleciendo lo que en la primera se ofrece y, en consecuencia, garantizando un mayor logro de conocimientos y habilidades para que los jóvenes ingresen a la segunda (INEE, 2018).

El propósito original de la EMS fue el de formar un acervo cultural común en la juventud dado que no todos podían seguir con estudios superiores, a la vez de formar enciclopédicamente a quienes los harían, dentro de un campo particular del conocimiento (Soto, 1997). Sin embargo, con el tiempo, frente a los cambios y demandas sociales y al desarrollo económico del país, se le ha ido asignando, en algunos casos, la responsabilidad de habilitarlos correctamente en alguna área profesional técnica o tecnológica para que a su egreso puedan incorporarse exitosamente al mercado laboral, obtener un sueldo bien remunerado y ser ciudadanos activos, participativos y productivos.

“El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (SEP, 1982; OIM, 2009).

Esto ha llevado a que la educación media hoy en día se imparta en diversas modalidades y sea de carácter obligatorio (SEP, 2013).

En la actualidad, el bachillerato se ofrece tres tipos diferentes: propedéutico, general o especializado, tecnológico bivalente y profesional técnico, donde estos dos últimos orientan sus esfuerzos a lograr una correcta vinculación con las necesidades del mercado laboral.

Esquema 1. Tipos de bachillerato



Fuente: Elaboración propia con base en (SEMS, 2017)

Al igual que los otros niveles educativos, la EMS se ha ido configurando poco a poco hasta llegar a lo que hoy conocemos. No obstante, el proceso ha sido un poco más tardío debido a su diversidad institucional. A diferencia de la Educación Básica, la Educación Media Superior se desarrolló sin ningún marco normativo que regulara su estructura y su orientación educativa; haciendo de él un nivel totalmente disperso y desarticulado, sin identidad propia y claridad en cuanto a sus propósitos, al grado que para inicios del siglo XXI, se reportaba que dicho nivel estaba configurado por alrededor de 30 modalidades formativas y más de 200 planes y

programas de estudio (Székely, 2009, p.1), los cuales eran regidos de manera segmentada, principalmente por “dos subsecretarías [dependientes de la SEP], dos instituciones de educación superior nacionales [Universidad Autónoma de México e Instituto Politécnico Nacional], los gobiernos de los Estados [y] planteles desconcentrados de la SEP” (Lozano, 2010, p. 78) Véase tabla 1.

Tabla 1. Modalidades formativas existentes. Principios del siglo XXI

Dependencia	Modalidad formativa
Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEP)	<p>a. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios • Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios • Centro de Enseñanza Técnica Industrial • Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado <p>b. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario • Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal <p>c. Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudios Tecnológicos del Mar • Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales

Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.	a. Dirección General de Bachillerato <ul style="list-style-type: none"> • Centros de Estudios de Bachillerato • Preparatorias Federales por Cooperación Preparatoria Federal “Lázaro Cárdenas”
Órganos desconcentrados de la SEP	a. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica b. Colegio de Bachilleres
Universidad Nacional Autónoma de México	c. Colegio de Ciencias y Humanidades d. Escuela Nacional Preparatoria
Instituto Politécnico Nacional	a. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
Universidades Autónomas estatales	Preparatorias dependientes de la Universidad estatal
Instituto Nacional de Bellas Artes	a. Centro de Educación Artística (CEDART)
Gobierno del Distrito Federal	a. Institutos de Educación Media Superior (IEMS)

Fuente: Elaboración propia con base en *Lozano, A. (2010)*.

Dicha estructura tan diversificada era principalmente resultado de la década de 1970. Durante esta época la demanda en el nivel creció de manera acelerada que se requirió la creación de distintas instituciones que atendieran a la población. La matrícula pasó de atender a 37 329 estudiantes en 1950 a 106 200 en 1960 y diez años después, en 1970, a 335 438 jóvenes (Villa, 2010, p. 290).

Tal diversidad, si bien, por un lado, permitía atender la demanda de la población y ofertar diversas opciones formativas, por el lado opuesto generaba una serie de problemáticas en el nivel tales como la “imposibilidad de movilidad y tránsito de los alumnos entre las diversas instituciones existentes, la oportunidad de ofrecer y asegurar una educación pertinente y de calidad que condujera a los jóvenes al

desarrollo de habilidades y actitudes útiles para su inserción y desenvolvimiento en el ámbito social, profesional o laboral, así como dificultad para implementar “sistemas estandarizados de evaluación académica [y] programas para mejorar el desempeño académico y de actualización docente” (De Ibarrola y Gallart, 1994 citados en Villa, 2010, p. 301), lo que provocaba en consecuencia la existencia de bajos niveles de eficiencia terminal y, por ende, índices altos de deserción .

De acuerdo con datos emitidos por el Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa (SISTISEP, 2018) la tasa de eficiencia terminal de dicho nivel se encontraba de la siguiente manera:

Tabla 2. Tasa de terminación en la Educación Media Superior. Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados	Población	Porcentaje
2001-2002	711 858	2 035 323	35.0%
2002-2003	755 139	2 039 578	37.0%
2003-2004	799 474	2 049 550	39.0%
2004-2005	821 683	2 053 866	40.0%
2005-2006	860 327	2 053 783	41.9%

Fuente: Elaboración propia con base en *SISTESEP (2018)*.

Como se puede observar, la tasa de terminación para inicios del siglo XXI no era muy satisfactoria, por cada 10 jóvenes que ingresaban al nivel sólo alrededor de 3 o 4 de ellos lograban finalizar sus estudios de bachillerato.

Ante la disfuncionalidad existente, las autoridades educativas se vieron obligadas a centrar su atención sobre este nivel educativo y a impulsar una serie de acciones que permitieran darle cohesión y lograr una EMS competitiva, pertinente y de calidad. Principalmente, con la finalidad de tener un órgano que atendiera, regulara y estableciera normas y políticas para los distintos tipos y modalidades de

la EMS, la Secretaría de Educación Pública a través de su Reglamento Interior publicado el 21 de enero del 2005 en el Diario Oficial de la Federación (DOF) dio paso a la creación de la Subsecretaría para la Educación Media Superior, mejor conocida como SEMS por sus siglas.

“El Reglamento Interior estableció que la SEP [a partir su fecha de emisión contaría] con un órgano interno de control, 39 unidades administrativas y 9 órganos desconcentrados, lo cual, incluyó la reducción de cinco a tres subsecretarías: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica” (SEP, 2013a).

Dicha Subsecretaría “sustituyó a la Coordinación General de Educación Media, la cual [durante todo su funcionamiento] mantuvo un perfil muy bajo en relación con las iniciativas para lograr una mejor coordinación del subsistema” (Villa, 2010, p. 303). Si bien, su creación resultaba un paso importante para la organización del nivel y la construcción de una identidad faltó más que ello para dar por superadas todas las problemáticas. Los indicadores básicos en cuanto a cobertura, eficiencia terminal y deserción seguían lanzando un mensaje de urgencia en cuanto a la toma de acciones (Marúm et.al, 2008, p. 40). Datos emitidos por el SISTESE (2018) arrojaban que la tasa de cobertura para el ciclo escolar 2006–2007 seguía siendo muy baja (57.9%), mientras que la de deserción era del 16.3% y la de eficiencia terminal del 42.5%.

Así, años después, a inicios del período presidencial de Felipe Calderón Hinojosa: 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior con Miguel Székely Pardo como subsecretario y sustentada por el Objetivo 9 “Eleva la calidad educativa” Estrategia 9.3 que señalaba la necesidad de actualizar los planes de estudio, contenidos, materiales y métodos de la EMS para elevar su pertinencia y relevancia; el Objetivo 13 que establecía la necesidad de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior para brindar una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias; así como, del Eje 3 “Igualdad de oportunidades” del PND 2007-2012. Y por el Objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro

educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”; el Objetivo 4 “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”; y el Objetivo 5 “Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” del PSE 2007-2012, anunció la puesta en marcha de un proceso de Reforma Integral en el nivel a través de la publicación del documento titulado: *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.

Tal y como el título del documento lo señalaba, la intención primordial de la SEMS con dicha Reforma fue crear y consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Consideraba que los diversos problemas que la EMS presentaba podían atenderse sólo si el nivel se desarrollaba de manera conjunta, bajo una identidad definida y un padrón de calidad que brindara a sus distintos actores la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos (SEP, 2008a).

Bajo este tenor, el propósito de la SEMS con la creación del SNB era unificar todas las instituciones de educación media (federales, estatales, autónomas, etc.), homologar un solo perfil de egresado y asegurar que la educación que los jóvenes recibieran fuera de calidad y estuviera orientada a sus intereses y necesidades para su acontecer cotidiano en pleno siglo XXI. Todo esto a partir de la definición de objetivos y mecanismos en común y el establecimiento de un Marco Curricular Común (MMC) basado en el desarrollo de competencias (SEP, 2008a).

Aunque si bien cabe destacar que parte de lo planteado dentro de la Reforma no resultaba nada nuevo, ya que de acuerdo con Lozano (2010) antes de la propuesta de la RIEMS ya habían existido algunas otras encaminadas a tratar de organizar los planes de estudio y homogeneizar la formación de los estudiantes de

este nivel (p. 98), y algunas modalidades como el profesional-técnico (CONALEP), desde 1994, mediante la aplicación de las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) ya formaban a los estudiantes bajo el enfoque por competencias; la SEMS presentó a la RIEMS como una acción de gran envergadura que marcaría el comienzo de un proceso de cambio en el nivel para superar a toda costa las deficiencias que presentaba y la llevaría a un nivel de calidad superior.

La propuesta establecida por la RIEMS fue discutida por diversas autoridades educativas (ANUIES, UNAM, IPN, entre otras), consensuada el 15 de enero de 2008 e impulsada dentro de diversas instituciones de educación media durante el ciclo escolar 2008-2009 (Observatorio Filosófico de México, 2009, p.2).

1.1.2. Principios básicos de la RIEMS

Para hacer de su propuesta una realidad, la RIEMS inició sus acciones a partir del reconocimiento de tres principios básicos (SEP, 2008a):

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato;
- La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio, y
- El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas (p.37).

a) Reconocimiento universal de las distintas modalidades y subsistemas de bachillerato.

Frente a la heterogeneidad y diversidad de instituciones, programas de estudio y modalidades que caracterizaban a la EMS, la RIEMS precisó como necesario establecer estándares mínimos comunes, así como un perfil de egreso con una base común de conocimientos y habilidades entre los diversos subsistemas. Consideraba que dichas acciones permitirían ofrecer una educación de calidad a los jóvenes que diera paso al desarrollo integral de su persona, así como al desarrollo de competencias comunes, pertinentes y útiles para su vida social, profesional y laboral (SEP, 2008a).

Para hacerlo posible, precisó que era indispensable crear un Sistema Nacional de Bachillerato y asegurar que ningún subsistema y/o modalidad quedara fuera de él, “ya que el conjunto del tipo educativo [debía] avanzar en una misma dirección para poder alcanzar los estándares comunes que [definieran] al SNB” (SEP, 2008a, p. 27). Pese a esto, instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y los Institutos de Educación Media Superior del Gobierno de la Ciudad de México (IEMS) no aceptaron ni acogieron en lo absoluto la reforma, mostraron inconformidad en cuanto a la orientación pragmática y utilitarista que se buscaba dar al enfoque y al contenido curricular (Ibarra, Fonseca y Escalante, 2013).

b) Búsqueda de pertinencia y relevancia de los planes de estudio.

Ofrecer una educación de calidad implicaba no solo universalizar la EMS, sino también lograr que los planes y programas asumieran la “premisa fundamental de responder a las necesidades personales, sociales y laborales de los adolescentes del siglo XXI” (Guzmán, Díaz y Soto, 2017, p. 146). Por ello entre sus acciones la RIEMS buscó establecer una relación adecuada entre educación-sujeto-sociedad.

Se trataba de atender las necesidades e intereses personales, sociales y profesionales de los jóvenes, pero también de hacer de la EMS un lugar atractivo y significativo. A fin de lograrlo estableció que era indispensable que los planes y programas de estudio (SEP, 2008a):

- Permitieran a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente en el desarrollo regional y nacional;
- Respondieran a las condiciones socioculturales y económicas de cada región;
- Mostraran flexibilidad para que el alumno aprendiera de manera global;
- Reconocieran la diversidad del alumnado; y

- Atendieran a las necesidades propias de la población en edad de cursarla (p. 39).

c) Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Con el objetivo de dar respuesta a una de las dificultades del sistema de educación media que propiciaban la deserción: *la imposibilidad de un tránsito fluido de los alumnos entre los subsistemas y escuelas*, la RIEMS buscó favorecer la portabilidad de los estudios a partir de la emisión de constancias y certificados parciales reconocidos en otras instituciones. Así, si el alumno al ingresar a una opción educativa cambiaba de opinión y decidía reorientar su vida estudiantil, en lugar de abandonar sus estudios tendría la posibilidad de solicitar un cambio a otra modalidad o institución que le permitiera continuar con su desarrollo académico, profesional y personal (SEP, 2008a).

Bajo este principio la RIEMS proponía los mecanismos que harían posible el tránsito de los alumnos entre las instituciones de educación media, “sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución” (SEP, 2008a, p.40).

La RIEMS consideraba que reconocer y partir de tales principios permitiría, a un mediano plazo, elevar la calidad educativa de la EMS y hacer posible la portabilidad de los estudios sin que ello implicará esfuerzos exagerados e innecesarios por parte de las instituciones, por ejemplo, que abandonaran o modificaran su estructura y/o filosofía (SEP, 2008a).

Los cambios que a partir de la RIEMS se efectuarían serían con el fin de lograr que las distintas modalidades compartieran principios en común, no con el fin de cambiarlas. Para ello, la SEP (2008a) dentro del Acuerdo 442 estableció que dicho proceso de cambio giraría en torno a cuatro ejes:

- Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en un modelo por competencias,

- Definición y regulación de las modalidades de oferta,
- Instrumentación de mecanismos de gestión,
- Modelo de certificación (p. 2 y 3).

A fin de conocer en qué consisten estos ejes, cada uno se describen a continuación.

1.1.3. Ejes de la Reforma Integral de la EMS

1. Construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en el desarrollo de competencias

Con la finalidad de atender el problema de desarticulación académica que caracterizaba a la EMS, dotar al nivel de una identidad que respondiera a sus necesidades presentes y futuras y lograr el reconocimiento universal del bachillerato, la RIEMS consideró indispensable establecer un Marco Curricular Común para todas las modalidades, el cual estuviese orientado a definir los desempeños terminales (conocimientos, habilidades y actitudes) que los jóvenes al egresar del bachillerato deben presentar y dominar.

Dicho marco se construyó bajo el enfoque por competencias, mismo que se propuso generalizar en todos los niveles. El modelo basado en el enfoque por competencias se incorporó dentro de la EMS a partir de 1994 con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 2016), por ello más allá de considerarlo como una innovación se le considera una generalización. De esta manera, en todos los niveles educativos se generalizó el enfoque por competencias.

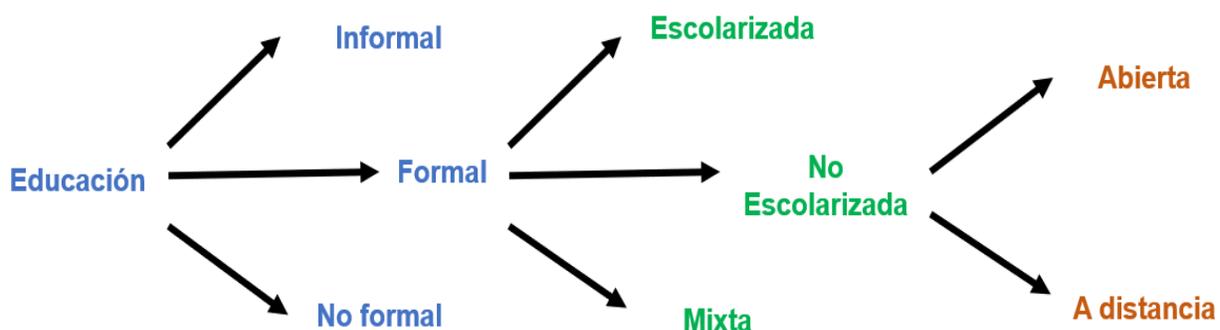
“Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitir definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, [haría] posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos” (SEP, 2008a, p. 31).

Los desempeños terminales definidos por su parte se clasificaron en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Siendo el conjunto de competencias genéricas las que configurarían el perfil de egreso que, a partir de dicha Reforma, todas las modalidades deben de asegurar en sus egresado (SEP, 2008a).

2. Definición y regulación de las opciones de oferta la EMS

A lo largo de su historia, la EMS no solamente se había caracterizado por poseer una diversidad de instituciones y programas de estudio, sino también por impartir de manera variada dicha formación. Para 2008, la Ley General de Educación (citada en SEP, 2008a, p. 47) reconocía tres modalidades: la escolarizada, que hace referencia a la educación tradicional en la que los estudiantes asisten de manera regular a la escuela, la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia, y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores (Véase esquema 1).

Esquema 2. Modalidades de la oferta educativa según la Ley General de Educación



Fuente: SEP (2008a).

Dichas modalidades resultaban beneficiosas y permitían solventar la cobertura en el nivel dentro de un marco de diversidad: “[haciendo] posible atender a estudiantes en poblaciones dispersas, de distintas edades y con distintas disponibilidades de tiempo” (SEP, 2008a, p. 47). Sin embargo, la inexistencia de una definición clara que diera razón sobre su naturaleza dificultaba que existiera una correcta regulación entre ellas y que recibieran el impulso necesario para su desarrollo continuo y eficaz (OIE, 2008).

Por ello, con la intención de remediar esta situación, la RIEMS propuso definir claramente las distintas modalidades bajo las cuales se impartiría la Educación Media Superior. De forma que todas fueran reconocidas y válidas, tuvieran una finalidad compartida y una misma identidad para que pudieran sumarse al SNB (SEP, 2008a).

Para la definición de dichas modalidades, la RIEMS tomó en cuenta la oferta por entonces vigente y diversos elementos que integraban y caracterizaban a la EMS para ese entonces (SEP, 2008a).

De acuerdo con la RIEMS, las modalidades a través de las cuales se impartiría la EMS serían: la educación escolarizada empleando las opciones presencial e intensiva, la educación no escolarizada por medio de la opción virtual y la certificación por exámenes parciales, la educación mixta y la auto planeada, y la certificación por examen (SEMS, 2008). Dichas modalidades se definen de la siguiente manera:

Tabla 3. Definición de opciones de bachillerato

Modalidad	Opciones	% de actividades de aprendizaje desarrolladas bajo la supervisión del docente
Escolarizada	Educación Presencial: se caracteriza por la existencia de coincidencias espaciales y temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece.	80%
	Educación Intensiva: comparte los elementos de la educación presencial. Su diferencia, con la opción anterior, radica en la condensación curricular y la reducción de los calendarios.	85%
No escolarizada	Educación Virtual: en esta opción no existen necesariamente coincidencias espaciales y/o temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece. Esta circunstancia implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa, acceso al conocimiento, procesos de aprendizaje, evaluación y gestiones institucionales.	20%
	Certificación por Evaluaciones Parciales: se caracteriza por la flexibilidad de los tiempos, de la trayectoria curricular y de los periodos de evaluación con propósitos de certificación. Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa. No obstante, los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.	Desarrolla un estudio independiente
Mixta	Educación Auto planeada: se caracteriza por la flexibilidad en el horario y para acreditar la trayectoria curricular, así como por la variable que refleja en el ámbito de la mediación docente. Las actividades de los alumnos se desarrollan por lo menos 30% bajo la supervisión del docente.	30%

	<p>Educación Mixta: combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa.</p>	<p>40%</p>
<p>Certificación por examen: esta opción no se ubica dentro de alguna de las modalidades educativas que refiere la Ley General de Educación. Se caracteriza por brindar la posibilidad de acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.</p> <p>Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa. No obstante, los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa.</p>		

Fuente: Elaboración propia con base en *SEP (2008c)*.

Dichas modalidades han sido reconocidas en el sistema desde el ciclo escolar 2008-2009.

3. Instrumentación de mecanismos de gestión

Lograr la universalidad del bachillerato, elevar la calidad educativa y asegurar que los estudiantes de los distintos subsistemas alcanzaran las competencias establecidas por el MMC, requería del establecimiento de ciertos estándares y procesos que permitieran generar las condiciones adecuadas para hacerlo posible. Ante ello, para este eje, la RIEMS propuso seis mecanismos que debían incorporarse en todos los subsistemas. Dichos mecanismos fueron (SEP, 2008a):

- Generar los espacios adecuados para brindar orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos,
- Formar y actualizar a la planta docente para ejercer un nuevo y adecuado papel bajo el modelo de enseñanza basado en el enfoque por competencias,
- Mejorar las instalaciones y el equipamiento de las instituciones,
- Profesionalizar a la gestión para conducir de manera correcta la implementación de la RIEMS,
- Evaluar de manera integral el sistema, e

- Implementar los mecanismos necesarios para permitir el tránsito entre subsistemas y escuelas (p. 3 y 4).

Cabe mencionar que si bien, se estableció que tales mecanismos eran indispensables para implementar de manera eficaz la RIEMS dentro de las instituciones y con ello alcanzar los resultados y aprendizajes esperados, en la actualidad estos varían de una modalidad a otra. Un ejemplo claro de ello es la formación de la planta docente, las capacitaciones nacionales son ofertadas a docentes en servicio, no obstante, la mayor parte de ellas se concentra en los docentes del sistema escolarizado, esto debido a que no pueden definirse los mismos criterios para las modalidades escolarizadas y las no escolarizadas (SEP, 2008a).

4. Emisión de una certificación complementaria a la del Sistema Nacional de Bachillerato

El cumplir con los tres ejes antes mencionados permitiría a las instituciones su correcta incorporación al SNB y con ello el ser acreedoras al beneficio de poder otorgar a sus egresados una certificación nacional adicional a la propia, es decir complementaria, que constatará no solo el desarrollo adecuado de las competencias marcadas en el perfil de egreso, sino también su formación dentro de una institución reconocida y certificada que ha alcanzado estándares mínimos de calidad, siguiendo los procesos adecuados para asegurar su correcto funcionamiento y continuo perfeccionamiento dentro del Sistema (SEP, 2008a).

De acuerdo con la SEP (2008a) dicha certificación sería “la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato” (p. 58) puesto que, a partir de ella, hasta hoy en día, se garantiza que la institución comparte una identidad que le ayuda a asumir y perseguir objetivos y fines comunes con los demás subsistemas y modalidades del país.

La certificación es emitida de tres formas distintas: 1) diplomas elaborados por los propios subsistemas que compartan ciertos elementos gráficos y

especifiquen los estudios cursados; 2) entrega de un título adicional al proporcionado por el subsistema en donde se cursan los estudios, es decir, uno específico por parte del SNB; y 3) el establecimiento de una cédula de bachillerato similar a la que ofrece la SEP para las distintas profesiones de la Educación Superior (SEP, 2008a).

La propuesta de la RIEMS bajo estos cuatro ejes consiste en lograr una transformación significativa en el nivel en todos sus aspectos: normativos, estructurales y sobre todo curriculares. Esto con la finalidad de adaptar el nivel a las exigencias locales y globales, y alcanzar la calidad en sus servicios educativos.

Vinculado al aspecto curricular, Eje 1, es que la RIEMS desarrolló su propuesta formativa. Pretendió que todas las instituciones adoptaran un modelo educativo basado en el enfoque por competencias y se centraran en lograr que los alumnos adquirieran no solo los conocimientos, sino también las habilidades, actitudes y destrezas que les resultaran útiles para desarrollarse como personas y les asegurasen una correcta incorporación al mercado laboral y/o a la educación superior.

Bajo dicha propuesta la RIEMS no ha buscado homogeneizar la formación de los jóvenes, sino asegurar que, independientemente de la modalidad u opción formativa de la que los alumnos egresen, éstos tengan la capacidad para hacer frente a los retos de la sociedad contemporánea (SEP, 2008a). Para lograrlo, estableció que el MMC debería concretizarse en cinco niveles: interinstitucional, institucional, oferta educativa, escuela y aula (Véase Esquema 2); y que la participación de los distintos actores educativos resultaba imprescindible.

Esquema 2. Niveles de concreción del MCC



Fuente: SEP (2008a).

De entre los distintos actores educativos los docentes hasta el momento han sido considerados pieza fundamental. De ellos ha dependido que los alumnos alcancen o no las competencias establecidas en el perfil de egreso y que la Reforma sea un éxito o un completo fracaso.

Asumir esta responsabilidad más que cuestión de disposición ha sido cuestión de preparación. Los docentes requieren ser capaces de trabajar con base en un enfoque por competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje del alumno (SEP, 2008b). Por ello, la RIEMS planteó que la formación profesional docente sería y debería ser “uno de los elementos de mayor importancia” (SEP, 2008a, p. 3). A partir de ella, se ha de ofrecer e incorporar a los docentes en servicio

a programas de actualización y capacitación que les permitan adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo su práctica de manera congruente a los planteamientos de la Reforma y con ello contribuir al alcance de los resultados esperados.

En concordancia con lo anterior, el proyecto emprendido por la RIEMS para la formación profesional de los docentes de bachillerato se compone de tres mecanismos principales de operación: un *marco legal-administrativo* a partir del cual se define el perfil a cumplir por el docente para su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio; un *programa de formación docente* (PROFORDEMS) y un *dispositivo institucional bifronte para la evaluación* del desempeño docente y la certificación del presunto dominio de las competencias docentes, esto con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) (Guzmán, Díaz y Soto, 2017. P. 151 y 152).

Si bien, como se ha mencionado, el objetivo de la presente investigación es analizar el programa de formación para arribar a una reflexión y valoración sobre la contribución que realiza en cuanto al desarrollo de las competencias docentes, resulta indispensable en un primer momento revisar el marco legal-administrativo con que han de cumplir los docentes y en el que se fundamenta dicho programa. Para ello, dentro de los siguientes puntos es abordado.

1.2. La formación profesional docente en el marco de la RIEMS

En el intento por renovar el modelo educativo bajo el cual se ha de formar a los futuros profesionistas, la RIEMS demandó de actores educativos más preparados, capaces de conducir su práctica eficazmente bajo los objetivos establecidos y contribuir con ello al alcance de la tan anhelada calidad educativa.

En su caso particular, demandó que los docentes ejerzan un papel distinto al tradicional, en el que sus desempeños ya no se reduzcan a la simple ejecución de lo establecido en los planes y programas de estudio y/o a la reproducción de

conocimientos, sino a partir del cual pueda proponer y promover ambientes de aprendizaje que les permita generar un impacto positivo en sus alumnos para que éstos desarrollen competencias útiles y pertinentes para su vida y alcancen de manera efectiva el perfil de egreso establecido.

“En el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” (SEP, 2008b, p. 1).

En este sentido, los docentes se vieron obligados a transformar su papel como ejecutores-transmisores del conocimiento, ejercido por muchos años, a uno como mediadores. En el que además de demostrar ser un experto en su área de conocimiento debe demostrar que es “un buen docente” pedagógicamente hablando.

Para lograrlo, planteó la necesidad de que la plantilla docente en servicio se incorporara a procesos de formación y actualización y que a partir de ellos desarrollara un conjunto de competencias profesionales, principalmente en cuanto a los ámbitos de: “Diseño de procesos de aprendizaje; Desarrollo cognitivo y motivacional; Métodos y técnicas de aprendizaje; Evaluación del aprendizaje y Liderazgo educativo” (Lozano, 2010, p. 135). En busca de este deseo, la SEMS diseñó y puso en marcha el Programa de Formación Docente «PROFORDEMS» y a través del Acuerdo 447 estableció un listado de competencias que configurarían el perfil profesional con que los docentes debían cumplir.

1.2.1. El Perfil Docente establecido por la RIEMS

A lo largo de la historia al docente se le han asignado un sinnúmero de roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso, el de investigador educativo (Castillo, 2007, citado en

Villaruel, 2009, p. 1), con la finalidad y esperanza de que a partir de su labor en el aula dé respuesta a las exigencias y necesidades sociales y educativas, así como a diversas problemáticas.

Frente al cambio promovido por la RIEMS y su propuesta para la modernización de la educación, estipuló que el papel que los docentes de la EMS deben ejercer tiene que ser un papel totalmente renovado, congruente y acorde con las nuevas exigencias del mundo globalizado y con el “nuevo” enfoque educativo, el basado en el desarrollo de competencias, a fin de favorecer con su práctica el aprendizaje de sus alumnos y ayudarlos al alcance efectivo del perfil básico de egreso determinado en el MCC.

“Es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad” (SEP, 2008a, p. 1).

Asumir un papel bajo estas características a diferencia de lo que muchos suelen suponer ya no consiste, como bien lo menciona Villaruel (2009), en dejar hacer, dejar pasar, sino en desplegar una serie de estrategias pedagógicas que propicien la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje y aseguren la construcción y adquisición de aprendizajes significativos para su desempeño efectivo en los distintos ámbitos de la vida (p. 5). Requiere, en consecuencia, de desarrollar y poseer un conjunto de conocimientos y cualidades específicas y totalmente distintas a las ya tenidas.

Por ello, con la finalidad de lograr que el docente alcanzara y desarrollara un papel acorde con los objetivos de la RIEMS, la SEMS de la mano con las autoridades educativas locales y las instituciones representadas por la ANUIES el 29 de octubre de 2008 a través del Acuerdo 447 precisaron un *perfil profesional* para la actividad del profesor en servicio de la EMS.

“El Perfil del Docente [establecido] es específico de la actividad docente de la EMS [...] Es impredecible que los maestros cuenten con las competencias que conforman el Perfil de Egreso más las competencias (didácticas, pedagógicas y de contenido) correspondientes a las actividades propias de su profesión” (SEMS, 2008, p. 6).

El perfil está configurado por un listado de ocho competencias y cuarenta atributos que expresan los conocimientos, habilidades y actitudes de carácter ético, académico, profesional y social que el docente, en su práctica cotidiana, debe desplegar “para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes alcancen las competencias genéricas” (SEP, 2008b, p. 1). Dichas competencias de acuerdo con el documento mencionado son de manera general:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Según las instancias, bajo el desarrollo de este conglomerado de competencias (perfil) descrito, se esperaba que el docente más que ser un difusor

de los ideales u objetivos de la Reforma, contara con las competencias necesarias que le permitieran alcanzar su profesionalización para ejercer una labor efectiva de enseñanza en el marco de la RIEMS y contribuir con ello a elevar la calidad educativa para que los estudiantes alcancen mejores desempeños.

Como puede observarse, las competencias descritas son muy generales por lo que el docente, como bien lo menciona Lozano (2015) independientemente de la modalidad a la que pertenezca, no tendrá razón suficiente para no desarrollarlas y presentarlas, la cuestión está más bien en los mecanismos de formación que se apliquen para ello.

Para tener un desempeño efectivo bajo dicho perfil no basta con que el docente conozca cada una de las competencias y sepa que desempeño(s) debe demostrar frente y con cada una de ellas, sino que requiere saber cómo adaptarlas y arribarlas a su contexto institucional y sobre todo curricular. Por lo que los mecanismos de formación que se pongan en marcha más que cuidar la correcta transmisión de lo que se espera del docente bajo el marco de la RIEMS deben asegurar que el docente: 1) conozca y desarrolle efectivamente el conjunto de competencias necesarias y establecidas en su perfil, y 2) sepa como aterrizarlas y aplicarlas en su labor cotidiana.

Partiendo del hecho de que los docentes de la EMS, en su caso la mayoría, no presentan una preparación profesional inicial en el ámbito pedagógico, sino más bien en la disciplina en que se desenvuelven, los programas de formación que se establezcan tienen que dar un esfuerzo mayor, estar bien diseñados y contemplar en todo momento las necesidades y características de los profesores.

1.2.2. El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior: el mecanismo de formación para el alcance del Perfil Docente

En el reconocimiento de que los profesores representan la pieza clave para el logro de los propósitos establecidos y el alcance de la calidad educativa, la RIEMS enfatizó que la formación y actualización de estos actores debía ser uno de los

elementos de mayor importancia. Por ello, a inicios de la Reforma, la SEMS diseñó e instrumentó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, mejor conocido como PROFORDEMS, por sus siglas, como el dispositivo principal para la formación y profesionalización de los docentes en el ámbito de la RIEMS, el ámbito de las competencias.

De acuerdo con lo establecido por dicha instancia, este programa estuvo dirigido a profesores activos de todos los planteles de Educación Media Superior (públicos, privados, estatales, federales) y fue puesto en marcha con el objetivo de orientar y contribuir a los procesos de formación para coadyuvar en el desarrollo y la adquisición de las competencias establecidas en su perfil profesional y con ello asegurar el desempeño demandado (ANUIES, 2019).

La formación ofertada bajo este programa se integró mediante dos opciones distintas. La *primera* constituida por un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior coordinado por la ANUIES, bajo una modalidad semipresencial, es decir una parte presencial y otra en línea, con una duración de 200 horas; y la *segunda* conformada por Especialidades diseñadas y ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) bajo una modalidad completamente en línea con una duración de nueve meses (Lozano, 2010; Macías, 2013; Guzmán, Díaz y Soto, 2017). Las especialidades ofertadas por la UPN fueron (SEMS, 2009):

1. Competencias Docentes para la Educación Media Superior
2. Educación centrada en el aprendizaje
3. Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
4. Matemáticas y Tecnología, Competencias comunicativas
5. Enseñanza y aprendizaje de la historia y la ciencia
6. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias
7. Competencias comunicativas

Tanto el Diplomado como las Especialidades fueron ofertadas a partir de mayo de 2008, con la diferencia de que el Diplomado fue ofertado todos los años hasta el 2013, a partir de este año no se registran más convocatorias, por 42 Instituciones de Educación Superior (IES) seleccionadas y coordinadas por la ANUIES; mientras que las especialidades a cargo de la UPN variaron su oferta de una convocatoria a otra.

El apoyo para que los docentes cursaran alguna de las opciones de formación consistió en el financiamiento al ciento por ciento de los gastos de las acciones de formación y capacitación docente, siempre y cuando éste finalizara exitosamente. El monto máximo de apoyo era alrededor de \$10,000.00 (diez mil pesos, 00/100 M.N.), el profesor para poder ser beneficiado de acuerdo con las Reglas de operación del PROFORDEMS (SEP, 2009) requería cumplir una serie de requisitos, entre ellos:

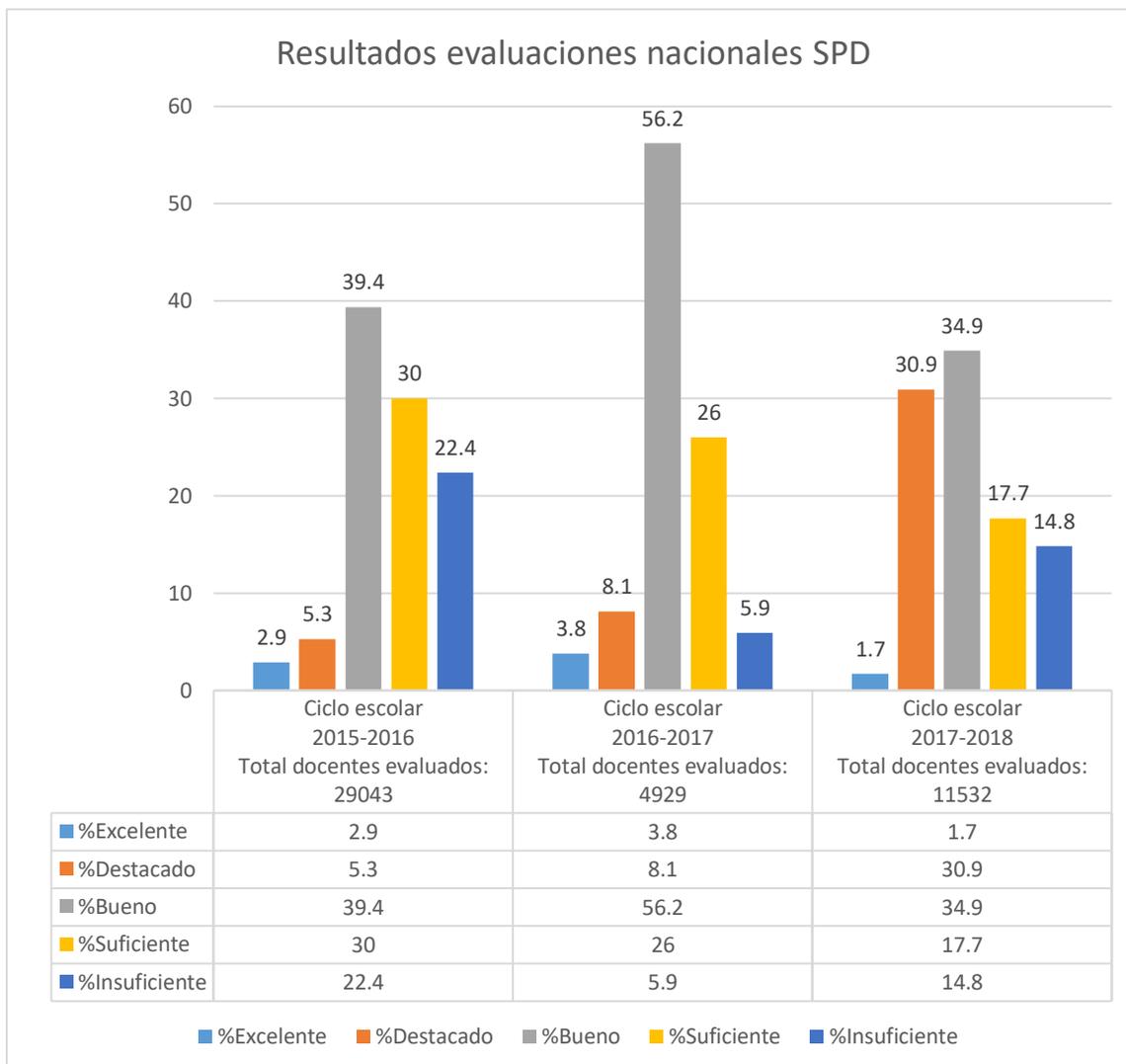
- Ser docente activo en algún subsistema y tener un contrato o plaza de por lo menos 15 horas por semana/mes.
- Manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (procesador de texto, PowerPoint, correo electrónico e Internet).
- Firmar una carta compromiso para permanecer al menos dos años como docente de este nivel educativo después de haber sido beneficiario del programa.
- Firmar una carta compromiso de cumplimiento académico del programa.

Una vez concluida alguna de las opciones de formación, de acuerdo con los lineamientos del PROFORDEMS, el docente debía llevar a cabo el proceso que convalidara el desarrollo efectivo de las competencias, esto a través del Programa de Certificación Docente de Educación Media Superior (CERTIDEMS). A diferencia del PROFORDEMS, el CERTIDEMS hasta hoy en día sigue activo. El requisito para que el profesor pueda certificar el dominio de las competencias consiste en realizar un trabajo escrito que demuestre las competencias adquiridas y conlleve a mejorar

la formación de bachilleres y profesionales técnicos en el marco de la RIEMS, el cual debe ser presentado por vía electrónica y sustentado bajo una entrevista oral ante dos evaluadores externos, previamente designados para tal efecto (ANUIES, 2019). Dicho trabajo “ha de ser aplicable a su trabajo y evidenciar su capacidad de transferir lo aprendido al aula y, de esa manera, contar con herramientas que le permitan mejorar la calidad de la educación que promueve entre sus estudiantes” (SEP y ANUIES, 2013c, p. 37).

Las expectativas con el PROFORDEMS, como puede observarse, desde el inicio fueron muy altas, la SEMS pretendió que la plantilla docente, conformada en 2008 por 188,544 mil profesores (ASF, 2011), se capacitara a través de él para que antes del ciclo escolar 2009-2010 todos, principalmente aquellos adscritos a los planteles dependientes de la Secretaría de Educación y de sus órganos desconcentrados, contaran con el perfil deseado que les permitiera contribuir a una formación eficaz de los jóvenes y a elevar los estándares de calidad en la educación (SEP, 2008a). Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, los convenios con las distintas instancias formadoras, el presupuesto asignado, etc., los pocos y casi nulos resultados e informes con los que se cuentan al respecto demuestran que el objetivo del PROFORDEMS no se ha logrado por completo. En 2011 la Auditoría Superior de la Federación a través de la Auditoría de desempeño: 11-0-11100-0703999 reportaba que “de los 188,544 docentes de las escuelas públicas de educación media superior, 96,674 (51.3%) se inscribieron en el Programa Formación de Docentes de la Educación Media Superior, de los cuales 61,301 (32.5%) egresaron de los cursos de actualización y capacitación, y sólo 9,836 (5.2%) se certificaron en competencias docentes” (p. 7). Mientras que, por su parte, las evaluaciones realizadas por el Servicio Profesional Docente (SPD) que tienen la finalidad de medir la calidad y los resultados de la función que los docentes desempeñan, así como asegurar que cumplen el perfil y compromiso profesional que requiere el sistema educativo para garantizar el derecho de los jóvenes a una educación de calidad (CNSPD, 2018); a partir del ciclo escolar 2015-2016 hasta hoy en día, han demostrado que aún existe un porcentaje significativo de docentes que presentan un nivel de desempeño insuficiente (Véase gráfico 1).

Gráfico 1. Estadísticas de desempeño docente



*El porcentaje real de docentes que tuvieron un desempeño insuficiente en la evaluación de desempeño ciclo escolar 2015-2016 fue de 17.7%, sin embargo, el 4.7% del total de los docentes (1361 profesores) no presentaron la evaluación, dicha cifra se toma como insuficiente en esta gráfica. Fuente: Elaboración propia con base en *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSDP) (2018)*.

Los resultados, como podemos observar, demuestran que la realidad presenta una enorme inconsistencia respecto a las metas establecidas. Hasta el momento no todos los profesores han sido capacitados ni lo serán, bueno no al menos dentro de este programa puesto que el PROFORDEMS no ha presentado convocatorias desde el 2013 y no existe información que nos diga si

continuará, sin embargo, a partir del año 2017 se puso en marcha el Programa de Estrategia Nacional de Formación Docente el cual incluye cursos de formación para docentes de Educación Media; y no todos, incluyendo profesores capacitados, han logrado el alcance efectivo del perfil docente establecido. La razón de todo esto de acuerdo con la ASF (2011) se debe a varios aspectos: falta de organización, de seguimiento, de consistencia, pero sobre todo falta de planeación y detección de necesidades, puesto que la SEP en ningún momento:

“[...] autorizó ni publicó los Lineamientos para la Operación del Programa de Formación de Docentes de la Educación Media Superior, [...] no formuló indicadores y metas de cobertura relativos a la atención a los docentes de las instituciones públicas de educación media superior con cursos de formación y actualización, [...] no contó con un indicador de resultados para medir la contribución del programa en el logro educativo de los alumnos de educación media superior [...] no contó con información, indicadores y metas para evaluar el impacto del programa en el desarrollo de las competencias de los docentes de la educación media superior, ni acreditó la contribución del programa en el desarrollo de las competencias docentes que definen el perfil de los docentes que cursaron el diplomado y la especialidad [...] ni mucho menos conformó un censo que incluyera el universo de los profesores de la educación media superior con la información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización para mejorar su desempeño” (ASF, 2011, p. 6 y 7).

Con todo lo antes descrito puede asumirse que las acciones de formación brindadas por el PROFORDEMS estuvieron todo el tiempo enfocadas a cantidad más que a calidad y pertinencia, como bien lo mencionan Guzmán, Díaz y Soto (2017). Es decir, más allá de preocuparse por conocer cuáles eran las necesidades reales de los docentes frente al nuevo papel exigido por la RIEMS y si el programa lograba un impacto positivo en la transformación de sus prácticas, la SEMS se preocupó por lograr que todos los docentes participaran en el proceso de formación y certificación de competencias, de tal forma que en la actualidad no se puede decir con toda seguridad que el programa “trasciende la visión restrictiva de un simple

entrenamiento o de una capacitación puntual a fin de instrumentar la reforma” (Macías, 2013, p. 32), así como tampoco se puede defender por completo su efectividad.

Ante todo esto, vale la pena cuestionarse muchas cosas, pero principalmente preguntarse ¿a través de qué forma y contenido el PROFORDEMS, específicamente el Diplomado en Competencias Docentes, intentó fortalecer la formación del docente y desarrollar las competencias establecidas en su perfil para un ejercicio correcto y eficaz? Dando paso así a nuestra pregunta de investigación.

Para ello, una vez que en este capítulo se han revisado las competencias que el docente requiere desarrollar y los cursos que se ofrecen para su desarrollo, dentro del siguiente capítulo se realizó una selección y análisis de las competencias que le permiten al docente implantar el enfoque basado en competencias dentro del aula y llevar a cabo el proceso de enseñanza bajo dicho marco.

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE LA EMS PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DOCENTE

“Enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.”

Paulo Freire (2004, Pedagogía de la Autonomía)

En un contexto de reestructuración curricular que busca eliminar el tradicionalismo en la práctica escolar de la EMS y en su lugar instaurar una pedagogía centrada en el alumno y en el desarrollo de competencias útiles para la vida, el docente se vio obligado a realizar una profunda y significativa transformación a su labor cotidiana, incorporando a ella una serie de competencias profesionales que le permitieran interactuar de forma activa con sus estudiantes y generar ambientes idóneos para el aprendizaje.

Dado a conocer, en el capítulo anterior, el perfil que el docente debía poseer frente a la instrumentación de la RIEMS y su propuesta de una educación basada en el enfoque por competencias, el presente capítulo se enfoca en seleccionar de dicho perfil aquellas competencias orientadas al proceso de enseñanza (planeación, desarrollo y evaluación), a fin de reconocer en qué consistieron y qué implicó su desarrollo e incorporación a la práctica cotidiana del docente. Se selecciona este tipo de competencias (didáctico-pedagógicas) por el grado de importancia que tuvieron para que el profesor guiara de forma efectiva el proceso de aprendizaje del estudiante y lograra los resultados esperados y demandados por la Reforma.

Para ello, en un primer punto se realiza un acercamiento completo al término «competencias», abordando distintas aportaciones que a lo largo de este tiempo se han hecho, los elementos que las caracterizan y su incorporación al ámbito educativo, esto con la finalidad de tener una visión clara sobre a qué hacemos referencia cuando hablamos de una formación basada en competencias. Teniendo un contexto más amplio sobre las competencias y el fin de su incorporación en la

educación, se da paso al tema de las exigencias y requerimientos en el papel docente a partir de la RIEMS, describiendo y analizando para ello las competencias profesionales que, en función de los supuestos pedagógicos promovidos por las competencias y su enfoque, debió desarrollar y presentar para ejercer una labor congruente y eficaz. Y, por último, con la finalidad de entender y dar paso a nuestro tercer capítulo, se abordan las nociones teóricas de la formación docente, así como los tipos y modelos.

2.1. Aproximación conceptual al término «competencias» ¿Qué se entiende por ellas?

A lo largo de las últimas décadas, el término «competencias» ha irrumpido de manera impresionante dentro de diversos contextos: laboral, social, cultural e incluso educativo, lo que ha llevado que en la actualidad existan diversas teorías sobre qué son las competencias y que al momento de intentar definirlas existan dificultades y variaciones sobre lo que intentan abordar y su verdadera intención. Por ello, con la finalidad de hacer una acotación sobre qué son las competencias y a qué se hace referencia cuando se habla de ellas, este primer apartado se centra en revisar diversas propuestas teóricas que a lo largo del tiempo se han generado.

Etimológicamente la palabra «competencia» deriva del latín *competentia*, que significa “competir” o “ser competente”, y *compétere*, que quiere decir “aspirar”, “ir al encuentro de”, “buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros”. De ahí que en español cuando se utiliza dicho término se haga referencia a dos acepciones: 1) disputa o contienda entre dos o más personas para conseguir algo, 2) pericia, aptitud e idoneidad que tiene o demuestra un individuo para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (Real Academia Española, 2019).

Partiendo de la segunda acepción, es principalmente que algunos autores y organizaciones a lo largo de estos años han construido su propuesta teórica, sosteniendo que hablar de competencias es hacer referencia a algunos aspectos del ser humano “conocimientos, habilidades [y actitudes] que son necesarios para

llegar a ciertos resultados y exigencias en una circunstancia determinada” (Chomsky, 2000 citada en Senseto, 2008, p. 43).

Por ejemplo, David McClelland (1973 citado en Sánchez y Terazaga, 2017), profesor de la Universidad de Harvard y uno de los primeros autores en utilizar dicho término, menciona que las competencias son aquellas características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional. Entiéndase por características subyacentes las habilidades, rasgos de personalidad, actitudes, valores y conocimientos del sujeto.

Bajo el mismo tenor, Spencer y Spencer (1993) mencionan que las competencias son aquellas características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación específica.

Aunque si bien, cabe destacar que ambas definiciones se generan desde el ámbito laboral, al extrapolarse dicho término a otros ámbitos, como el educativo, por ejemplo, se observa que el sentido de lo que son las competencias no varía en gran medida. Las competencias son, de igual manera, definidas por algunos especialistas y organizaciones como aquella estructura compleja de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten al individuo desempeñarse eficazmente en un contexto dado y enfrentar diversas situaciones. Veamos algunas definiciones:

“Son el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten [al individuo] llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” (UNESCO, 1998 citado en Galdeano y Valiente, 2010, p. 29).

“Conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser, conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le “hace

capaz” de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional” (Tejada, 1999 citado en Sánchez y Terazaga, 2017, p. 52).

“Son el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir [un individuo] para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (ANUIES citada en Morones y Allende, 2006, p. 4).

“Constructo molar [..] nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.” (Zabalza, 2007, p.13).

Si bien, tales definiciones abundan en mayor grado dentro de la literatura, por otro lado, también encontramos aquellas que apuntan a definir a las competencias como sinónimo de capacidad, habilidad, aptitud o destreza:

“Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (OCDE, 2005, p. 8).

“Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandoa conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento” (Perrenoud, 2004, p. 36).

“Capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a diversas situaciones de forma eficaz en un contexto determinado. [A través de la movilización interrelacionada de] actitudes, habilidades, y conocimientos” (Zabala y Arnau, 2007, p. 31).

Entonces, ¿qué son realmente las competencias? Las competencias, como puede verse, constituyen un concepto complejo y multifacético difícil de definir, y aunque si bien con las definiciones antes descritas se podría sostener que son: **el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes** que posee el individuo y/o

la capacidad que desempeña en un contexto determinado, es necesario tener claro que:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, efectivamente implican la movilización de dichos recursos, sin embargo, todos estos devienen de las competencias, es decir, al buscar el desarrollo de “x” o “y” competencia se genera la construcción de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al sujeto desempeñarse eficazmente en el ámbito requerido o presentado (Perrenoud, 2004; Guzmán, 2012).
- La *capacidad* al igual que la *habilidad*, la *destreza*, la *aptitud*, los *conocimientos*, etc., es solo una parte de la competencia, no su todo.

Las competencias no son así un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes ni la capacidad que presenta el sujeto, sino la combinación de estos, es decir, aquella estructura conformada por un cúmulo de saberes que al movilizarse-aplicarse de manera pertinente y congruente según el contexto presentado permiten al individuo demostrar/tener un desempeño eficaz y, en consecuencia, alcanzar resultados exitosos o al menos cambios favorables. Estructura que, cabe destacar, no se reduce a un simple *saber* o un *saber hacer*, sino que involucra también un “*saber ser*, un *saber convivir*” (Delors, 1997) pero sobre todo un *saber movilizar*. De acuerdo con Le Bofert (1994, citado en Izaguirre, 2011) el que una persona posea determinados conocimientos o capacidades no querrá decir que posee competencias ni mucho menos que es competente, requiere además de ello saber movilizarlos de forma pertinente y en el momento oportuno.

Desde este punto de vista, el alumno y el docente serán catalogados como competentes y poseedores de competencias siempre y cuando además de saber (conocer) demuestren que saben cómo y cuándo aplicar sus saberes (teóricos, técnicos, psicológicos), pero sobre todo cómo actuar frente a determinadas situaciones.

2.2. Caracterización y clasificación de las competencias

Arribar a un panorama más completo sobre qué son las competencias, implica no solo conocer las diferentes definiciones que se le han asignado, sino también aquellos elementos que las caracterizan y deben poseer. Por ello, a partir de la aproximación conceptual previamente realizada se destacan las características de las competencias y, posteriormente, se referencia la clasificación de estas a fin de plantear los elementos que deben poseer.

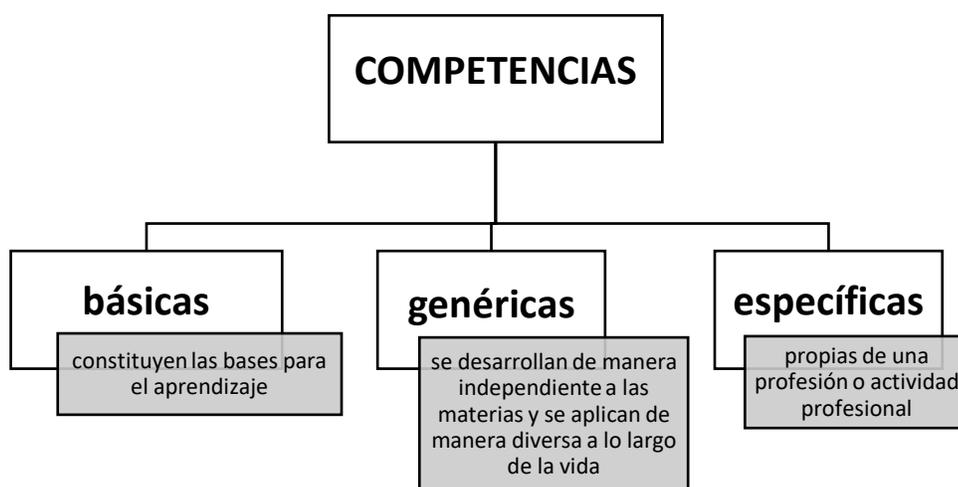
Ya en el apartado anterior se mencionaba, a modo de síntesis, que las competencias pueden definirse como *aquella estructura conformada por un cúmulo de saberes que al movilizarse-aplicarse de manera pertinente y congruente permiten al individuo demostrar/tener un desempeño eficaz en un contexto determinado*. Bien, si nos detenemos a analizar dicha definición podemos observar que las competencias poseen las siguientes características (Bernal y Teixidó, 2012; Sánchez y Terazaga, 2017):

- **Poseen un carácter integrador:** involucran no sólo una, sino distintas dimensiones del saber (saber, saber hacer, saber ser, saber estar, saber movilizar). Sin alguna de ellas no podrían ser concebibles.
- **Toman sentido y se manifiestan desde la acción:** las competencias implican una movilización del conjunto de saberes en una situación práctica, es hasta este momento que éstas se ponen de manifiesto y adquieren un significado.
- **Son consideradas un saber aplicable a diversos contextos:** las competencias no sólo se caracterizan por su puesta en práctica, sino también por permitir a los individuos actuar/responder con idoneidad en diversos contextos. No son consideradas un aprendizaje definido sino un aprendizaje adaptable y transferible a situaciones diversas.
- **Conducen a resultados satisfactorios:** las competencias no son un actuar por actuar ni un hacer por hacer, tienen un propósito y es que el individuo al desarrollarlas y ejecutarlas consiga: idoneidad en lo que hace y resultados exitosos y/o cambios favorables con respecto a una situación o problemática.

Si bien, dichas características son las más destacables y significativas, cabe mencionar que las competencias no sólo se caracterizan por poseer tales cualidades, sino también por presentar una clasificación diversa y estructurada en distintos niveles (tipos) en los que cada uno de ellos cumple un papel y presenta un cierto grado de especificidad. Dentro de la literatura, al igual que existen distintas definiciones sobre el término, existe una variedad de clasificaciones alrededor de las competencias (personales, laborales, sociales, de gestión, etc.), las cuales varían según el contexto en que se desarrollan y aplican (Correa, 2007).

La clasificación con mayor consenso en el contexto mexicano y educativo es aquella *centrada en términos de desempeño*, la cual establece que las competencias son el conjunto de recursos (cognitivos y no cognitivos) que le permiten al individuo tener la capacidad para realizar tareas y/o resolver problemas de manera eficiente e idónea. Desde esta perspectiva las competencias se clasifican en: básicas, genéricas y específicas (Véase esquema 3).

Esquema 3. Clasificación de las competencias (términos de desempeño)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información descrita en el presente apartado.

Las **competencias básicas**, también conocidas como esenciales, son aquel conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en el que todo individuo constituye las bases para su aprendizaje y apoya su desenvolvimiento personal y social. Este tipo de competencias comúnmente se desarrollan a lo largo de la educación obligatoria, básica principalmente, y de acuerdo con la OCDE (2005) se caracterizan por:

- Contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social.
- Ser aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Ser importantes/beneficiosas para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas.

Desde este sentido, la lectura, la escritura y el cálculo son consideradas competencias básicas en el sujeto, ya que sea cual fuese el aprendizaje que se desee desarrollar llevan por base éstas o al menos alguna de ellas.

Las **competencias genéricas**, por su parte, resultan ser aquellos comportamientos que se desarrollan de manera independiente a las materias formativas y que aseguran un desempeño satisfactorio de la persona sin importar su papel o profesión. Comúnmente se relacionan con los valores personales e institucionales y se caracterizan por ser: (1) *claves*: por su importancia y aplicación diversa a lo largo de la vida y (2) *transversales*: porque no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional (SEP, 2008a).

Una persona en el mundo contemporáneo de acuerdo con la OCDE (2005) debe poseer las siguientes competencias genéricas:

- Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente).
- Actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política).

- Uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología).

Por último, las **competencias específicas**, también nombradas profesionales, no hacen más que referencia a aquellas aptitudes propias de una profesión o actividad profesional, las cuales se desarrollan según el plan de estudio establecido. Dichas competencias se promueven a partir de la educación media y superior, debido a que la formación que los jóvenes comienzan a recibir en estos niveles es más especializada.

El desarrollo de estos tres tipos de competencias conlleva un proceso gradual, el sujeto las va adquiriendo a lo largo de su vida, en diferentes etapas. Para apoyar a ello, la educación requiere de dos medios principales: por un lado, planear y elaborar coherente y congruentemente los planes de estudio en los distintos niveles, y por otro profesionalizar a sus docentes.

2.3. Las competencias en educación: incorporación y objetivo

En un contexto en el que las transformaciones sociales, culturales y económicas, consecuencia de los procesos de globalización, han demandado de sujetos completamente preparados, capaces de enfrentar con idoneidad cualquier situación (individual, profesional y/o social) que pueda presentársele, la educación, al igual que los distintos ámbitos de la sociedad, ha tenido el reto de repensar y transformar sus prácticas y modelos a fin de ofrecer un servicio pertinente y eficaz.

Vivimos en una sociedad en la que memorizar y poseer conocimientos conceptuales ha dejado de ser suficiente. Las tecnologías y los medios de comunicación están presentes en la vida de la mayoría de nosotros, la información se transmite a grandes cantidades y velocidades, y los mercados laborales día con día se vuelven más competitivos. Lo que demanda que, como sujetos, además de saber, ejerzamos una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, interpretación, sistematización de la información (Tobón, 2014), así como podamos transferir de manera eficaz lo aprendido a diversos contextos y situaciones de la vida cotidiana.

La educación ante ello, además de dotar a los alumnos de conocimientos teóricos, se ha visto obligada a brindar una formación integral y para la vida en la que éstos, los educandos, desarrollen herramientas que les permitan adecuarse y enfrentar apropiadamente los requerimientos de la sociedad. Con la finalidad de lograrlo, a lo largo de las últimas décadas, específicamente a partir de la década de 1990, ha ido asumiendo y extendiendo en su seno el término de «competencia», surgido y desarrollado en el mundo laboral (Trujillo, 2014).

A diferencia de lo que puede parecer, y lo que muchos autores hasta la fecha han criticado, la educación incorpora a las competencias no con el objetivo principal de orientar la formación hacia lo laboral, sino que al ser entendidas como aquella estructura que combina de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que a partir de su ejecución permiten al individuo demostrar un desempeño adecuado, se ha visto en ellas la oportunidad de instaurar un modelo educativo totalmente distinto al tradicional, el cual esté orientado a potenciar todas las dimensiones del ser humano (cognitivo, psicológico, social, etc.) y a hacer de los aprendizajes algo útil y eficaz más allá de las aulas.

Al respecto, Tobón, Pimienta y García (2010) mencionan que las competencias son incorporadas en la educación como una alternativa que busca abordar los errores de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales intentando darles solución, entre las cuales destacan:

- La gestión del currículo y del micro currículo (programación del aula) para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico
- Lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro
- Formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizándolo el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, al considerar los retos del contexto
- Definir qué es la idoneidad e insertarla en la educación dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza

- Formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana (p. 4).

La Educación Basada en Competencias (EBC) constituye así una propuesta que busca satisfacer las exigencias y necesidades actuales, solventando las barreras existentes por muchos años con la sociedad y brindando una formación integral y centrada en el alumno en la cual se privilegie la aplicación de los aprendizajes, así como el desempeño y el éxito de los estudiantes fuera de la escuela y en diferentes contextos. Esto, cabe aclarar, sin renunciar a la transmisión y el aprendizaje de conocimientos teóricos, ya que como diría Argudín (2005) el hecho de que el desarrollo de competencias se centre en el desempeño no implica separar el *saber* del *saber hacer*.

Lo que se espera, en pocas palabras, al introducir las competencias a la formación es que los alumnos desarrollen los conocimientos como las habilidades, aptitudes y actitudes que les permitan comprender el mundo y desenvolverse adecuadamente en él, tanto “en el entorno mediato como inmediato” (Perrenoud, 1999). Además, al sustentarse por el enfoque constructivista, busca que el alumno tome un más papel activo siendo él el responsable de construir-modificar sus conocimientos al interactuar con el entorno y relacionar sus aprendizajes previos con los nuevos (Serrano y Pons, 2011)

Al igual que en muchos otros países, la EBC ha irrumpido en el sistema educativo mexicano: “actualmente se habla de Educación Basada en Competencias desde el preescolar hasta el posgrado” (Lozano, 2010, p. 129). Los discursos oficiales, desde inicios del siglo XXI hasta la fecha, no hablan más que de la necesidad y las ventajas de incorporar el enfoque por competencias en la educación. Entre tantas podemos destacar:

- Permite hacer frente y satisfacer las necesidades de una sociedad globalizada,

- Estar a tono con las recomendaciones de las Organizaciones Internacionales (OI),
- Mejorar la calidad educativa,
- Vincular la educación con la vida cotidiana, así como
- Tener egresados mejor preparados que contribuyan al desarrollo y al crecimiento económico del país.

En la educación media, la EBC se introduce, en casi todas las instituciones a partir de la RIEMS, con el objetivo de mejorar la calidad en el servicio y de asegurar egresados capaces de insertarse eficazmente a la educación superior, al mercado laboral, y consecuentemente a la sociedad (SEP, 2008a). Esto ha implicado una transformación radical durante todos estos años, la cual ha consistido desde la reestructuración de los programas de estudio y la forma de enseñanza-aprendizaje hasta la asignación de nuevas funciones/papeles en los actores involucrados en el quehacer educativo, comenzando principalmente por los docentes.

2.4. El docente frente a la educación basada por competencias. Una transformación de su práctica

¿Cuál es el papel que se espera que el docente ejerza frente a una educación basada en el enfoque por competencias? Es la pregunta que se hace y se intenta responder a continuación.

La instauración de un modelo educativo que busca lograr una renovación completa de las bases teórico-pedagógicas sobre las que se basa la educación para adaptarla a los nuevos tiempos y necesidades no sólo precisa, como se ha mencionado, la adecuación de los objetivos educativos y los planes curriculares, sino que además demanda un cambio en la manera de pensar y actuar de los distintos actores involucrados.

En el caso de los docentes, se ha precisado la necesidad de que renueven sus concepciones pedagógicas a fin de que ejerzan una práctica totalmente distinta

a la convencional en el que su papel no se reduzca sólo a transmitir y reproducir conocimientos. Hoy en día los estudiantes acceden fácilmente a la información que no necesitan de alguien que se las transmita, sino de alguien que les enseñe a saber cómo seleccionarla-organizarla-utilizarla y los apoye a desarrollar un pensamiento crítico, requieren de alguien que les ayude a aprender a aprender y, en consecuencia, a construir sus propios conocimientos.

Diversos autores (Díaz y Hernández, 2002; Zabalza, 2007; Villaruel, 2009; Álvarez, 2011), al respecto, han manifestado que frente a los nuevos tiempos y demandas el papel del profesor ha tenido que irse transformando de modo que su preocupación deje de centrarse sólo en la enseñanza de contenidos para concentrarse, también, en el aprendizaje del alumno:

“Parece una función diferente; pero ya no basta con que el docente domine su materia y establezca las condiciones bajo las cuales sucede el aprendizaje; hoy en día [...] tiene que interesarse [realmente] por el aprendizaje de los alumnos y preocuparse por las conclusiones a las que estos puedan llegar” (Huerta, Pérez y Carrillo, 2005, p. 37).

El papel que el docente frente a la EBC se ha visto obligado a asumir es así uno orientado al aprendizaje del alumno y al desarrollo de habilidades tanto cognitivas como no cognitivas. En pocas palabras, un papel como orientador y mediador del proceso de aprendizaje.

Ser un mediador de acuerdo con Tébar (2003) “significa dotar alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida” (p. 12). Entendido de este modo, el docente frente a este papel se enfrenta al desafío de crear y coordinar ambientes de aprendizaje que le permitan promover y asegurar el aprendizaje activo, significativo y autónomo del alumno, así como el alcance de las competencias u objetivos establecidos en el plan de estudios.

Si bien, ser un mediador es todo lo anteriormente descrito, cabe mencionar que además el docente se enfrenta al reto de motivar, generar interés y curiosidad en el alumno. Si esto no existe ni es capaz de generarlo, el alumno no asumirá su responsabilidad ni mucho menos logrará lo esperado. El profesor desde un papel como mediador deberá entonces (Tebar, 2003; Villaruel, 2009):

- Ser un experto en su ámbito de conocimiento (asignatura)
- Ofrecer métodos y estrategias que enriquezcan las habilidades básicas del pensamiento para seguir aprendiendo
- Propiciar la autonomía, la curiosidad y el pensamiento crítico y creativo
- Motivar a los estudiantes, mostrando interés en su proceso y avance.

Desde la perspectiva de la RIEMS, al ser el enfoque por competencias la base del modelo educativo propuesto e insertado, se enfatizó que el papel ejercido por el docente a lo largo de todos estos años debía modificarse, puesto que resultaba insuficiente e incluso inoportuno. Ante ello, manifestaba:

“Ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes” (SEP, 2008b, p. 1).

Se enfatizó la necesidad de que el docente ejerciera un papel más como el de mediador que como el de transmisor, ya que a partir de generar las condiciones idóneas para el aprendizaje (ambientes y estrategias) se esperaba que lograra que los alumnos desarrollaran las competencias establecidas en el Marco Curricular Común.

El profesorado a partir de la RIEMS enfrentó una nueva visión de su quehacer cotidiano, requiriendo pasar de una acción pedagógica centrada en la enseñanza y en los contenidos a una centrada en el alumno y su aprendizaje, para lograrlo se vio involucrado a ejercer nuevas prácticas y sobre todo a incorporar a su persona una serie de competencias profesionales.

2.5 Competencias profesionales del docente para una enseñanza centrada en el aprendizaje

¿Cuáles son las competencias que el profesor debe desarrollar y poseer? Es una de las preguntas que se pone en el eje de reflexión cuando se habla de la transición de un modelo educativo convencional a uno centrado en el desarrollo de competencias, puesto que, al igual que como sucede en los demás enfoques, el profesor en el marco de la EBC “requiere de planes de trabajo que contengan una serie de momentos organizados o pasos necesarios para cumplir con los propósitos de la enseñanza” (Huerta, Pérez y Carrillo, 2005, p. 39), pero sobre todo con los del aprendizaje del alumno.

La Educación Basada en Competencias se caracteriza, como se ha visto, por ser un enfoque que prioriza el aprendizaje del alumno sobre la enseñanza del docente, involucrándolo activamente en el proceso y haciéndolo responsable de construir y dirigir sus propios conocimientos. A diferencia del enfoque convencional, lo que importa no es solo aquello que el docente enseña, sino el cómo enseña y el cómo a partir de su función ayuda a los estudiantes a aprender y a potenciar cada una de sus capacidades.

Dar un énfasis al aprendizaje del alumno, como lo hace la EBC, es dar al docente una responsabilidad mayor a la de transmitir y reproducir conocimientos. Ya no se trata de lograr que el alumno conozca y domine todos los contenidos disciplinares, sino de conseguir que sepa cómo aplicarlos y aprenda a aprender (García, 2011). Se trata de ayudarlo a que desarrolle habilidades y adquiera herramientas que le permitan tener éxito tanto académicamente como en los distintos ámbitos de la vida.

Lograr lo anterior no es cosa sencilla, más allá de centrarse en dar exposiciones y cátedras, el docente, como bien lo menciona Monereo (2001), requiere planear bien su acción dentro del aula y centrarla en procedimientos de aprendizaje idóneos, capaces de conducir al sujeto a la reflexión y a la construcción de conocimientos. De ahí que, a lo largo de los últimos años, se enfatice la

necesidad de que el profesor desarrolle e incorpore a su práctica una serie de *competencias profesionales* que le permitan tanto transformar su práctica como ejercer una labor coherente y eficaz bajo las exigencias y propósitos del nuevo modelo educativo.

Definidas como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (Instituto Nacional del Empleo, 1987 citado en Zabalza, 2007, p. 71) múltiples son hoy en día las propuestas que especifican las competencias que el docente frente a la nueva propuesta educativa debe desarrollar y poseer (Véase tabla 4).

Tabla 4. Competencias profesionales del docente del siglo XXI

Autor	Competencias docentes
Perrenoud (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje. 2. Dirigir el progreso del aprendizaje. 3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación. 4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Orientar y desarrollar a los padres. 8. Utilizar nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Administrar la propia formación continua.

Zabalza (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso de enseñanza. 2. Seleccionar contenidos. 3. Ofrecer información y explicaciones. 4. Manejar nuevas tecnologías. 5. Diseñar metodología y organizar actividades. 6. Comunicarse con los estudiantes. 7. Tutorizar. 8. Evaluar. 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.
Sarramona (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar e implementar el currículo escolar. 2. Tutorizar a los alumnos. 3. Apoyarse en el contexto familiar y social. 4. Actualizarse e implicarse en la profesión docente. 5. Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente.
Mas y Tejada (2013 citado en Tejada, 2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar la guía docente. 2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno. 4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia. 6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de distintas fuentes.

El acento, como se puede observar, ya no está puesto en el saber disciplinar. Sí, sin duda sigue siendo importante, sin embargo, lo que recibe más peso es el conocimiento didáctico-pedagógico que el docente posea; a partir de él puede implementar el currículo, generar un vínculo satisfactorio con el alumno al despertar interés y motivación en él, y lo más importante contribuir a un verdadero logro de los aprendizajes (Loaiza, 2018).

Con la ejecución de la RIEMS y la instauración del modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, se demandó al docente ejercer una labor como mediador, para lograrlo la SEP, como se especificó en el primer capítulo, estableció un listado con las competencias que éste debía desarrollar e incorporar a su práctica cotidiana.

Si bien, todas las competencias establecidas hasta el momento se consideran fundamentales e imprescindibles para su desempeño, es principalmente a partir de aquellas enfocadas al proceso de enseñanza con las que el docente debía responder al papel demandado y colaborar en el alcance del objetivo de la RIEMS: ofrecer una formación integral y de calidad que asegurase en los egresados de la EMS el desarrollo y dominio de competencias útiles para la vida y para su desempeño en sociedad, puesto que en palabras de Zarza (2010) dichas competencias, la de planeación, ejecución y evaluación, son las que lo hacen un buen profesor, pedagógicamente hablando, pero sobre todo las que le permiten impactar directamente en los resultados obtenidos por los alumnos. Por esta razón el presente estudio se enfocó solamente en ellas.

De las ocho competencias establecidas en el Acuerdo 447 se observa que cuatro de ellas fueron las que enmarcaron y buscaron la transformación de la labor de enseñanza del docente (Véase tabla 5).

Tabla 5. Competencias docentes correspondientes al proceso de enseñanza

Proceso de enseñanza. Competencias docentes		
Planeación	Ejecución	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 	

Fuente: Elaboración propia con base en *SEP (2008a)*.

A fin de saber en qué consistieron, la actuación que se esperaba y espera con ellas y lo qué implicaba su desarrollo e incorporación a la práctica cotidiana del docente, dentro de los siguientes puntos se revisa cada una de manera más detallada.

2.5.1. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios (PLANEACIÓN)

El desempeño efectivo del docente en el marco de la RIEMS involucró, como se ha aludido, la presencia de diversas competencias, siendo la planeación del proceso de enseñanza una de las principales y más importantes (Bernal y Teixido, 2012).

La acción de planear consiste en delinear un “plan estructurado sobre algo que se pretende realizar” (RAE, 2019) a fin de prever una acción eficaz que permita

alcanzar los resultados esperados y/o demandados. Siendo así, al situar a la planeación como una competencia lo que se pretende es que el sujeto desarrollador y poseedor, que en nuestro caso es el docente, adquiera la capacidad para delimitar y organizar estratégicamente una secuencia de actividades que le permitan realizar su labor y arribar a un objetivo determinado (ej. el desarrollo de las competencias).

La planeación, si bien, al igual que varias de las competencias aquí mencionadas no resulta en absoluto nada nuevo en la labor del docente a partir de la RIEMS, sí adquiere un enfoque y una práctica totalmente distinta. A diferencia de lo que se esperaba bajo la educación tradicional, el docente bajo esta competencia ya no tiene el reto de establecer un plan lineal y rígido, concentrado en la dinámica estímulo-respuesta, sino de trazar un plan flexible y pertinente que se adapte y tome en cuenta las características de sus alumnos, así como los intereses y necesidades de estos (Frade, 2009).

De modo que, además de dar respuesta a las preguntas clásicas establecidas por Cesar Coll (Doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona) en 1992: *¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? ¿cuándo y cómo evaluar?* se ve obligado a indagar quiénes son sus alumnos y, partiendo del programa, conocer qué es lo que necesitan y desean aprender.

Planear bajo el enfoque por competencias de acuerdo con Zabalza (2013) se convierte así en una tarea compleja, el docente para elaborar el plan de su asignatura ya no sólo requerirá contemplar los contenidos básicos de su disciplina, el marco curricular en el que ésta se enmarca, los recursos y medios con los que cuenta, sino también las características y necesidades de sus alumnos, así como el contexto en el que se desenvuelve.

El objetivo bajo esta competencia, en términos generales, es que el docente, partiendo del conocimiento integral de sus alumnos (intereses, necesidades, motivaciones) y del contexto, sea capaz de definir y seleccionar los contenidos, estrategias y recursos, ajustarlos a las necesidades formativas de los estudiantes y, a partir de ello diseñar “la mejor situación didáctica o escenario de aprendizaje

(Frade, 2009, p. 164) que conduzca al alumno al desarrollo de competencias y al alcance efectivo de su perfil. Se trata de que el docente pueda planear y organizar una propuesta formativa de valor que al llevarla a cabo resulte significativa y efectiva para el aprendizaje y el desarrollo del alumno (Zabalza, 2013).

Para lograrlo, el docente además de “identificar los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrollar estrategias” (SEP, 2008b p. 3) pertinentes y efectivas para el aprendizaje, requería saber (SEP, 2008b):

- Diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios con la finalidad de que crear un puente entre las distintas disciplinas,
- Diseñar materiales apropiados para el desarrollo de competencias, partiendo del hecho de que lo que se busca es ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y lograr que estén en todos los casos (estudiantes) sea efectiva, los materiales a diseñar deberán ser diversos, y
- Contextualizar los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

De modo que, para desarrollar y evidenciar esta competencia en su acción cotidiana el docente no sólo debía conocer en qué consistía y el objetivo del enfoque basado en competencias, sino también cómo elaborar y organizar una planeación bajo dicho enfoque (*elementos y técnicas de planeación*), cómo diagnosticar las necesidades e intereses de formación de sus alumnos y conocer cuáles son y en qué consisten las estrategias de aprendizaje a partir de las cuales debía basar sus actividades y diseñar sus materiales. Esto es lo que sin duda un programa de formación o actualización debe(rá) ofrecerle.

Con la finalidad de entender todo lo antes descrito de una manera más sencilla se presenta la siguiente tabla:

Tabla 6. Competencia: Planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Competencia. Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje

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

¿A qué hace referencia?

Capacidad de prever y organizar el curso de acción que conllevará a una enseñanza efectiva y, por ende, al alcance de los objetivos.

Criterios Conductuales

1. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
2. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
3. Diseña materiales apropiados y diversos a fin de contribuir al desarrollo de competencias.
4. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

Temáticas de Formación para su desarrollo y despliegue

- Cómo elaborar y organizar una planeación bajo el enfoque por competencias (técnicas y elementos).
- Cómo diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos (instrumentos de diagnóstico).
- Estrategias de Aprendizaje: cuáles son y en qué consisten.

Fuente: Elaboración propia con base en lo anteriormente descrito.

2.5.2. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional (EJECUCIÓN 1)

Una vez diseñada la secuencia didáctica, el docente debe ser capaz de ejecutarla y, a través de su práctica en el aula, conducir a los alumnos hacia el desarrollo y adquisición de habilidades (cognitivas y metacognitivas) que les permitan construir aprendizajes significativos y lograr el alcance efectivo de las competencias establecidas en su perfil.

La labor del docente bajo esta competencia no es tan difícil de explicar, consiste básicamente en identificar y seleccionar las estrategias y recursos que resultan más convenientes para lograr aprendizajes efectivos y significativos en el alumno. No obstante, aunque pueda parecer algo tan sencillo ésta es una de las competencias más complejas pero imprescindibles que el docente debe desarrollar y presentar, porque de acuerdo con Zabalza (2007) esta comprende los numerosos componentes que se relacionan con la forma en la que deberá abordarse la enseñanza para lograr los objetivos de aprendizaje esperados y/o demandados; la selección del método didáctico y la selección, organización y desarrollo de tareas instructivas.

La SEP (2008b) al demandar en el Acuerdo 447 la presente competencia, estableció que el profesor debía a través de ella comunicar ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrecer ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes; aplicar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada; promover el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación con sus circunstancias socioculturales; proveer de bibliografía relevante y orientar a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación; así como utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje (p. 3).

Se demandaba, en pocas palabras, que el docente bajo esta competencia llevará a cabo una práctica diversificada con métodos y recursos innovadores que le permitieran asegurar en todos y cada uno de sus estudiantes el despliegue de sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de las competencias establecidas en su perfil. Para ello, además de saber reconocer las características, intereses y necesidades de sus alumnos, requería conocer las diversas metodologías que pudiera aplicar en distintas situaciones y desde las demandas de los alumnos y, ante ello, poseer un repertorio de recursos, estrategias y técnicas que le permita expresarse de diversas maneras en el espacio formativo (Zabalza, 2007).

Tabla 7. Competencia: Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje (No. 1)

Competencia. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (No.1)

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

¿A qué hace referencia?

Capacidad para identificar y seleccionar las estrategias y recursos que resultan más convenientes para lograr aprendizajes efectivos y significativos en el alumno.

Criterios Conductuales

1. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
2. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

-
3. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación con sus circunstancias socioculturales.
 4. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 5. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

Temáticas de Formación para su desarrollo y despliegue

- Estrategias y técnicas de enseñanza para lograr el aprendizaje de los alumnos.
 - Qué son y cuáles son.
 - Criterios para su selección y aplicación.
- Implementación y utilización de las TIC en el aula.

Fuente: Elaboración propia con base en lo anteriormente descrito.

2.5.3 Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (EJECUCIÓN 2)

Lograr que los alumnos aprendan a aprender y logren el alcance efectivo de las competencias establecidas en su perfil no sólo dependía de un uso variado de estrategias y recursos didácticos dentro del espacio formativo, sino también de la medida en la que se propiciaran las condiciones favorables para el aprendizaje (*ambientes de aprendizaje*). De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), apoyados de las teorías de varios autores (Piaget, Vygotsky, Wallon, entre otros), además de los mecanismos endógenos del ser humano, la construcción del aprendizaje depende en gran medida de los diversos factores externos en los que el sujeto se ve envuelto.

Para entender a fondo cual es la labor que se le demandó al docente frente a esta competencia cabe destacar lo que es y lo que implica un *ambiente de aprendizaje*.

La palabra ambiente se encuentra en el vocabulario de la mayoría de nosotros, comúnmente la utilizamos para referirnos a todo aquello que nos rodea; desde las condiciones físicas hasta los factores humanos, sociales y culturales. Siendo de esta manera, al hablar de un *ambiente de aprendizaje* hacemos referencia al conjunto de elementos (físicos y no físicos) que componen o configuran el escenario en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Duarte (2013) menciona que un ambiente de aprendizaje toma en cuenta:

“[...] tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, [como] también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan” (p.6).

De modo que, hablamos no sólo de un espacio físico, sino también de los múltiples factores psicosociales (relaciones e interacciones humanas) que intervienen e influyen, sea de manera positiva o negativa, en la adquisición de los conocimientos. Lo ideal es que dichos factores más allá de entorpecer beneficien el proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias en el alumno, he aquí la labor y la demanda hacia el docente quien adquiere la responsabilidad de *promover y asegurar el desarrollo de condiciones positivas* que fortalezcan y/o mejoren el aprendizaje de los alumnos; una comunicación clara y eficaz, organización espacial, buenas relaciones docente-alumno y alumno-alumno, generar confianza y motivación, son algunas de ellas.

La labor del docente bajo esta competencia consiste entonces en llevar a cabo dentro del espacio formativo actividades e interacciones que le permitan generar un clima amigable y seguro para (SEP, 2008b, p. 3):

- Favorecer entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.

- Favorecer el deseo de aprender y proporcionarles oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motivar a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo, así como
- Fomentar el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística, y
- Propiciar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

Así, además de modificar los recursos, materiales y metodologías con los que trabaja cotidianamente, se enfrenta a la necesidad de replantear la organización espacial y favorecer las interacciones que se llevan a cabo a fin de asegurar con ello un clima en el que se promueva el respeto, la libertad de expresión, el trabajo en equipo y la igualdad, pero sobre todo en el que el alumno se sienta identificado y motivado para aprender.

Lograrlo no es cosa sencilla, al igual que las otras competencias el docente para construir ambientes de aprendizaje requiere desarrollar un conjunto de “saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que de manera integrada promuevan la acción propositiva para planificar, diseñar, poner en marcha y valorar la pertinencia de potentes y eficaces ambientes de aprendizaje” (DGESPE, 2012, p. 5). En pocas palabras, que le permitan saber qué es un ambiente de aprendizaje, en qué consisten, cuáles son las condiciones para construirlos (condiciones psicosociales de los adolescentes), qué tipos de estrategias puede emplear, y sobre todo cómo utilizar las TIC como medio para favorecer la autonomía y la creación de nuevos ambientes, lo cual sin duda es lo que la formación ofertada deberá ofrecer y asegurar.

Tabla 8. Competencia: Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje (No. 2)

Competencia. Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (No. 2)

Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo

¿A qué hace referencia?

Capacidad de promover y asegurar el desarrollo de condiciones positivas que fortalezcan y/o mejoren el aprendizaje de los alumnos.

Criterios Conductuales

1. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
2. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
3. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
4. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
5. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
6. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

Temáticas de Formación para su desarrollo y despliegue

- Qué es un ambiente de aprendizaje.
- En qué consisten.
- Cuáles son las condiciones para construirlos; condiciones psicosociales de los jóvenes.
- Qué tipos de estrategias se pueden emplear.

-
- Aplicación de las TIC como medio para favorecer la autonomía del alumno y la creación de nuevos ambientes.
-

Fuente: Elaboración propia con base en lo anteriormente descrito.

2.5.4. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo (EVALUACIÓN)

La evaluación es de los últimos momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no por ello es menos importante. Mientras que a partir de las otras competencias el docente busca el logro de los aprendizajes en el alumno, a través de la evaluación es que verifica y asegura que así haya sido.

La evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto determinado (Pardo et al., 2013). Siendo de esta manera, podría decirse que la labor del docente frente a esta competencia consiste en recoger información o evidencia que exprese el aprendizaje del alumno y, a partir de ello, emitir juicios de valor sobre el nivel de logro alcanzado. Si bien, es correcto, con la introducción de las competencias a la educación implica más que esto.

A lo largo de muchos años, en la educación tradicional, la evaluación ha sido utilizada como mecanismo de medición y clasificación. El docente se ha valido de ella para diferenciar a los alumnos que más saben de los que saben menos (Zabalza, 2007), seleccionando en consecuencia aquellos alumnos merecedores de aprobar el nivel/asignatura y aquellos que no. Ha privilegiado sus aspectos técnicos y, en ocasiones, su sentido punitivo (Díaz Barriga, 2003).

Frente a la EBC, se busca que el docente supere esta perspectiva y que utilice la evaluación más como una herramienta formativa. Por ende, que, además de determinar el nivel de logro alcanzado por el alumno (satisfactorio o insatisfactorio), identifique, a partir de los resultados obtenidos por éstos, áreas de oportunidad que le permitan ayudarlo a mejorar sus conocimientos y habilidades y, si es el caso, a lograr el alcance efectivo de los objetivos (competencias)

establecidos. Para ello, más que diseñar y “asegurar una evaluación sobre la base de información a base de contenidos deberá utilizar diversos instrumentos o técnicas a partir de los cuales pueda obtener un panorama más completo sobre el proceso/avance del alumno” (García, 2016, p. 132).

Al respecto, la SEP a través del Acuerdo 447 estableció que el docente bajo esta competencia debía: 1) establecer criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y comunicarlos de manera clara a los estudiantes, 2) dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes, 3) comunicar sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugerir alternativas para su superación, y 4) fomentar la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEMS, 2008b, p. 3).

De modo que, para desarrollar e incorporar esta competencia a su labor, el docente necesitó conocer y poseer diversos instrumentos o técnicas de evaluación, así como saber “emplear un sistema de evaluación continuado que le [permitiera] tener una visión diacrónica del aprendizaje de sus alumnos; manejar diversas dinámicas informativas con las que pueda retroalimentar y aclarar a sus alumnos acerca de los resultados de las evaluaciones [y sus áreas de oportunidad]” (Zabalza, 2007). En pocas palabras, saber en qué consiste la evaluación por competencias, cómo evaluar por competencias, qué medios o técnicas puede utilizar, cómo construir/diseñar un examen por competencias y cómo llevar a cabo una retroalimentación eficaz.

Tabla 9. Competencia: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Competencia. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
<i>Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo</i>

¿A qué hace referencia?

Capacidad de determinar el nivel de logro alcanzado por el alumno y de identificar, a partir de sus resultados obtenidos, las áreas de oportunidad que puedan permitirles mejorar sus conocimientos y habilidades.

Criterios Conductuales

1. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
2. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
3. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
4. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Temáticas de Formación para su desarrollo y despliegue

- En qué consiste la evaluación por competencias,
- Cómo evaluar por competencias: medios y técnicas,
- Cómo construir/diseñar un instrumento para la evaluación por competencias, y
- Cómo llevar a cabo una retroalimentación eficaz: instrumentos y/o modelos.

Fuente: Elaboración propia con base en lo anteriormente descrito.

Bajo la demanda del desarrollo de estas 4 competencias fue que la RIEMS propuso y buscó transformar la práctica tradicional del docente, para enfocarla al aprendizaje y logro de objetivos de los alumnos.

Por último, con la finalidad de entender y dar paso a nuestro tercer y último capítulo, se abordan las nociones teóricas de la formación docentes, así como los tipos y modelos existentes.

2.6. Nociones teóricas de la formación docente

Durante las últimas décadas, el tema de la formación docente ha cobrado vital importancia en todos los sistemas educativos del mundo. Se ha considerado como el medio a través del cual se puede alcanzar la tan anhelada calidad educativa, debido a que su labor consiste en preparar y desarrollar personal y profesionalmente al docente para ejercer una práctica efectiva que asegure en sus alumnos el logro de los aprendizajes mínimos que les permitan responder a las demandas de la sociedad contemporánea.

En el contexto mexicano, la formación docente, tanto inicial como continua, ha cobrado mayor relevancia frente a “la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el país” (DGESPE, s.f.) y, sin duda alguna, frente al establecimiento del enfoque centrado en el desarrollo de competencias en el Sistema Educativo. Puesto que, como se ha visto, ante tales acontecimientos se busca y demanda de profesores altamente capacitados quienes, además de conocimientos disciplinares sistemáticos, cuenten con una preparación específica para el desempeño, habilidades especiales y una identidad con principios éticos (SEP, 2003).

Lo anterior ha implicado, a lo largo de estos últimos años, recientes reformas curriculares en la Educación Normal (2018), la puesta en marcha de diversos programas/sistemas de formación docente e incluso la creación e impartición de licenciaturas, maestrías y especialidades enfocadas a la enseñanza dentro de diversas Instituciones de Educación Superior (IES). Si bien, es objetivo de nuestro tercer capítulo abordar y especificar estas acciones, principalmente las enfocadas a docentes de educación media, antes de dar paso a ello es necesario abordar el concepto de *formación docente*, así como el fin que esta tiene.

De acuerdo con Ferry (2008) cuando utilizamos la palabra formación no todos le damos el mismo sentido, para algunos la formación consiste en dispositivos (condiciones de la formación que son los soportes de la formación: formación inicial, permanente, continua); mientras que para otros consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Si bien, ambos aluden a aspectos de la formación ninguno de estos sentidos define lo que en realidad es, entonces ¿Qué es la formación y a qué se hace referencia cuando se habla de ella?

La palabra formación está asociada al verbo *formar* que de acuerdo con la RAE (2019) significa dar forma a algo, es por lo que al hablar de esta se plantea como una forma; “una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (Ferry, 2008). Formarse es entonces adquirir/dar cierta estructura a nuestra persona para cumplir con un papel o con ciertas tareas específicas; un zapatero requiere de formación, así como un médico, un profesor, un ingeniero, e incluso, el mismo hombre.

“El término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Heller, 1977 citado en Díaz y Rigo, 2003, p. 87). Desde este punto de vista, la formación implica la adquisición y el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, los cuales, como ya se aludió, dependen del trabajo o profesión que se va a realizar. De esta forma, al hablar de la formación docente, o mejor dicho de la formación del docente, se hace referencia a las competencias que éste debe desarrollar e incorporar a su persona para ejercer su labor, la de enseñar.

Al respecto y siguiendo esta misma línea, Marcelo (1989 citado por Díaz y Rigo, 2003) menciona que la formación docente es nada más y nada menos que:

“El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional” (p. 88).

Desde este punto de vista, podría decirse que la formación docente implica o es un proceso cuyo objetivo consiste en formar a los sujetos aspirantes a ejercer la labor de enseñanza, pero también en incorporar a los individuos ya llamados docentes y ejerciendo como tal. Dicho de otro modo, la formación docente implica no sólo el desarrollo y adquisición de competencias para el ejercicio profesional, sino también el perfeccionamiento continuo, e incluso la transformación, de las ya poseídas para convertir al docente en un experto y ayudarlo a ejercer una práctica efectiva y pertinente que le permita conducir a sus alumnos al desarrollo y alcance de sus propias competencias.

Lo anterior explica, hoy en día, la existencia de diferentes programas (opciones) e incluso modelos enfocados a formar al docente.

2.7. Tipos y modelos de formación docente

Formación inicial, formación continua, formación permanente, profesionalización docente son algunos de los términos que suelen utilizarse en los informes gubernamentales y en la literatura para referenciar la formación de los docentes, la razón de ello porque, de acuerdo con Sharon Feiman (1983 citado en Marcelo, 1995) “el aprender a enseñar implica un proceso continuo” (p. 33), el cual se compone de distintos tipos y momentos de formación. A fin de comprender cuáles son y saber en qué consisten, cada uno de ellos se discute a continuación:

a) Formación inicial

La formación inicial es el primer momento en la formación del docente. Hace referencia al momento en el que el sujeto, futuro profesional docente, se inserta a estudios de nivel universitario para adquirir y formar su identidad profesional; conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitan reconocerse y ejercer dentro del contexto de la enseñanza y la formación de futuros estudiantes.

En el caso de México, la formación inicial de los profesores de Educación Básica se lleva a cabo en las Escuelas Normales Superiores (ENS) e incluso dentro

de las Instituciones de Educación Superior; UNAM, UPN y universidades privadas. Para el caso de los docentes de Educación Media Superior, e incluso Superior, este tipo de formación no aplica, su formación inicial comúnmente está alineada a algún campo disciplinar, esto puede observarse en los indicadores proporcionados por el INEE año con año.

b) Formación continua y permanente

Al igual que en otros campos profesionales, dentro de la educación continuamente se presentan nuevas exigencias, resultado de los cambios generacionales. Ante ello, los docentes en ejercicio se ven en la necesidad de adquirir y/o renovar sus conocimientos y habilidades para ejercer una práctica eficaz y pertinente. La formación continua y permanente es así aquella encargada de insertar a los docentes en servicio en cursos, talleres o diplomados que les permitan actualizar, renovar y mejorar sus conocimientos y habilidades (Ortega, 2011).

A diferencia de la formación inicial, la formación continua y permanente no tiene una larga tradición en México, no obstante, durante las últimas dos décadas las autoridades educativas, en conjunto con Instituciones de Educación Superior, han impulsado diversos programas de capacitación y actualización para fortalecer y mejorar la práctica de los docentes de Educación Básica y Educación Media Superior. Para el caso de éstos últimos, dos ejemplos claros son: el PROFORDEMS, objeto de esta investigación, y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, el cual se detalla en el capítulo 3 de esta tesis.

c) Profesionalización docente

La profesionalización hace referencia a aquel “proceso conducente a la construcción de una cierta profesionalidad” (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012, p. 13), por lo que al referirnos de la profesionalización docente hacemos referencia a aquel proceso que lo conduce al desarrollo de una práctica eficaz, a fin de atender con

ello las demandas del Sistema Educativo y de la sociedad. Es decir, más allá de un tipo de formación, se trata del resultado de un proceso formativo, el cual engloba la formación inicial, continua y permanente, asegurando el dominio de los conocimientos y habilidades que le permitan ejercer de manera eficaz la práctica docente y lograr el alcance de las metas establecidas.

Con la RIEMS la profesionalización del docente va encaminada a el desarrollo de las competencias establecidas en el Acuerdo 447, para asegurar con ello una práctica pertinente que le permita asegurar que los jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para hacer frente a las demandas sociales (SEP, 2008b).

En la actualidad, además de diferentes tipos de formación, existen diferentes *modelos pedagógicos* bajo los cuales se lleva a cabo la formación del docente.

Las palabras modelo pedagógico “no aluden a “configuraciones institucionalizadas históricamente incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” ni tampoco [a] una “figura paradigmática que deba ser imitada”, [sino que hacen referencia a un] recurso metodológico que permite organizar, administrar y dirigir un proceso [de formación]” (Ávila y García, 2005, p. 48).

A través de un modelo se establecen las bases del sistema de formación que se pretende llevar a cabo, así como el ideal de sujeto que se pretende formar; ¿qué conocimientos y habilidades se han de enseñar para que el sujeto las desarrolle y pueda ejercer y cumplir con su función? y ¿cómo se han de enseñar? Si bien, podemos encontrar diversos modelos a partir de los cuales se busca formar a los docentes, dentro de este apartado se describen dos de los que han fungido como base.

1. *Modelo Técnico*

De acuerdo con Sanugenio y Escontrela (2000) este modelo se caracteriza por definir el conjunto de rasgos deseables en el profesional; describe, a partir de los

intereses y necesidades del mundo exterior, los conocimientos y las habilidades que el docente debe poseer para realizar una práctica eficaz y pertinente, y a partir de ello define los cursos que se deben ofrecer para alcanzarlas.

La formación brindada a través de este modelo tiene como base teórica un “enfoque pragmático conductual” (Sanugenio y Escontrela, 2000, p.13); el aprendizaje que brinda es de tipo memorístico y se enfoca en los resultados de los productos antes que en el proceso de estos mismos. El interés de este modelo se centra así en lograr que el docente desarrolle las competencias necesarias que le permitan saber enseñar en un tiempo y espacio determinado, sin importar y tomar en cuenta el cómo las desarrolla.

“Se trata así, más de un estudio de rendimiento cuantitativo de cuánto se ha aprendido más que de qué tipo de aprendizaje se ha estimulado con la enseñanza. Donde el profesor eficaz resulta ser aquel que es más competente para resolver problemas rutinarios [...] y el que más cambios producidos en el alumno logra” (Gimeno,1983 y Elliot, 1980 citados en Sanugenio y Escontrela, 2000, p. 15).

En la actualidad, pese a los cambios constantes y las innovaciones en el ámbito educativo, este modelo sigue siendo de los más predominantes en la formación contemporánea de los maestros. Dentro de él, podemos ubicar algunos otros modelos como el tradicionalista y el conductista.

Tabla 10. Modelos Técnicos

Modelo tradicionalista	Modelo conductista
<ul style="list-style-type: none"> • Su fundamento es la escolástica, que significa método y orden. • El profesor es el cimiento y condición del éxito educativo. • El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. • La repetición de lo que el maestro dice, tiene un papel fundamental. • La transmisión de la cultura y de los conocimientos se considera el principal medio para ayudar al alumno a conformar una personalidad disciplinada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en las teorías de diversos autores, pero esencialmente en las de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) quien sostiene que los comportamientos del individuo son respuestas a ciertos estímulos en el ambiente, o consecuencias de su historia, es decir, los comportamientos se aprenden en un proceso llamado condicionamiento, mediante el cual una persona asocia una cosa con otra. • El profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. • La relación educando-educador es sumamente pobre. • Busca que los resultados obtenidos sean los deseados, para lograrlo utiliza el reforzamiento.

Fuente: Elaboración propia con base en *Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.)* y *Pellón (2013)*.

2. Modelo Crítico-Reflexivo

Respecto al modelo crítico-reflexivo Sanugenio y Escontrela (2000) mencionan que éste surge con el fin de brindar una renovación curricular y hacer del aprendizaje algo más que un proceso de internalización y acumulación. Así, a diferencia del modelo anterior, busca ocuparse de la actividad creativa y descubridora del sujeto aprendiz, dándole importancia al proceso de aprendizaje, es decir, al cómo aprende y colocando en el centro sus necesidades, intereses y capacidades.

La formación brindada por este modelo se sustenta en la psicología constructivista, la cual considera que el aprendizaje del sujeto es una construcción y reconstrucción de estructuras mentales, resultado de una continua interacción con

su realidad; “el aprendizaje es un proceso de acción y de reflexión [...], de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende” (Pérez Gómez, 1990 citado en Sanugenio y Escontrela, 2000, p. 27).

La práctica (acción) y la reflexión son así los elementos fundamentales de dicho modelo.

Hoy en día, este modelo ha ido posicionándose poco a poco en la formación de los profesionales, principalmente el basado en el enfoque de las competencias, derivado de él.

Como puede verse con todo lo descrito en el capítulo, la introducción de las competencias a la educación exige de los docentes algo más de lo ya existente, ya no basta el hecho de que sean expertos en la materia que enseñan, además han de reunir determinadas cualidades personales y profesionales que, independientemente del contexto (comunidad) en la que se desenvuelvan, les permitan potenciar y asegurar el logro de los aprendizajes de sus alumnos. Para lograrlo, se ha demandado de su compromiso y participación en programas de formación y actualización, puesto que de acuerdo con las autoridades educativas estos son y serán el medio que les permitirá alcanzar su desarrollo y su profesionalización.

Un ejemplo de esto es el PROFORDEMS, el cual buscó ofrecer al docente una vía segura para el desarrollo las competencias mencionadas en este capítulo, con la finalidad de arribar a una valoración de su pertinencia a este objetivo, dentro del siguiente capítulo se analiza pedagógicamente el contenido inserto y proporcionado por el Diplomado en Competencias Docentes.

CAPÍTULO 3. PROFORDEMS: EL MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

“Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica), sino que precisa de conocimientos específicos.”

Zabalza (2007, p. 71)

Como se ha visto, con la implementación de la RIEMS en el nivel medio superior al docente se le demandó el desarrollo de múltiples competencias profesionales que favorecieran su práctica, así como la calidad de la educación. Ante dicha demanda, la formación docente fue posicionada por las autoridades educativas como el medio principal a través del cual el profesor debía desarrollarse personal y profesionalmente.

A la fecha podemos encontrar múltiples esfuerzos que en materia de formación se han realizado, no obstante, en contraste podemos ver que son mínimos los resultados que se han obtenido. Un ejemplo claro de esto es el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que después de más de diez años desde su puesta en marcha, y seis años de operación continua, no ha mostrado los resultados esperados o al menos estos no han sido claros ni del todo visibles; ya en el capítulo uno de esta tesis mencionábamos que hasta la fecha sigue siendo significativo el porcentaje de profesores que, en las evaluaciones de desempeño, presentan un nivel insuficiente (Véase gráfico 1, p.32 de esta tesis).

Con base en lo tratado en el capítulo anterior sobre los conocimientos y habilidades que el docente requiere desarrollar para ejercer una práctica encaminada al logro efectivo del aprendizaje del alumno, el presente y último capítulo de esta investigación intenta dar a conocer a través de qué forma el PROFORDEMS, específicamente el Diplomado en Competencias Docentes

ofertados por el mismo, intentó desarrollar las competencias establecidas en el perfil profesional del docente y si el contenido inserto y proporcionado por este fue el adecuado y suficiente para dicho objetivo.

Para ello, se realiza un breve recorrido de la formación del docente de la Educación Media Superior a lo largo de estos últimos años, haciendo énfasis en la ofertada en el marco de la RIEMS y posteriormente se analiza pedagógicamente el contenido inserto y proporcionado por el Diplomado en Competencias Docentes para arribar a una valoración de la pertinencia de dicho curso en cuanto al desarrollo de las competencias demandadas al docente.

3.3 La formación del docente de Educación Media Superior

La formación de los docentes de Educación Media Superior, e incluso Superior, a diferencia de la de los profesores de Educación Básica, no cuenta con una estructura institucional que permita contar, desde un inicio, con docentes preparados con los conocimientos, las habilidades y la práctica pedagógica necesaria para enfrentar el quehacer cotidiano en el aula de manera pertinente (Lozano, s.f.). La situación que se observa para este caso es hasta hoy en día totalmente distinta.

Anteriormente, en el Capítulo 1, se mencionaba que la función de la Educación Media Superior además de dotar al alumno de ciertos conocimientos disciplinares, consiste, para algunos subsistemas, en formar a los jóvenes en áreas técnicas que les permitan destacar y desenvolverse en el mercado laboral. Dicha situación, ha llevado a que las instituciones (subsistemas) antes que demandar que los profesores estén altamente capacitados en el área pedagógica, cuenten con una Licenciatura o Ingeniería enfocada a las distintas áreas y/o asignaturas que se imparten dentro de ellas, dejando así que la enseñanza antes que ser una preparación inicial para los docentes sea algo que asuman y construyan a partir de su propia formación disciplinar. De acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) para el ciclo 2017-2018 el 93.8% de los docentes presentaba un título de licenciatura, que no pertenece a una formación normalista.

Si bien, hasta la fecha sigue siendo de gran importancia que los docentes sean profesionales y/o especialistas en el área disciplinar a desempeñar labores, dentro de la Convocatoria para el Concurso de Oposición para el ingreso a la Educación Media Superior (COEMS) ciclo escolar 2017-2018 se menciona que “para el desempeño de funciones docentes [dentro de la EMS] podrán participar los egresados de las Instituciones Educativas, públicas y particulares, que cumplan con los perfiles específicos descritos [...] para las disciplinas que se someten a concurso [(ejemplo: Biología, Ciencias de la Salud, Matemáticas, etc.)]” (p. 1); en la actualidad, básicamente a partir del establecimiento de la RIEMS y el modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias, se les ha comenzado a demandar la presencia de conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas que les permitan enfrentar su tarea diaria de manera efectiva y atender las necesidades e intereses de los alumnos.

Se ha asumido que al ser un profesional o especialista en un área disciplinar diferente a la de la educación poco se conoce sobre cómo enseñar, cómo aprenden los alumnos y qué estrategias de aprendizajes son las más efectivas, y que los pocos conocimientos que se poseen provienen y son constructo de la propia experiencia. Ante tal situación, las instancias gubernamentales y diversas Instituciones de Educación Superior, a lo largo de estos últimos 12 años han llevado a cabo diversas acciones y programas enfocados a formar y fortalecer los conocimientos de los profesores de la EMS en el área pedagógica

Una de las principales acciones que hallamos es el PROFORDEMS, objeto de la presente investigación. El PROFORDEMS, como se ha mencionado, es de las principales acciones, a nivel nacional, enfocada a formar a los docentes de la EMS para el logro y alcance de las competencias docentes establecidas en el Acuerdo 447. Inició sus funciones en el año 2009, poco tiempo después del funcionamiento de la RIEMS, y las finalizó en el año 2014, durante estos años ofertó diversos cursos coordinados por la ANUIES y la UPN, los cuales tuvieron el objetivo de “desarrollar las competencias [pedagógicas] docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS” (SEP, 2009, p. 5).

Una segunda acción dedicada a ampliar y fortalecer los conocimientos de los docentes es la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, la cual fue gestada a inicios del gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, año 2013, con el propósito de fortalecer la práctica docente y dar cumplimiento a lo establecido en el Marco Curricular Común propuesto por la RIEMS.

La Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, puede decirse, es una continuación del PROFORDEMS con la diferencia de que los procesos (cursos), se menciona, están completamente alineados “con los procesos [de evaluación] establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)” (COSDAC, 2016), los cuales incluyen evaluaciones de: ingreso, de promoción a funciones directivas y de desempeño. Esto quiere decir que, en comparación con el PROFORDEMS, la propuesta de formación de este programa está formulada a partir de los resultados de la evaluación del desempeño docente, tomando en cuenta las necesidades y áreas de oportunidad de cada uno de los profesores. Hasta el momento dicho programa sigue vigente con ajustes en la programación original de algunos cursos.

Tabla 11. Comparativo Programas Nacionales de Formación Docente EMS

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)	Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior
<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el desarrollo de las competencias docentes y en los conocimientos disciplinares. • Formulado a partir de lo establecido en el Acuerdo 447. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el desarrollo de las competencias docentes, en los conocimientos disciplinares y en los aspectos pedagógicos relevantes. • Formulado a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.

<ul style="list-style-type: none"> • El profesor antes que nada debía tomar el Diplomado o la Especialidad en Competencias Docentes para que su institución/plantel pudiera acceder al SNB. 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor puede elegir los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe.
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en *SEP* (s.f.).

Además de programas nacionales de formación docente impulsados por el Gobierno Federal, en los últimos años diversas Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, han diseñado y puesto en marcha planes de formación con grado de maestría o especialidad para personas interesadas en ejercer como profesores de la EMS y/o para docentes de dicho nivel interesados en mejorar su práctica (Véase Anexo 1).

La formación para los docentes de la EMS, como podemos observar, es incipiente, la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas, y que los docentes de EMS confluyen desde disciplinas que no necesariamente contemplan la formación pedagógica, es por ello por lo que en este tipo educativo los procesos de inducción al servicio docente, la capacitación y la formación continua han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico (INEE, 2015).

3.4. La formación del docente en el marco de la RIEMS

La formación de la planta docente fue y ha sido uno de los elementos de mayor importancia para llevar a cabo los fundamentos de la RIEMS y la implementación del enfoque basado en el desarrollo de competencias dentro de la EMS. Con la finalidad de cumplir con este elemento, la SEP, en compañía de la ANUIES y la UPN, gestó en el año 2008 el PROFORDEMS, el cual, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, tuvo como objetivo formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil demandado por la

RIEMS: un docente de calidad, capaz de ir más allá de la prácticas tradicionales, adoptando técnicas y estrategias centradas en el aprendizaje del alumno, para que éste a su vez alcance el perfil de egreso demandado.

La formación a través de este programa se brindó en distintas modalidades, ocho cursos, cada uno con sus propias características y objetivos particulares. Con la finalidad de entender y conocer a través de qué manera el PROFORDEMS buscó contribuir al desarrollo y alcance de las competencias del docente establecidas en el Acuerdo 447, a continuación, se analiza el contenido de uno de los cursos principales enfocados completamente al desarrollo de las competencias: el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

3.4.1 Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior

El Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (DCDNMS) fue uno de los cursos principales brindados por el PROFORDEMS, coordinado por la ANUIES e impartido, a nivel nacional, por 42 Instituciones de Educación Superior dictaminadas y seleccionadas por dicha institución. Tuvo como objetivo:

“Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque de competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias” (ASF, 2011, p. 5 y 6).

Asimismo, se impartió a través de una modalidad semipresencial con una duración de 200 horas, conformado de tres módulos a cursar, cada uno con sus respectivas unidades temáticas. De acuerdo con la ASF (2011), como se mencionó en el capítulo 1 de esta tesis, el diseño curricular de dichos módulos se llevó a cabo sin ningún diagnóstico previo de las necesidades formativas del docente y de su perfil, por ello, con el fin de resaltar la pertinencia, o no, de su contenido éste se analiza a continuación.

Los módulos del Diplomado se estructuraron de la siguiente manera:

Módulo I. La Reforma Integral de la Educación Media Superior

El propósito de este primer módulo fue lograr que el docente de bachillerato integrara a su práctica, en el contexto de su región y de su institución, los elementos establecidos en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) como un proceso innovador que le permitiera fortalecer la formación en competencias vinculadas al quehacer educativo (SEP y ANUIES, 2013a).

El módulo se integró por tres unidades temáticas, cada una con sus respectivos subtemas. La primera unidad, se enfocó a brindar un panorama general sobre la RIEMS, abordando las nociones fundamentales de dicha Reforma, así como el Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Curricular Común derivados de ella. La segunda, a los elementos fundamentales que constituyen hoy en día el perfil de egreso del alumno de la EMS, para ello, brindo una contextualización del estudiante en dicho nivel y la caracterización de las competencias genéricas y docentes en el marco contextual. Por último, la tercera unidad, se orientó a los atributos del perfil del docente, haciendo un reconocimiento de las competencias docentes vinculadas a su práctica educativa a partir de la RIEMS y detallando la propuesta de plan de desarrollo profesional, así como la propuesta de plan de intervención para su alcance.

Para cubrir este módulo, el docente debía presentar un total de 40 horas de trabajo; 20 horas de manera presencial y 20 horas en línea, así como participar en actividades grupales y entregar las distintas evidencias de aprendizaje solicitadas, 15 en total, las cuales consistieron en (SEP y ANUIES, 2013a):

1. **Conceptualizar los principios básicos de la RIEMS** para argumentar y explicitar su punto de vista y la relevancia, o no, de la Reforma.
2. Revisar una presentación sobre el Sistema Nacional de Bachillerato y, a partir de ella, **elaborar un esquema conceptual** que le permitiera tener mapeado la importancia y las ventajas de la existencia del SNB y en cómo

estos ayudan a afrontar los retos actuales de la Educación Media Superior en su contexto.

3. **Responder**, a partir de una lectura, a **diversas interrogantes**: ¿Qué entiende por MCC?, ¿cuáles son los elementos del MCC?, ¿para qué se establece un MCC en la EMS?, a fin de comprender y/o clarificar la importancia que tiene el Marco Curricular Común en el Sistema Nacional del Bachillerato.
4. **Expresar** en el Foro una de **las ventajas que el SNB proporciona** en su centro de trabajo, así como el conocimiento que se tiene sobre los principios básicos de la RIEMS y las ventajas del SNB, para reconstruir y aterrizar los conceptos sustanciales abordados en la actividad 1.
5. **Analizar y reflexionar acerca de las características del adolescente** en sus propios contextos, para orientarlos de manera efectiva hacia el desarrollo de las competencias genéricas establecidas en su perfil.
6. **Elaborar una presentación sobre alguna problemática social** de los estudiantes de la EMS proponiendo acciones que coadyuvaran a la solución para establecer un plan de intervención de forma transversal.
7. **Exploración diagnóstica** que le permitiera conocer las posibles causas del abandono y de la deserción en su propio plantel para, a partir de ellas, proponer medidas de atención e intervención.
8. **Reconocer las competencias genéricas** de acuerdo con sus características (clave, transversales y transferibles) para poder comprender cual es el sentido y la importancia de estas en la formación de los jóvenes.
9. Relacionar las 11 competencias genéricas y sus atributos con el contexto y su problemática estudiantil identificada, y a partir de ello, elaborar un documento que le permitiera **expresar la relevancia que tiene el conocer las características y el contexto de los estudiantes**, para el logro del perfil de egreso **y la importancia de desarrollar competencias docentes** para apoyar a los jóvenes en su calidad de vida.

10. **Identificar los atributos de las competencias docentes** en relación con su práctica educativa para reconocer las buenas prácticas a partir de este modelo, así como sus áreas de mejora para su desarrollo profesional.
11. Identificar las competencias docentes y, a partir de ella, **construir su Plan de desarrollo profesional docente**, que le permitiera atender la problemática social de los jóvenes en su centro de trabajo y lograr en ellos el alcance del perfil de egreso.
12. **Actividad integradora del módulo. Construir un plan de intervención** que atendiera la problemática social de los jóvenes de su contexto regional e institucional, con fundamento en lo establecido en la RIEMS.
13. **Comentar las experiencias obtenidas en el módulo**, señalando las ideas y concepciones con las cuales llegaron, y la forma en cómo estas se transformaron durante el transcurso.
14. **Valorar los contenidos y la dinámica de trabajo** del módulo para la retroalimentación al instructor, al grupo y al profesor con la finalidad de fortalecer el desarrollo y la construcción de aprendizajes significativos y colaborativos.
15. **Integrar un portafolio de evidencias** con todas las actividades realizadas y subirlas a la plataforma para su revisión y evaluación (p. 13-38).

Si bien, la mayoría de las actividades mencionadas se realizaban de manera grupal cada participante, al finalizar el módulo como se observa en la actividad 15, debía presentar sus propias evidencias de aprendizaje.

Módulo II. Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior

A través de un segundo módulo, el DCDNMS buscó aportar elementos teóricos que coadyuvaran al desarrollo y maduración de las competencias establecidas en el

perfil docente, principalmente en aquellas enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como propósito:

“Integrar reflexivamente el sustento teórico, metodológico y técnico-procedimental indispensables para el desarrollo de las competencias descritas en el perfil del docente del SNB, mediante la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su asignatura o unidad de aprendizaje, en relación con el currículo escolar y el MCC” (SEP y ANUIES, 2013b, p. 3).

El módulo, para ello, se dividió en cuatro unidades temáticas. La primera que estuvo enfocada al tema de la formación basada en competencias en la RIEMS, en la que se abordó una reflexión sobre el papel del docente y su intervención pedagógica dentro de la institución, así como el marco teórico en el que se basa el enfoque de las competencias. La segunda, orientada a la metodología para la planeación de la enseñanza basada en el desarrollo de competencias, para la construcción de una intervención pedagógica basada en los principios establecidos por las competencias. La tercera, a la metodología de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del docente dentro de ella. La cuarta, encaminada al diseño de instrumentos que permitieran conocer y saber cómo evaluar el nivel de logro alcanzado por los alumnos.

Este módulo de acuerdo con lo establecido:

“Estuvo diseñado para dar continuidad a lo aprendido en el anterior, por lo que el docente para cursarlo debía reunir la información generada acerca de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, como referente central para llevar a cabo la planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del Modelo Curricular Común del Bachillerato, así como de la problemática de los adolescentes y del contexto escolar” (SEP y ANUIES, 2013b, p. 5).

El trabajo de este módulo, al igual que el Módulo I, se estructuró en una cantidad de horas de trabajo: 60 horas presencial y 40 horas en línea, para cubrir un total 100 horas, así como en la elaboración y entrega de distintas evidencias de

aprendizaje establecidas. Las evidencias de aprendizaje en el caso del presente módulo consistieron en (SEP y ANUIES, 2013b):

1. **Elaborar un cuadro comparativo** que le permitiera identificar las diferencias entre el actuar docente centrado en la enseñanza y el centrado en el aprendizaje, para reconocer el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
2. Retomar la evidencia de aprendizaje #9 del Módulo I y **analizar si la propuesta realizada corresponde a su rol como docente centrado en el aprendizaje** y, a partir de ello, examinar sus fortalezas y debilidades para lograr el perfil del egresado del MCC y realizar de manera efectiva práctica docente.
3. **Reportes de lectura** respecto a: la noción de competencias, las competencias en la educación/currículum, su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, su forma de promoverlas y de evaluarlas, con la finalidad de ubicar en el contexto de la formación basada en competencias los procesos de planeación y ejecución requeridos para el desarrollo de una práctica docente de calidad.
4. **Actividad integradora Unidad 1.** Retomar la actividad 2 de este módulo y **describir el contexto situacional de sus estudiantes** (características, necesidades e intereses, así como del centro educativo donde labora, su currículum, los principios que enarbola, el modelo educativo, el lugar que ocupa su asignatura en el plan de estudios, etc.), a fin de visualizar la transformación que requiere lograr, para el desarrollo de competencias de sus estudiantes.
5. **Elaborar un organizador gráfico** (esquema, mapa conceptual, diagrama u otro) describiendo los **principales elementos de la planeación didáctica** a considerar para una asignatura o unidad de aprendizaje, tomando en cuenta el logro de las competencias genéricas y disciplinares. Esto con la finalidad de analizar los elementos para la planeación didáctica de un curso, unidad de aprendizaje o asignatura.

6. **Discutir en el foro el papel del docente en el diseño de estrategias de aprendizaje** para la formación por competencias y en qué se debe enfocar para su planeación. Dicha actividad con el propósito de contextualizar y definir la importancia del diseño de estrategias de aprendizaje en el marco de la formación basada en competencias.
7. Identificar y seleccionar las competencias disciplinares y genéricas, así como sus atributos que debe desarrollar en su asignatura o unidad de aprendizaje y, a partir de ello, **describir los contenidos que debe trabajar** a lo largo de un ciclo escolar.
8. **Delimitar los productos de aprendizaje** que evidenciaran el logro de una competencia, para ello, tuvo que retomar la actividad anterior (#7), seleccionar una competencia, e identificar el producto que sirviera de evidencia para su logro, caracterizándolo y justificando su importancia y aportación.
9. **Revisar algunas lecturas y elaborar una síntesis** con los elementos más importantes para la fundamentación de estrategias de aprendizaje. A partir de ello, en equipo, debía integrar 5 estrategias de aprendizaje (objetivo, desarrollo, recursos e interacción) y presentarlas con el resto del grupo. Esta actividad fue realizada con el propósito de analizar, e incluso diseñar, propuestas de estrategias de aprendizaje.
10. **De las 5 estrategias de aprendizaje** integradas en la actividad anterior, el docente se vio en la tarea de **elegir aquellas que mejor apoyaran el desarrollo de las competencias** y de los contenidos a trabajar en su asignatura o unidad de aprendizaje, además, de justificar su elección. Esta actividad se llevó a cabo con la finalidad de que el docente pudiera delimitar las estrategias de aprendizaje en función de su materia, necesidades y objetivos.
11. **Realizar la lectura** del documento *Evaluación y selección de software educativo*, de Pedro Marqués y, a partir de ella, retomar temas centrales como: procedimientos de utilización de los medios, plan básico: preparación

del maestro, preparación del ambiente, preparación de la clase, utilización del material o recurso y la actividad reforzadora, esto con el propósito de delimitar los elementos básicos para un material, recurso o medio educativo.

12. Retomar los productos de las actividades 10 y 11 y **analizar la relación de los recursos y materiales con los contenidos a trabajar, la competencia y el propósito**, a fin de poder seleccionar los recursos y/o materiales de aprendizaje que se requieren emplear para cada estrategia, de manera que se cuente con la información e insumos pertinentes y necesarios para el desarrollo de la competencia.
13. **Actividad integradora Unidad 2.** A partir de los productos realizados, elaborar un documento en el que se presente la **estructura del programa de asignatura o curso** que fue seleccionado.
14. **Realizar varias lecturas y elaborar fichas de trabajo** en las que identifique las nociones sobre evaluación y los diferentes tipos de evaluación. A partir de ello, lograr un autoanálisis de su práctica evaluativa (lo que sabía, lo que desconocía y lo que le gustaría aprender).
15. A partir de varias lecturas, **responder una serie de preguntas:** ¿cuál es el rol docente en la evaluación por competencias?, ¿cuáles son las acciones que hay que llevar a cabo para realizar esta función?, ¿qué implica cada tipo de evaluación?, ¿en qué casos aplicaría cada tipo de evaluación en la asignatura o unidad de aprendizaje que imparte?, con la finalidad de definir su rol en la función de la evaluación por competencias.
16. **Realizar varias lecturas y elaborar fichas de trabajo** que le permitieran identificar la finalidad de la evaluación, el producto o evidencia y el instrumento de evaluación de acuerdo con la competencia que se desea desarrollar.
17. Retomar de la actividad anterior los productos y su tipo de instrumento de evaluación, analizarlos, y, a partir de ello, **identificar el tipo de**

retroalimentación que puede darle al estudiante desde el enfoque de competencias.

18. Retomar el documento de la actividad integradora de la Unidad 2, e **integrar a la estructura del programa** de asignatura o unidad de aprendizaje un apartado **los elementos que componen la estrategia de evaluación** (finalidad, instrumentos, tipos de retroalimentación).
19. **Actividad integradora Unidad 3.** A partir de las actividades realizadas, **elaborar la planeación de una asignatura o unidad** de aprendizaje integrando todos los elementos correspondientes. La finalidad de esta actividad fue llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en la Unidad 2 y 3.
20. **Definir una tabla de observación de los atributos a evaluar de una competencia**, a fin de definir los indicadores que consideren factible aplicar.
21. **Elaborar un instrumento de diagnóstico** que sirviera para identificar la(s) competencia(s) que previamente ha desarrollado el estudiante y que se relacionan con los propósitos y competencias genéricas y disciplinares de la asignatura o unidad de aprendizaje impartido. El diseño de este instrumento permitiría al docente diseñar las actividades de aprendizaje necesarias para que el estudiante cumpliera los propósitos del curso.
22. **Elaborar un instrumento de registro** que le permitiera, a lo largo de un ciclo, observar la evolución de las competencias de los estudiantes. Así, el docente lograría ver de una manera clara qué otras acciones debía realizar para que los alumnos logaran un alcance efectivo de los objetivos del curso.
23. **Diseñar un instrumento para evaluar alguno de los productos o evidencias de aprendizaje** que propusieron en la actividad 17. Para ello, requirió considerar los atributos de las competencias genéricas y disciplinarias del perfil de egreso del alumno.

24. **Actividad integradora Unidad 4.** Determinar los momentos de la evaluación, la(s) competencia(s) a evaluar en su asignatura, curso o unidad de aprendizaje (genéricas y disciplinares); así como los productos de aprendizaje que la evidencian; los criterios e indicadores de evaluación; especificando claramente los elementos que se contemplen en cada uno de ellos, a fin de diseñar instrumentos de evaluación (diagnóstica, de transferencia/evolución y de producto, considerando el enfoque por competencias.
25. **Actividad integradora del Módulo.** Elaborar una argumentación en la que aborde el planteamiento de la Reforma Integral de la EMS y su impacto en la atención de la problemática detectada en su contexto de trabajo, los cambios que ha de integrar a su práctica para asumir el perfil que se requiere para concretar el Marco Curricular Común, esto con la finalidad de organizar y sistematizar los saberes adquiridos a lo largo del Módulo para desarrollar una planeación didáctica contextualizada (p. 16-59).

Las actividades dentro de este módulo, al igual que el anterior, consistieron en actividades grupales e individuales, no obstante, como se observa, conllevaron al inicio de la elaboración de un producto: una propuesta de estrategia didáctica, con el cual el docente al acreditar el PROFORDEMS podía inscribirse en el CERTIDEMS y llevar a cabo su proceso de certificación.

Imagen 1. Opciones para la certificación de las competencias docentes

VI. Opciones de temas para la elaboración de los trabajos con propuestas y aportaciones para el mejoramiento de la Educación Media Superior en el contexto de la RIEMS

Los docentes que participen en el Certidems escogerán, exclusivamente, una de las siguientes opciones para la elaboración de su trabajo. Al respecto, cabe advertir que las propuestas y aportaciones que se incluyan en el trabajo estarán necesariamente orientadas al mejoramiento de la educación en el contexto del MCC de la RIEMS y, preferentemente, sustentadas con datos y referencias inherentes a las experiencias tenidas en su práctica docente.

- **Opción No.1.-** Propuesta de una estrategia didáctica.
- **Opción No.2.-** Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.
- **Opción No.3.-** Proyecto de mejora de la **práctica** educativa.
- **Opción No.4.-** Proyecto de mejora de la **gestión** educativa.
- **Opción No.5.-** Diseño o rediseño de un curso.

Fuente: SEP y ANUIES (2015).

Módulo III. La planeación didáctica vinculada a competencias

Por último, a través de un tercer módulo, el DCDNMS buscó reforzar los conocimientos adquiridos en el módulo I y II, y trabajar las competencias relacionadas con la facilitación, promoción y gestión de ambientes de aprendizaje, para llevar a la RIEMS a su último nivel de concreción: el aula (SEP y ANUIES, 2013c).

Para ello, se dividió en cuatro unidades temáticas. La primera, dedicada a brindar un panorama sobre la relación contenidos-competencia, y la forma en la que deben estructurarse los primeros para contribuir al desarrollo de los segundos. La segunda unidad, estuvo enfocada al tema de los ambientes de aprendizaje, abordando la definición y los elementos que los componen, su proceso de identificación, diseño y gestión, así como las actividades y recursos que pueden

utilizarse para el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los jóvenes. Por último, la unidad tres y cuatro, estuvieron orientados a los medios para el proceso de certificación: en la unidad tres el docente, a partir de identificar y analizar los elementos que integraban cada una de las alternativas, debía elegir una opción para su proceso de certificación; posteriormente, en la unidad cuatro debía comenzar el desarrollo de la opción elegida.

Para la evaluación y acreditación de este módulo, el docente debía cubrir un total de 60 horas: 42 presenciales y 18 en línea, y elaborar y entregar un total de 15 evidencias de aprendizaje, las cuales consistieron en SEP y ANUIES, 2013c):

1. **Responder a las preguntas:** ¿qué productos a lo largo del curso, desarrollados por los estudiantes podrían evidenciar que se ha generado la(s) competencia(s) disciplinar(es) señaladas para el programa? y ¿cuáles atributos de las competencias genéricas se refuerzan o desarrollan?, con la finalidad de determinar productos de aprendizaje que apoyaran a evidenciar las competencias señaladas para el programa de asignatura o unidad de aprendizaje que se imparte.
2. **Elaborar una tabla** en la que identifiquen la(s) competencia(s) a desarrollar, sus objetos de intervención, los procesos y productos, a fin de encontrar/diseñar la mejor secuencia didáctica bajo el enfoque de competencias.
3. **Actividad integradora Unidad 1.** Retomar las evidencias de aprendizaje y **definir los objetivos o propósitos que dieran cuenta de las competencias a desarrollar**, unidades por procesos y productos de cada unidad de su curso o asignatura. Este documento formó parte de su planeación y diseño didáctico y, en el caso de los docentes que eligieron la opción 5 (Diseño o rediseño de un curso), fue parte de su propuesta.
4. **Identificar los cuatro espacios** que se deben considerar en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje: Información, Interacción, Producción y Exhibición, a fin de poder considerar qué contemplan estos ambientes y en su caso lo que debería realizarse para integrarlos como tales.

5. **Enlistar los elementos que cada espacio de aprendizaje dispone** (información que requeriría el estudiante para ejecutar el proceso, tipo de interacciones que serían favorables, producto que se obtendría y recursos que se requerirían para generar dicha producción, etc.), a fin definirlos y gestionarlos de una mejor manera.
6. **Seleccionar recursos y herramientas tecnológicas que apoyen al desarrollo de las competencias** disciplinares y genéricas de una unidad de aprendizaje o asignatura. El fin de esta actividad fue ayudar al docente a identificar Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y a incorporarlas en su labor de enseñanza.
7. **Actividad integradora unidad 2. Diseñar un ambiente de aprendizaje** para su curso, asignatura o unidad de aprendizaje y la secuencia de actividades considerando la competencia disciplinar a desarrollar y su relación con la(s) competencia(s) genérica(s). El producto de esta actividad formaba parte para el Proceso de Certificación de Competencias docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), en caso de que el docente eligiera la opción 1 “Propuesta de una estrategia didáctica”.
8. **Representar en un organizador gráfico** las relaciones entre los núcleos y las secciones **de la estrategia didáctica**, a fin de comprender su estructura para su desarrollo.
9. **Elaborar un esquema gráfico** en el que se representaran las relaciones entre los núcleos y las secciones del desarrollo **de un material educativo**, distinguiendo las variantes de evaluación, adaptación y creación. Este ejercicio le permitió comprender la estructura de esta propuesta para su desarrollo.
10. **Representar en un organizador gráfico** las relaciones entre los núcleos y las secciones **del proyecto de mejora de la práctica educativa**, a fin de comprender la estructura que implica para su desarrollo.

11. **Elaborar un esquema gráfico** que representara las relaciones entre los núcleos y las secciones del **diseño o rediseño de un curso**, que le permitiera comprender la estructura de dicha propuesta para su desarrollo.
12. **Actividad integradora Unidad 3.** Elaborar un escrito en el que justificara, desde su práctica, la opción seleccionada para el proceso de certificación: problemática a resolver, beneficios y elementos para su implementación.
13. **Retomar la propuesta del programa de asignatura** o unidad de aprendizaje trabajada en la Unidad 2 del Módulo II, **e identificar las competencias genéricas y disciplinares que se desarrollarían** en la opción elegida para certificarse. Este programa sirvió de base para el desarrollo de su planeación didáctica y diseño de su curso, unidad de aprendizaje o asignatura.
14. **Diseñar los núcleos y secciones de la propuesta seleccionada** para la certificación. Para ello, tuvo que retomar todas las actividades realizadas durante el Diplomado e integrarlas de acuerdo con la estructura marcada.
15. **Actividad integradora Unidad 4. Integrar la opción elegida para el proceso de certificación**, tomando en cuenta: la caracterización, los núcleos de la propuesta, las secciones, las reflexiones personales en relación con la opción desarrollada y las referencias bibliográficas; y entregarla para su revisión y evaluación (p. 13-45).

Al finalizar cada actividad el docente debía subir su documento al espacio de tareas destinado en la plataforma.

En consecuencia, el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior se estructuró de la siguiente manera:

Imagen 2. Estructura del DCPNMS

<p align="center">Módulo I</p> <p align="center">La Reforma Integral de la Educación Media Superior</p>	<p align="center">Módulo II</p> <p align="center">Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior</p>	<p align="center">Módulo III</p> <p align="center">La planeación didáctica vinculada a competencias</p>
Unidades temáticas		
<p>Unidad 1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una estrategia incluyente que favorece al Sistema Nacional de Bachillerato en México</p> <p>1.1 Nociones fundamentales de la RIEMS 1.2 Sistema Nacional de Bachillerato 1.3 Marco Curricular Común</p> <p>Unidad 2. Elementos que constituyen el perfil del egresado</p> <p>2.1 Contextualización del estudiante en la EMS 2.2 Caracterización de las competencias genéricas y docentes en el marco contextual</p> <p>Unidad 3. Atributos del perfil del docente</p> <p>3.1 Reconocimiento de las competencias docentes vinculadas a su práctica educativa 3.2 Propuesta de Plan de desarrollo profesional docente 3.3 Propuesta de Plan de Intervención</p>	<p>Unidad 1. Formación basada en competencias en la RIEMS</p> <p>1.1 Reflexión de su práctica docente e identificación de experiencias de intervención pedagógica 1.2 Marco teórico de la formación basada en competencias para el nivel medio superior</p> <p>Unidad 2. Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje</p> <p>2.1 Caracterización y diseño de estrategias de aprendizaje en el marco de la formación basada en competencias 2.2 Determinación de la competencia y contenidos a desarrollar 2.3 Delimitación de productos que evidencian el desarrollo de la competencia 2.4 Delimitación de estrategias y recursos para el aprendizaje</p> <p>Unidad 3. Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol docente</p> <p>3.1 Nociones sobre evaluación 3.2 Tipos de evaluación del aprendizaje 3.3 Evidencias de aprendizaje en un enfoque por competencias</p> <p>Unidad 4. Diseño de instrumentos de evaluación</p> <p>4.1 Identificación de los atributos de la competencia en los procesos y productos 4.2 Tipos de instrumentos de evaluación 4.3 La evaluación como acompañamiento</p>	<p>Unidad 1. Relación contenidos-competencias</p> <p>1.1 La relación disciplina-competencias disciplinares-genéricas 1.2 Interrelación entre conocimientos, procesos y campo disciplinar</p> <p>Unidad 2. Gestión de ambientes de aprendizajes</p> <p>2.1 Espacios del ambiente de aprendizaje 2.2 Actividades y recursos de aprendizaje 2.3 Ámbitos de aplicación</p> <p>Unidad 3. Elección de una opción de certificación</p> <p>3.1 Estrategia didáctica 3.2 Desarrollo de un material educativo 3.3 Proyecto de mejora de la práctica educativa 3.4 Diseño y rediseño de un curso</p> <p>Unidad 4. Desarrollo del proyecto para la opción de certificación elegida</p> <p>4.1 Fundamentación de la propuesta 4.2 Definición de competencias y productos 4.3 Integración de la caracterización, núcleos y secciones de la propuesta 4.4 Cambios en el rol docente</p>
Evaluación módulo		
<p>40 horas de trabajo: 20 horas de manera presencial y 20 horas</p> <p>15 evidencias de aprendizaje</p>	<p>100 horas de trabajo: 60 horas presencial y 40 horas en línea</p> <p>25 evidencias de aprendizaje</p>	<p>60 horas de trabajo: 42 presenciales y 18 en línea</p> <p>15 evidencias de aprendizaje</p>

Fuente: Elaboración propia con base en *SEP y ANUIES (2013a)*; *SEP y ANUIES (2013b)*; y *SEP y ANUIES (2013c)*.

Conformado de esta manera, es que la SEMS, en colaboración con la ANUIES y las 42 IES que impartieron el Diplomado, buscó desarrollar las competencias de los docentes. Si bien, dicho contenido pretendió ser el suficiente y

adecuado para que el docente desarrollara las competencias que le permitieran, hasta la fecha, ejercer una labor de enseñanza centrada en el aprendizaje, vale la pena, una vez revisado el contenido inserto y proporcionado, reflexionar si dicho objetivo se cumplió.

Partiendo con el contenido del módulo I, podemos observar que los temas insertos abordan básicamente las nociones fundamentales respecto a la propuesta de la RIEMS:

- Su propósito
- El Sistema Nacional de Bachillerato
- El Marco Curricular Común
- El perfil del egresado
- El perfil del docente

Por su parte, las evidencias de aprendizaje se enfocan a reforzar, a través de la reflexión y la discusión, dichos elementos, añadiendo algunos otros como la problemática social de los jóvenes en dicho nivel y las características que estos presentan en su contexto. Reconociendo esto, pasemos a responder la pregunta: ¿qué competencias docentes desarrolla este módulo?

De acuerdo con lo planteado en el capítulo 2, para que el docente pueda ejercer una labor de enseñanza centrada en el aprendizaje debe saber cómo planear, llevar a cabo y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, así como saber construir ambientes (Véase Tabla 12).

Tabla 12. Competencias docentes para una enseñanza centrada en el aprendizaje

Planificar procesos de E-A	Llevar a la práctica procesos de E-A	Construir ambientes para el aprendizaje	Evaluar procesos de E-A
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. • Diseñar materiales apropiados y diversos a fin de contribuir al desarrollo de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplicar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. • Promover el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación con sus circunstancias socioculturales. • Proveer de bibliografía relevante y orientar a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utilizar la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorecer entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motivar a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomentar el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y comunicarlos de manera clara a los estudiantes. • Dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunicar sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugerir alternativas para su superación.

Fuente: Elaboración propia con base en *Capítulo 2 de esta tesis*.

Basándonos en dicha información, podemos decir que este módulo no contribuye a desarrollar ninguna de las competencias anteriormente analizadas, incluso ninguno de los atributos que la componen. Se centra en brindar sólo el panorama general para que el docente reconozca el propósito y los beneficios de la Reforma, así como del enfoque basado en competencias. No obstante, pese a ello, considero que es necesario que el docente adquiriera dichos conocimientos para tomar una postura frente a lo planteado y, en caso consecuente, trabajar para alcanzar los objetivos.

Respecto al módulo II, observamos que el contenido proporcionado y las evidencias de aprendizaje estuvieron enfocadas a brindar el marco teórico de la formación basada en el desarrollo de las competencias; el papel del docente y su intervención, y a abordar la metodología de la planeación y la evaluación en el marco del enfoque por competencias para el diseño e integración de estrategias de aprendizaje orientadas hacia la práctica y la movilización de saberes, de instrumentos de valoración, así como de estrategias de retroalimentación.

Siendo de esta manera, se puede decir que teóricamente el contenido brindado a través del Módulo II es pertinente para el desarrollo de dos competencias principales: *planificar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo*, puesto que se enfoca a brindar los conocimientos y habilidades que en el Capítulo 2 de esta tesis observamos el docente requiere (Véase Tabla 13).

Tabla 13. Temáticas de Formación para el desarrollo y despliegue de competencias

Planificar procesos de enseñanza y aprendizaje	Evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - Cómo elaborar y/o organizar una planeación bajo el enfoque por competencias (técnicas y elementos). - Cómo diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos (instrumentos de diagnóstico). - Estrategias de Aprendizaje: cuáles son y en qué consisten. 	<ul style="list-style-type: none"> - En qué consiste la evaluación por competencias - Cómo evaluar por competencias: medios y técnicas, - Cómo construir/diseñar un instrumento para la evaluación por competencias, y - Cómo llevar a cabo una retroalimentación eficaz: instrumentos y/o modelos

Fuente: Retomado del Capítulo 2 de esta tesis.

Por último, el contenido y las evidencias de aprendizaje correspondientes al Módulo III estuvieron enfocados a brindar los conocimientos respecto a:

- La estructura de los contenidos para el desarrollo de las competencias: identificar las competencias a desarrollar y determinar productos de aprendizaje que evidencien dichas competencias.
- Los ambientes de aprendizaje: proceso de identificación, diseño y gestión.
- Medios para el proceso de certificación de las competencias docentes: opciones y estructura.

Como se puede observar, respecto a las competencias analizadas, solo una parte de los contenidos brindados a través de este módulo correspondió, o mejor dicho, aportó al desarrollo de las competencias que permitirían al docente ejercer una práctica centrada en el alumno, dicho contenido es: *la estructura de los contenidos para el desarrollo de las competencias*, el cual abordó una pequeña parte de lo que el docente debe realizar en la actividad de la planeación; y *los ambientes de aprendizaje: proceso de identificación, diseño y gestión*, que forma parte de la tarea de la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje. El resto del contenido fue enfocado a que el docente arribara lo aprendido a un proyecto y con ello llevara a cabo el proceso de certificación.

De dicho modo, se puede decir que el diseño curricular de este módulo contribuyó al desarrollo de la competencia *construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo*, y a una parte de la competencia *planificar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias*.

En pocas palabras podemos decir que el diseño curricular del Diplomado, a través de los contenidos proporcionados, se orientó al desarrollo de las siguientes competencias:

Tabla 14. Competencias docentes desarrolladas por el DCPNMS

Módulo I La Reforma Integral de la Educación Media Superior	Módulo II Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior	Módulo III La planeación didáctica vinculada a competencias
	1. Planifica procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. 2. Evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo	1. Construye ambientes de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 2. Planifica procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado dentro de este apartado.

Hasta aquí podemos observar que el Diplomado involucró, dentro de su estructura y diseño curricular, contenido que permitiera involucrar y concientizar al docente en el proyecto de formación, brindándole el panorama general de su entorno y los propósitos de la RIEMS, hasta formarlos en materia pedagógica y psicosocial para que pudieran ejercer una práctica efectiva y pertinente, con fundamento teórico. Sin embargo, como puede observarse, su contenido se enfocó sólo al desarrollo de 3 competencias de gran importancia para que pudiera ejercer eficazmente una práctica centrada en el aprendizaje del alumno, dejando de lado una de ellas: *Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.*

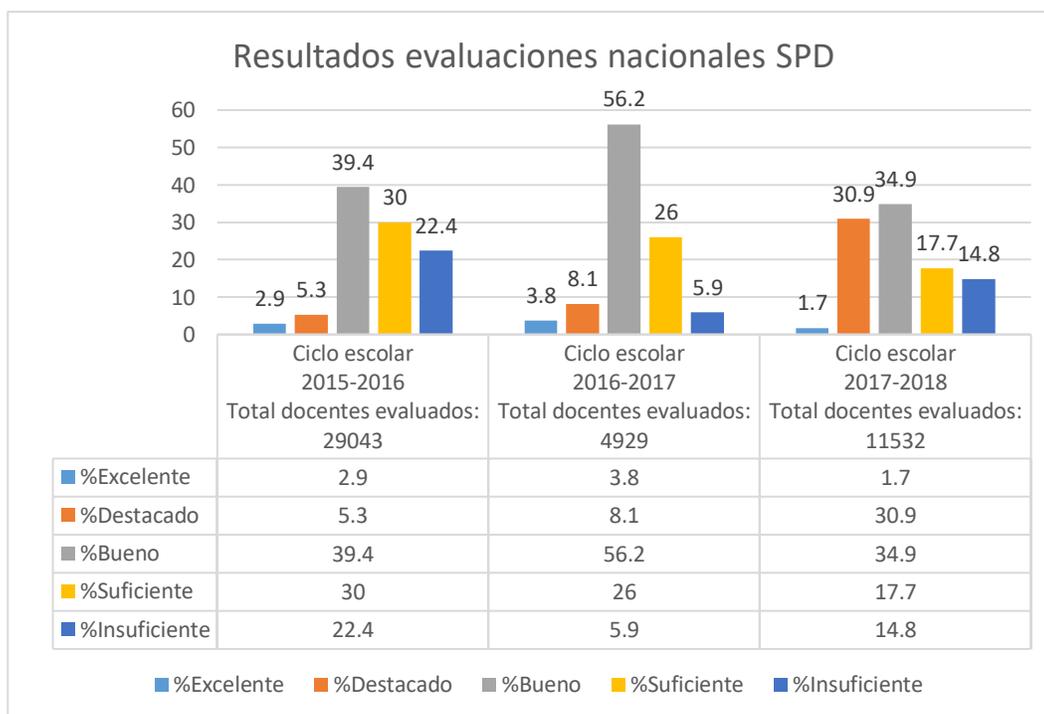
Si bien, a través de las otras competencias desarrolladas por el Diplomado, el docente podía tener herramientas necesarias para llevar a cabo su práctica, dejar de lado el desarrollo de esta competencia implicaba que el docente no practicara lo demandado a través de ella: “comprender los numerosos componentes que se relacionan con la forma en la que debería abordar la enseñanza para lograr los objetivos de aprendizaje esperados y/o demandados; la selección del método didáctico y la selección, organización y desarrollo de tareas instructivas” (Zabalza, 2007, p.67), y por ende que obtuviera niveles bajos en las evaluaciones de desempeño y que los alumnos no consiguieran los conocimientos, habilidades y aptitudes esenciales y los demandados en su perfil de egreso: lo que explicaría la

razón de los resultados recopilados y revisados en el capítulo 1 de esta tesis sobre las evaluaciones de desempeño docente, así mismo como los resultados que los jóvenes obtuvieron en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2017.

Resultados Evaluaciones Docentes

Dentro de estos se observa que durante el primer ciclo escolar en el que dichas evaluaciones se aplicaron (2015-2016) de un total de 29043 docentes evaluados, solo el 2.9% (842 docentes) presentó un desempeño excelente, mientras que el 22.4% (6505 docentes) demostró un desempeño insuficiente; mientras que en los últimos resultados que hasta el momento se tienen, ciclo escolar 2017-2018, de 11532 docentes evaluados el 1.7% (196 docentes) demostró un desempeño excelente, mientras que el 14.8% (1706 docentes) presentó un desempeño insuficiente.

Gráfico 1. Estadísticas de desempeño docente



Fuente: Retomado del Capítulo 1 de esta tesis.

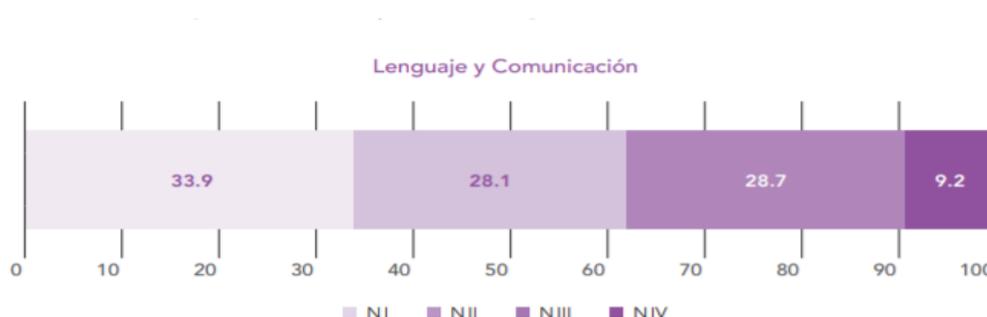
Si bien, a simple vista los porcentajes de desempeño insuficiente de la última evaluación son menores a los obtenidos en la primera debemos tener en cuenta que la evaluación se aplicó a menos de la mitad de los docentes del ciclo escolar 2015-2016, por lo que podríamos decir que el porcentaje de docentes con desempeño insuficiente no ha mejorado, e incluso aventurarnos a decir que pudo haber incrementado.

Resultados de los jóvenes en la aplicación de PLANEA

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) tiene como propósito conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Media Superior (INEE, 2019). De acuerdo con los resultados arrojados en 2017 de un total de 117700 alumnos del último grado de EMS pertenecientes a 2310 escuelas de todo el país, se visualiza lo siguiente (INEE, 2019):

- En Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que estaban por concluir la EMS se ubicaba en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV.

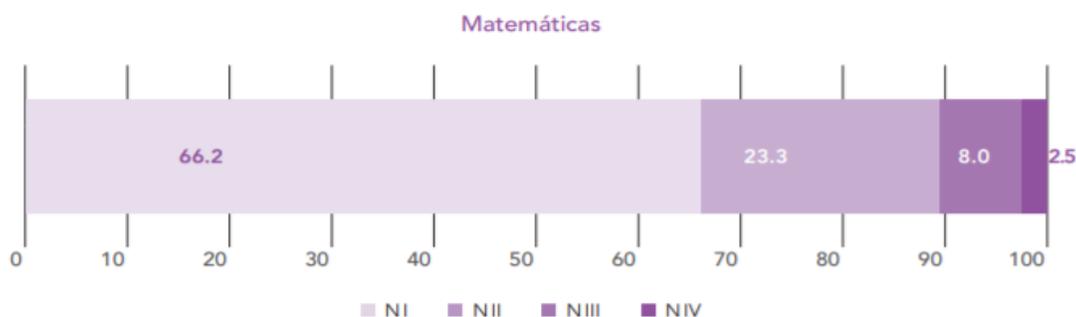
Gráfico 2. Porcentajes de estudiantes por nivel de logro en PLANEA EMS 2017 (Lenguaje y Comunicación)



Fuente: INEE (2019).

- En Matemáticas, 6 de cada 10 estudiantes se ubica en el nivel I (66%); casi 2 de cada 10 se ubican en el nivel II (23 %); en el nivel III, sólo 8 de cada 100 estudiantes (8%); en el nivel IV, casi 3 estudiantes de cada 100 (2.5%).

Gráfico 3. Porcentajes de estudiantes por nivel de logro en PLANEA EMS 2017 (Matemáticas)



Fuente: INEE (2019).

Cabe destacar que el *nivel I* es el más bajo, mientras que el *nivel IV* el más alto.

Como puede observarse, los resultados en ambos casos, docentes y alumnos, aún demuestran niveles bajos de desempeño, por lo que pese a que el Diplomado en Competencias Docentes, en gran parte, haya incluido dentro de su estructura curricular un contenido pertinente para el desarrollo de tres competencias docentes, el hecho de haber dejado a un lado el desarrollo de otra competencia de gran importancia e incluso de varios aspectos importantes para su diseño, los indicados por la ASF (2011), ha impedido que éste alcance su éxito total en cuanto a la meta de lograr un desempeño adecuado y eficiente en los docentes para un alcance efectivo de las competencias en los alumnos. Recordemos que dichos aspectos fueron:

- No contar con un indicador de resultados para medir la contribución del programa en el logro educativo de los alumnos de Educación Media Superior.
- No contar con información, indicadores y metas para evaluar el impacto del programa en el desarrollo de las competencias de los docentes de la Educación Media Superior.
- No acreditar la contribución del programa en el desarrollo de las competencias docentes que definen el perfil de los docentes que cursaron el Diplomado.
- No conformar un censo que incluyera el universo de los profesores de la educación media superior con la información sobre su perfil y nivel académico, con el propósito de ofrecer cursos y diplomados de actualización para mejorar su desempeño.

Por último, es importante mencionar que, adicional al diseño curricular, dos factores más que se descuidaron por completo fue el de la cobertura y la continuidad, lo cual hizo aún más lejos el alcance total de las metas propuestas. Respecto a la cobertura, no todos los docentes que conformaban la plantilla recibieron la capacitación ofertada, “de los 188,544 docentes que conformaban la plantilla en 2008, sólo 96,674 (51.3%) se inscribieron en el Programa, de los cuales 61,301 (32.5%) egresaron, y sólo 9,836 (5.2%) se certificaron en competencias docentes” (ASF, 2011, p. 7); en cuanto a la continuidad, puede decirse que el Diplomado fue un programa de única vez, después de que el docente lo cursaba el proceso que debía seguir era el de la Certificación de las competencias desarrolladas a través del CERTIDEMS, incluso desde el año 2014 ya no se registraron convocatorias para que los docentes que no lo habían cursado pudieran hacerlo.

CONCLUSIONES GENERALES

La formación de los docentes de Educación Media Superior ha sido un gran desafío que la Subsecretaría de Educación Media Superior ha enfrentado a partir del establecimiento de la RIEMS; a través de ella, ha tenido que asegurar que la(s) Reforma(s) llegue(n) a los docentes y que, a su vez, estos desarrollen los conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias para satisfacer las necesidades educativas actuales y asegurar en los jóvenes una formación de calidad que les permita incorporarse exitosamente a la sociedad; sea ingresando al mercado laboral y/o continuando con sus estudios superiores.

Para ello, se ha apoyado de reconocidas instituciones para diseñar e implementar programas de formación docente en distintas modalidades. Uno de ellos, como pudimos ver, fue el PROFORDEMS, el cual fue un mecanismo de gran importancia que buscó apoyar la implementación de la RIEMS y el alcance del perfil docente a partir de ofertar un Diplomado en Competencias Docentes y diversas Especialidades. Con la finalidad de reconocer y valorar su pertinencia para el desarrollo de las competencias docentes, esta tesis se centró en el análisis curricular del Diplomado en Competencias Docentes, dentro del cual se pudo observar que se dejaron de lado diversos aspectos importantes que impidieron de cierta forma el éxito total del Diplomado en cuanto a su objetivo.

a) Diseño curricular

El primero de ellos y objetivo de esta investigación fue el diseño curricular del Diplomado, a partir del análisis realizado se observó que el Diplomado, dentro de su estructura y diseño curricular, incorporó contenido que permitió involucrar y concientizar al docente en el proyecto de formación, brindándole el panorama general de la RIEMS y contenido pedagógico y psicosocial para que pudieran ejercer una práctica efectiva y pertinente, con fundamento teórico. Sin embargo, se desdibujó al centrarse solo en una lógica instrumental que buscó lograr que el docente reconociera los propósitos y demandas de la RIEMS, así como las

estrategias didácticas y herramientas tecnológicas que formaban parte del cambio propuesto, dejando de lado una de las competencias de gran importancia para ejercer su práctica dentro del aula, la de *Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional*.

Si bien, las 3 competencias en las que el Diplomado enfocó su contenido son igual de importantes: la planeación, construcción y aplicación de ambientes de aprendizaje, y la evaluación, el hecho de no incluir contenido para que el docente pusiera en práctica dichas competencias impidió que la contribución de su diseño curricular antes que ubicarse en un nivel tres (Aplicación) se ubicará en un nivel dos (Comprensión) de acuerdo con la *Taxonomía de Bloom* (Véase el siguiente gráfico).

Gráfico 4. Niveles Taxonomía de Bloom



Fuente: Elaboración propia con base en

<http://sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/files/taxonomia.pdf>

Lo que nos llevaría a decir que el docente que cursó el Diplomado entendió los procesos indispensables para el aprendizaje de sus alumnos en un enfoque basado en competencias, sin embargo, no desarrolló la capacidad de llevarlos a la práctica dentro de su contexto.

b) Cobertura

El segundo de ellos fue la cobertura, el objetivo del PROFORDEMS a través del Diplomado fue el de capacitar a los 188,544 profesores que conformaban la plantilla en 2008, no obstante, el hecho de no formular indicadores y metas de cobertura relativos a la atención a los docentes de las instituciones públicas de Educación Media Superior permitió sólo que 96,674 (51.3%) profesores se inscribieran en el Programa, y que de ellos 61,301 (32.5%) egresaran, y sólo 9,836 (5.2%) se certificaran, lo que nos llevaría a decir que menos de una tercera parte de la población docente desarrolló las competencias y logró el perfil demandado por la RIEMS.

c) Continuidad

Otro aspecto que fue dejado a un lado fue el de la continuidad. Como vimos, el Diplomado fue un programa de única vez, después de él lo que procedía era la certificación de las competencias a través de CERTIDEMS, lo cual, visto desde el punto de esta investigación, fue un impedimento para el desarrollo eficaz de las competencias establecidas en el perfil docente porque recordemos que para que un sujeto, en este caso el profesor, desarrolle un conjunto de competencias conlleva un proceso gradual, lo que significa que si verdaderamente el PROFORDEMS a través del Diplomado buscaba que el docente desarrollara efectivamente las competencias demandadas en su perfil debía enfocarse a profesionalizar a la planta docente brindando un programa de formación continua que hasta hoy en día siguiera vigente, con diversos cursos desarrollados a partir de las necesidades y perfiles de los docentes.

El hecho de dejar de lado estos aspectos tan importantes dentro del Diplomado impidió al PROFORDEMS alcanzar su objetivo: profesionalizar a todos los docentes incorporados a instituciones dependientes de la Secretaría y órganos desconcentrados para ejercer una práctica centrada en el enfoque por

competencias, puesto que como pudimos observar en la actualidad aún existe un porcentaje alto de docentes que, a través de las evaluaciones realizadas por el Servicio Profesional Docente (SPD) con la finalidad de asegurar que el profesorado cumple con el perfil y compromiso profesional que requiere el sistema educativo para garantizar una educación de calidad, siguen presentando un desempeño insuficiente.

Con todo esto, la presente investigación nos demuestra que aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a los programas de formación para el profesorado de la Educación Media Superior y que analizar el diseño curricular de una propuesta formativa es tan importante como recabar la narrativa de los docentes, ya que nos permite detectar inconsistencias y dificultades a nivel curricular de algún programa de formación en cuanto a sus objetivos para el cual fue diseñado y con ello llevar a cabo una toma de decisiones que permita mejorar continuamente el proceso de implementación del curriculum.

En cuanto al PROFORDEMS se puede decir que se encontraron varias áreas de oportunidad y que si las autoridades buscan diseñar e implementar programas exitosos de formación y actualización docente que apoyen a una verdadera transformación de las prácticas tradicionales es importante que estas sean atendidas dentro de acciones futuras. Estas son:

1. **Tomar en cuenta las necesidades y características de los docentes.** Un programa de formación no puede determinar por si solo lo que el docente ha de requerir para desarrollar y presentar el perfil demandado, es por ello por lo que se recomienda que antes, en el proceso y después del programa se tomen en cuenta las necesidades y características de estos para lograr los resultados deseados. Un programa en el que las necesidades del profesor son tomadas en cuenta, puede resultar ser mucho más atractivo e incluso causar motivación para cursarlo en su totalidad.
2. **Diseñar un proceso de acompañamiento y evaluación.** Esto permitirá incentivar a los docentes y mantenerlos comprometidos con el programa, así como tener información valiosa que permita identificar si el contenido fue el

suficiente y el adecuado para alcanzar los objetivos, las dificultades que se presentaron y los puntos fuertes, a fin de realizar una mejora continua en el programa.

3. **Diseñar cursos secuenciados y asegurar una formación continua.** Un solo curso no puede desarrollar 8, 9 o 10 competencias a la misma vez, lo mejor es diseñar y ofertar diversos cursos, cada uno enfocado a una competencia determinada. Además, es importante asegurar las posibilidades de que los docentes tengan en todo momento oportunidad para desarrollar y/o fortalecer sus conocimientos y habilidades.
4. **Fortalecer el intercambio de experiencia (grupos colegiados).** Independiente de mantener las oportunidades para que los docentes se preparen continuamente, resulta de gran importancia generar dentro de los centros educativos espacios en los que los docentes puedan analizar situaciones y definir acciones que les permitan ir mejorando su práctica cotidiana.
5. **Ofrecer dentro de los programas contenido teórico y práctico.** La formación docente más que una acumulación de teorías debe ser vista como una gran oportunidad para la transformación de las prácticas, y para ello es importante que dentro de los cursos se brinde contenido práctico a los docentes para que puedan aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de su contexto.

Para dar cierre esta investigación cabe reconocer que, si bien el PROFORDEMS no alcanzó su objetivo deseado, fue una de las grandes iniciativas puesta en marcha por las autoridades educativas para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la EMS, quienes recordemos son profesores quienes carecen de estos conocimientos ya que profesionalmente sus perfiles están enfocados a otras ramas y muy pocas veces a la educación.

REFERENCIAS

Bibliográficas:

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Bernal, J. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. España: SÍNTESIS.
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- DGESPE (2012). *Programa del curso Ambientes de aprendizaje: tercer semestre*. México: DGESPE.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2003). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M. (Coord.) *Formación en competencias y Certificación profesional*. México: CESU-UNAM.
- Díaz, F. y Hernández, (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en Educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- García, I. (2016). Enfoque formativo en la evaluación de aprendizajes. En Trujillo J. y García L. (coords.). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- García, J. (2011). *MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA Y NECESIDAD*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 11, 3, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Guzmán F., Díaz G. y Soto G. (2017). *El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVII (2), pp. 137-164.
- Huerta, J., Pérez, I. y Carrillo, G. (2005). *Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje*. Revista de Educación y Desarrollo, 4, pp. 36-44.
- Ibarra, L., Fonseca, C., y Escalante, A. (2013). La RIEMS a tres años de su puesta en marcha: limitaciones y obstáculos para su avance. Un estudio de caso. En: Rosario, V. M. (Ed.). *Avances en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Algunos resultados durante el periodo 2008-2011* (p.p. 141-160). Instituto para el Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa en Iberoamérica, S. C. Red de Académicos de Iberoamérica, A. C. Guadalajara: Amaya Editores.
- INEE (2019). *FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR*. México: INEE.
- INEE (2019). Perfil de los docentes de educación media superior (2017-2018). En INEE. *PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Izaguirre, M. (2011). *El arte de saber movilizar saberes*. Revista Dixit, 15, pp. 27-33.
- Loaiza, R. (2018). *Aprendizaje, formación y Educación por competencias*. Colombia: Corporación CIMTED.
- Lozano, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y perspectiva. Seminario de Educación Superior*. México: UNAM.
- Macías, C. (2013). *Reconstrucción del rol docente de la ems: de enseñante tradicional a enseñante mediador*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Monereo, C. (coord.) (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Grao.
- Morones, G. y Allende, C. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Olaskoaga, L, Mendoza, C. y Marúm, E. (2018). *Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Revista de la Educación Superior, 47 (185), pp.139-165.

- Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Del Valle, E., Cerón, A., y Alcázar, P. (2013). *La evaluación en la escuela*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22, 2, 389-399.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.
- Sánchez, L. y Tarazaga, V. (2017). *LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Tesis doctoral. España: UNIVERSITAT JAUME I.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Cuadernos de discusión 1.
- Senseto, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Tesis Doctorado. Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán: CIDEM. Michoacán.
- SEP (1982). Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato. En *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- SEP (2008a). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. En *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- SEP. (2008a). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. En *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- SEP. (2008c). *Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. En *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- SEP y ANUIES (2013a). *Módulo I La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior; versión 2013.
- SEP y ANUIES (2013b). *Módulo II Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior*. Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior; versión 2013.
- SEP y ANUIES (2013c). *Módulo II. La planeación didáctica vinculada a competencias*. Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior; versión 2013.

- Serrano J. y Pons, R. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, 1. México: Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.
- Soto, M. (1997). Ley Orgánica de Instrucción Pública (2 de diciembre de 1867). En Soto, M. (1997). *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tejada, J. (2015). *La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias*. En Leyva, O. (coord.). *La formación por competencias en educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. México: Márgenes.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Tobón, S. (2010). *Formación Basada en competencias en la educación superior*. Instituto CIFE. Bogotá, Colombia.
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10, 5, pp. 307-322.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A. y Giorguli, S. *Los grandes problemas de México*. Tomo VII Educación. México: COLMEX.
- Zabala, A. y Arnau L. (2007). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias* (2da. Ed). México: Grupo Editorial Patria.

Cibergráficas:

- ANUIES (2019). Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS). México: ANUIES. Recuperado de <https://normasapa.com/como-citar-referenciar-paginas-web-con-normas-apa/>
- Álvarez, M. (2011). *Perfil del docente en el enfoque basado en competencias*. Revista Electrónica Educare. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>

- Auditoría Superior de la Federación (ASF). (2011), Auditoría de desempeño: 11-0-11100-0703999. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0399_a.pdf
- CNSPD (2018). Información de la Evaluación del Desempeño (Personal Docente y Técnico Docente). México: Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/permanenciadocentes2018/inicio/>
- CONALEP (2013). ¿Qué es el CONALEP? México: Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/que-es-el-conalep>
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Recuperado de: <https://docplayer.es/120473564-Origenes-y-desarrollo-conceptual-de-la-categoria-de-competencia-en-el-contexto-educativo.html>
- Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. Estudios pedagógicos Valdivia, (29). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. Educación química, 21, 1. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004&lng=es&tlng=es
- García, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 3, (11). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44722178014/>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2017*. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Guzmán, F. (2012). *El concepto de competencias*. Revista Iberoamericana de Educación, 60, (4). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5294Guzman.pdf>
- Huerta, Pérez, Castellanos (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Revista de educación / nueva época, 13. Recuperado de <https://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>

- Loaiza, Y. (2018). Los maestros y la pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 14, 1. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134156702001/html/index.html>
- Lozano, A. (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. *Perfiles educativos*, 37, p. 108-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es
- Observatorio Filosófico de México. *COMPETENCIAS QUE EXPRESAN EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*. Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf
- OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave* [versión electrónica]. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OIE (2008). *LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*. México: OIE. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- OIE (2009). *Educación Media Superior*. México: Sistemas Educativos Nacionales. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/mex09.pdf>
- Ortega, S. (2011). *PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES UNESCO-OREALC / CEPPE: Formación continua*. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Rivera, L., Figueroa, S. y Edel, R. (2012). *Competencias docentes, un reto para el nivel medio superior de México. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/030-competenciasdocentes.html>
- Sanugenio, A. y Escontrela, R. (2000). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. *Docencia Universitaria*, 1, 1. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/4_art.1amadeo_saneugenio.pdf

- Sarramona, J. (2007). *Las competencias profesionales del docente de secundaria*. España: Estudios sobre Educación. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado de https://www.google.com/search?ei=jK1oXLOKGo3ijwSE9b6wBA&q=programa+sectorial+de+educaci%C3%B3n+2007+al+2012&oq=Programa+Sectorial+de+Educaci%C3%B3n+&gs_l=psy-ab.3.1.35i39l2j0l3j0i20i263j0l4.3780.3780..7145...0.0..0.156.156.0j1.....0...1..gws-wiz.....0i71.pli-zzPo-Vc#
- SEMS (2008). *Modalidades para regular escuelas de Educación Media Superior y elevar la calidad*. Gobierno de México. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/Port_05062008_define_sep_siete_modalidades_para_re
- SEMS (2013). *Antecedentes de la EMS*. México: Gobierno de México. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes
- SEMS (2017). Programa de Formación Docente (PROFORDEMS). México: Gobierno de México. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente
- SEP (2017). Convocatoria para el Concurso de Oposición para el ingreso a la Educación Media Superior 2017-2018. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ms/ingreso_2017/convocatorias/
- SEP (s/f). *La formación continua docente en la educación media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México, México: Servicio Profesional Docente. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- SEP (2009). *Reglas de operación del programa de formación docente de educación media superior (PROFORDEMS)* [versión electrónica] Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordems/pdf/reglasoperacion.pdf>
- SEP y ANUIES (2015). *Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12150/1/images/Guia_CERTIDEMS.pdf

- Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep) (2018). *Reporte de indicadores educativos, versión 6*. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores.html>.
- Székely, M. (2009). *Avances y Transformaciones en la educación media superior*. Recuperado de <http://archivo.estepais.com/site/2009/avances-y-transformaciones-en-la-educacion-media-superior/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México*. Recuperado de http://prepacihuahuan.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/01desafios_emsmexicorodolfotuiran_0.pdf
- Tünnermann, C. (s.f). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico de la UNAM. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf
- UNESCO (1999). *Declaración Mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESDOC. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_spa
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (s/f). *Enfoques educativos centrados en el docente*. México: UAM. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/profesor.htm>
- Villaruel, M. (2009). *La práctica educativa del docente mediador*. Revista Iberoamericana de Educación 3, 10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28318876_La_practica_educativa_del_maestro_mediador
- Zapata, M. (2016). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Antioquia: Programa integración de tecnologías a la docencia. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/288752/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf

Anexo 1. Planes de formación para aspirantes y docentes de la EMS

Plan de formación	Institución que imparte	Objetivo	Modalidad	Duración
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Formar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación con grado y nivel de maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la educación medio superior.	Presencial y a distancia (depende del campo)	2 años
Maestría en Educación Media Superior (MEMS)	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Formar docentes altamente competentes para ejercer tareas de docencia y gestión para la formación de jóvenes con responsabilidad y oportunidad en Educación Media Superior	Escolarizada	2 años
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	Universidad de Guadalajara (UDG)	Elevar la calidad de la educación mediante la formación, capacitación o actualización de los docentes del nivel de educación media superior.	Virtual	2 años
Maestría en Educación Media Superior	Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)	Reconfigurar la práctica educativa en el aula del nivel Medio Superior; obtener una sólida base pedagógica, de gestión escolar y social; comprender la realidad del sector y ayudar a mejorar y enriquecer su tarea diaria como agentes educativos y ofrecer una formación más humana y significativa en los educandos.	Mixta	2 años
Especialidad en docencia para la Educación Media Superior	Universidad la Salle	Formar especialistas que posean los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para ejercer su práctica docente basada en principios éticos, humanistas y de responsabilidad social, a partir de fundamentos teórico-prácticos del campo educativo en general y de la docencia en particular, que le permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en beneficio del desarrollo integral de estudiantes de los niveles medio superior y superior.	No Escolarizada	3 cuatrimestres (1 año)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información brindada en los sitios web oficial de las instituciones citadas.